

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

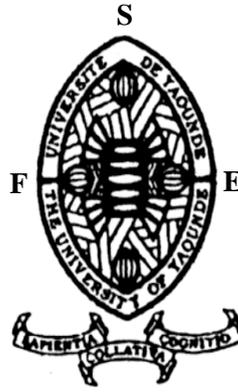
\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET  
ÉDUCATIVES

\*\*\*\*\*

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET  
INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

\*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

POST GRADUATE SCHOOL  
FOR SOCIAL AND  
EDUCATIONAL SCIENCES

\*\*\*\*\*

DOCTORATE RESEARCH  
UNIT AND TRAINING IN SCIENCES OF  
EDUCATION AND EDUCATIONAL  
ENGINEERING

\*\*\*\*\*

**L'ÉVEIL PRÉCOCE AUX LANGUES : LE CAS DU BILINGUISME  
CAMEROUNAIS**

*Thèse présentée et soutenue le mardi 12 juillet 2022, dans l'amphithéâtre 110.2 de la  
Faculté des Sciences de l'Éducation*

Par

**Ansorelle Madouée KANA**

*Spécialité : Didactique des Disciplines*

*Option : Didactique des Lettres Bilingues.*

*Devant le jury composé ainsi qu'il suit :*

**Président : Louis Martin ONGUENE ESSONO, Pr.,**

**Rapporteur : Alexi-Bienvenu BELIBI, MC.,**

**Membres : - Felix Nicodème BIKOI, Pr.,**

**- Germain Moïse EBA'A, Pr.,**

**- Renée Solange NKECK BIDIAS, MC.,**

**Université de Yaoundé 1 ;**

**Université de Yaoundé 1 ;**

**Université Maroua ;**

**Université de Yaoundé 1 ;**

**Université de Yaoundé 1.**



**Juillet 2022**

## **DÉDICACE**

À mon cher époux et à mes chers enfants.

## REMERCIEMENTS

Au terme de cette recherche, nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à sa bonne réalisation. Nous pensons particulièrement à notre directeur de thèse, le professeur Alexi-Bienvenu BELIBI, pour son encadrement, sa rigueur, ses enseignements et sa grande patience. Tous les enseignants de l'Université de Yaoundé I, particulièrement ceux du Département des Sciences de l'éducation, tous les membres et enseignants du Laboratoire des sciences du langage (LABSCILA), sous la direction du professeur Alexi-Bienvenu BELIBI, parmi lesquels les professeurs Jean Désiré BANGA, Marie-Thérèse BETOKO, Charles Romain MBELE dont les différentes présentations nous ont beaucoup édifiée.

Nos remerciements vont aussi aux personnels administratif et enseignant des écoles maternelles qui nous ont chaleureusement accueillie, et facilité notre collecte de données dans leurs écoles.

Nous tenons pareillement à remercier les étudiants de la FALSH qui ont bien voulu passer les tests de niveau, et ont, ce faisant, permis de mieux appréhender la question du bilinguisme dans notre contexte. Nous ne saurions clore ces remerciements sans toutefois mentionner l'aide précieuse que nous ont apportée les camarades de promotion, ainsi que ceux du Laboratoire des sciences du langage à savoir : Mélanie Kake Kamga, Raphaël Adiobo Laurent Nga Obama.

## RESUME

Le présent travail porte sur « l'éveil précoce aux langues : le cas du bilinguisme camerounais ». Il part du constat selon lequel au Centre linguistique pilote de Yaoundé, plusieurs apprenants adultes apprennent le français et l'anglais et ce malgré le statut bilingue du Cameroun. Ce constat pose le problème de savoir dans quelle mesure l'E/A de nos deux langues officielles peut se faire à partir de la maternelle, de telle sorte qu'en grandissant, l'apprenant puisse développer des facultés linguistiques qui lui permettront de mieux interagir dans ces deux langues. Notre objectif pour ce travail est de proposer des solutions qui permettent de pallier le problème du bilinguisme camerounais afin que voie le jour un troisième système éducatif qui intègre l'usage de nouvelles stratégies de l'E/A de l'anglais et du français à partir du préscolaire d'une part, et de l'autre, de proposer une série de fiches de préparation ainsi qu'une méthode avec une recension de chants et comptines sur lesquelles l'enseignant pourrait prendre appui pour dispenser une leçon d'éveil précoce à la langue anglaise. Nous suggérons que le gouvernement camerounais recherche encore une stratégie appropriée pour un bilinguisme efficace car les jeunes enfants ne sont pas suffisamment exposés ou le sont tardivement aux langues secondes.

Le cadre méthodologique est articulé autour d'une grille d'observation des activités de la langue anglaise dans les maternelles francophones, d'une grille d'entretien avec certains parents des jeunes apprenants, d'un test de niveau aux étudiants de première année de la FALSH de l'Université de Yaoundé 1. Nous avons conclu après analyse que les apprenants sont exposés à la langue anglaise, mais ne sont pas éveillés à celle-ci.

**Mots clés :** bilinguisme, éveil précoce aux langues, école maternelle, apprentissage implicite/explicite.

## ABSTRACT

This research entitled « early language awareness: the case of Cameroon bilingualism », originates from the fact that at the Pilot Linguistic Centre of Yaoundé, many adults come to study languages despite the bilingual nature of the country. From this observation, a question is asked: in what way can the T/L of our official languages be done from the nursery school, such that the learner is able to develop his/her linguistic skills, which will help him/her to interact in both languages. The objectives of this research are multiple: firstly, to come up with some solutions to help make bilingualism a reality in Cameroon; secondly, to suggest that a third educational system be put in place to integrate new strategies for the T/L of English and French at the nursery, and lastly, to propose a series of worksheets and a textbook with songs and tales which will help teachers to create awareness in the young learners of English. As a general hypothesis for this work, we hold that the Cameroonian government is still in search of an appropriate strategy for effective bilingualism because young learners are not sufficiently exposed to second languages in their schools. From this hypothesis, we have outlined some secondary hypothesis.

As far as methodology is concerned, we have come up with an observation grid to enable us observe how the English language is being taught in Francophone nursery schools; and an interview grid to interview some parents of young learners. A placement test was also administered to 1<sup>st</sup>-year students of the Faculty of arts, letters, and human sciences of the University of Yaoundé 1. All these led to the conclusion that young learners are just exposed to the language but are not awoken to it.

**Key Words:** Bilingualism, early language awareness, nursery school, Implicit/ explicit learning.

## LISTE DES SIGLES

APC : Approche par les compétences

CEPE : Certificat d'études primaires et élémentaires.

CONFEMEN : Conférence des ministres de l'éducation nationale ayant en commun l'usage du français

E/A : Enseignement/apprentissage

EFL: English as first language

ENIEG : Ecole normale des instituteurs de l'enseignement général

ESL: English as a second language

EVLANG : éveil aux langues

FALSH : Faculté des arts, lettres et sciences humaines

FLE : Français langue étrangère

FLS : Français langue seconde

FSLC: First School Leaving Certificate

L1 : langue première

L2 : langue seconde

LE : langue étrangère

LS : langue seconde

MINBASE : Ministère de l'enseignement de base

MINESEC : Ministère des enseignements secondaires

SIL : Société internationale de linguistique

SLA : Second Language Acquisition

T/L : Teaching and learning

TR : taux de récupération

TS : taux de sondage

VD : variable dépendante

VI : variable indépendante

## LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1: représentation des types d'apprentissage de la pédagogie et l'andragogie .....	55
Graphique 2: représentation du passage de l'approche de la centration (andragogie) sur le contenu à celle de la centration sur l'apprenant (pédagogie) (Meziadi et Sole : 2013). .....	56
Graphique 3: schémas illustrant la répartition de la population de l'étude .....	89
Graphique 4: êtes-vous bilingues ? .....	136
Graphique 5: les langues officielles parlées par les parents d'élève .....	137
Graphique 6 : problèmes rencontrés en anglais par les parents à l'école.....	138
Graphique 7 : tentative de solution pour un bilinguisme effectif des jeunes enfants.....	139
Graphique 8:faites-vous regarder les programmes télévisés en anglais à vos enfants ? .....	141
Graphique 9: Aidez-vous vos enfants à faire leurs devoirs d'anglais ? .....	142
Graphique 10: Stratégies utilisées pour introduire les activités langagières .....	143
Graphique 11: les jeux sont incorporés dans l'activité d'E/A.....	144
Graphique 12: taux de représentativité de l'affectivité de l'enseignant dans sa classe.....	146
Graphique 13: représentativité de certaines activités de la salle de classe.....	147

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: comparaison des modalités d'apprentissage de l'enfant et de l'adulte apprenant..	54
Tableau 2: synoptique calquée sur le modelé d'Hélène Chauchat .....	66
Tableau 3: représentativité partielle de la population accessible .....	90
Tableau 4 : durée des études et diplômes de chaque fin de cycle. ....	105
Tableau 5: nombre d'écoles visitées et jours .....	107
Tableau 6: curriculum de l'enseignement de l'anglais à la maternelle .....	111
Tableau 7: répartition séquentielle des activités d'anglais à la maternelle dans le centre .....	113
Tableau 8 : nombre total d'apprenants à l'école maternelle francophone groupe A d'Etoug-Ebe.....	114
Tableau 9 : récapitulatif du nombre d'apprenants de la maternelle du groupe scolaire reine des prés .....	117
Tableau 10: répartition des classes et populations du groupe A .....	119
Tableau 11: répartition des classes et statistiques du groupe B1 .....	120
Tableau 12 : récapitulatif du nombre de classes et d'élèves du groupe b2 .....	120
Tableau 13: nombre d'apprenants de la maternelle francophone du groupe scolaire les petits chaperons.....	122
Tableau 14 : représentativité du nombre d'apprenants à la maternelle aux Bambis.....	123
Tableau 15: nombre d'apprenants de l'école maternelle francophone de Nvog-Betsi groupe 2 A .....	125
Tableau 16: récapitulatif des écoles maternelles visitées.....	126
Tableau 17: récapitulatif du nombre de parents interviewés.....	127
Tableau 18 : êtes-vous bilingue ? .....	135
Tableau 19 : langues officielles parlées. ....	136
Tableau 20: problèmes rencontrés en anglais à l'école.....	137
Tableau 21: que peut-on faire pour que les tout- petits soient bilingues ?.....	139
Tableau 22: faites-vous regarder les programmes télévisés en anglais à vos enfants ? .....	141
Tableau 23: aidez-vous vos enfants à faire leurs devoirs d'anglais .....	142
Tableau 24: stratégies utilisées pour introduire les activités langagières.....	143
Tableau 25: les jeux sont incorporés dans l'activité d'E/A.....	144
Tableau 26: affectivité de l'enseignant durant la leçon.....	145
Tableau 27: d'autres activités de la salle de classe .....	147

Tableau 28: grille de détermination de niveau de langue (centre linguistique pilote de Yaoundé) .....	148
Tableau 29: résultats du test de niveau.....	150
Tableau 30: proposed programme for early language awareness for francophone pre-nursery .....	167
Tableau 31 : horaires hebdomadaires maternelle Petite Section.....	285
Tableau 32: horaires hebdomadaires – Moyenne et Grande Sections .....	286
Tableau 33: rythme de vie journalière de la Petite Section avec activités d'éveil en anglais	288
Tableau 34: rythme de vie journalière de la deuxième année .....	289
Tableau 35: rythme de vie pour l'école maternelle à classe unique.....	290
Tableau 36: récapitulatif des écoles maternelles visitées.....	296

## LISTE DES PHOTOS ET CARTES

### Liste des photos

Photo 1: maternelle moyenne section de l'école maternelle francophone d'Etoug-ébé. ....	114
Photo 2: salle de classe bien décorée .....	115
Photo 3: Figurine utilisée comme aide visuelle. ....	115
Photo 4: Enseignante en pleine activité dans sa salle de classe. ....	116
Photo 5: crèche du groupe scolaire Reine des Prés. ....	117
Photo 6: Tableau montrant les insectes. ....	118
Photo 7: Maternelle petite section ; institutrice en plein travail.....	119
Photo 8: Une vue de la maternelle B2 (Grande section) .....	121
Photo 9: Leçon du jour à l'école francophone de Mvog-Betsi .....	124
Photo 10: Maîtresse d'anglais dans la classe de maternelle moyenne section. ....	126

### Liste des Cartes

Carte 1: carte de Yaoundé dans laquelle, la sous- préfecture de Yaoundé VI en bleu (données cartographiques Google 2020) .....	103
Carte 2: Carte présentant les écoles maternelles visitées .....	104

## INTRODUCTION GENERALE

### CONTEXTE LINGUISTIQUE ET L'EDUCATION BILINGUE AU CAMEROUN

#### CONTEXTE LINGUISTIQUE DU CAMEROUN

Le Cameroun est un pays d'Afrique centrale situé au-dessus de l'équateur. Il a une situation linguistique très complexe de par son passé colonial. Il hérite des colons le français et l'anglais, deux langues qui seront imposées aux Camerounais comme langues officielles (Manga : 2013). Les langues nationales se verront donc attribuer les seconds rôles ainsi que des fonctions secondaires comme le pense Noumssi (2004 : 105) :

Dans le souci majeur de consolider la cohésion nationale, l'État camerounais conserve au lendemain de son indépendance, une politique linguistique définie et mise en place par les puissances coloniales (France et Angleterre) et qui consistera essentiellement à imposer le français et l'anglais comme langues officielles en attribuant aux langues nationales des statuts et fonctions secondaires.

Dans le même ordre d'idées, après la défaite allemande pendant la deuxième guerre mondiale, le Cameroun qui au départ est l'une de ses colonies (Cornevin : 1971), est confié à l'Angleterre et à la France le 6 mars 1916, dont elles assurent la tutelle à partir du 13 décembre 1946. En effet, la France et le Kamerun (l'abondance de crevettes trouvées dans l'estuaire du Wouri fit appeler le lieu Kamerun par les Portugais, ce qui deviendra plus tard Cameroun pour les Français et Cameroon pour les Anglais). La France et le Cameroun allemand entrent en relation étroite à la suite de la double administration franco-britannique à la fin de la deuxième guerre mondiale. D'où le Cameroun anglophone et le Cameroun francophone.

Viennent ensuite les indépendances des années soixante. Après celle du Cameroun, les processus d'unification et de réunification se sont mis en place pour se matérialiser en 1972. Concernant le système éducatif, Coste et Hébrard (1991 : 13), citant Vigner pensent qu'après les indépendances, le système éducatif au Cameroun est devenu un système monolingviste en français et en anglais suivant les zones car l'autre langue officielle n'étant introduite dans l'enseignement qu'au primaire. En plus, hormis ces langues, le Cameroun regorgeait déjà d'une multitude de langues nationales. C'est pour cette raison que Biloa et Fonkoua (2005 : 306-323) font mention du fait que le Cameroun compte environ 280 langues nationales, ainsi que deux langues officielles d'égale valeur. Noumssi (2004 : 105) pour sa part soutient que le français et l'anglais se trouvent dans un contexte où règne « 248 langues et unités de langues ». Il pense d'ailleurs que cette multitude de langues contribue à forger le profil socio-linguistique complexe du Cameroun. Vigner (1991) quant à lui estime que l'environnement linguistique camerounais est d'une complexité extrême dans la mesure

où il existe dans ce milieu un grand nombre de langues véhiculaires et vernaculaires en contact ; et à côté de cela deux langues d'anciens colonisateurs. Et l'école subit toute cette complexité. Vigner soutient son propos en disant que dans ce contexte,

On a pu penser d'un bilinguisme restreint à dominante vernaculaire à un enseignement simultané de deux langues dans le cadre d'un bilinguisme à dominante allogène à un enseignement monolingue en langue allogène pour arriver aujourd'hui, dans le Cameroun indépendant à un monolinguisme scolaire en français ou en anglais suivant les zones, l'autre langue officielle étant introduite dès le niveau primaire (Vigner 1991 : 13).

Le bilinguisme camerounais comme nous pouvons donc le constater est unique en Afrique avec deux langues officielles le français et l'anglais, issues des cultures française et britannique et mises en place par la constitution du Cameroun (PRC : 1996) dans sa première partie en ces termes : « Les langues officielles de la République du Cameroun seront l'anglais et le français ; les deux langues auront le même statut, l'État garantira la promotion du bilinguisme à travers le pays ».

Par ailleurs, nous avons aussi une *lingua franca* : le pidgin English et d'autres langues à écho modéré comme l'arabe, l'allemand, l'espagnol ou le chinois qui bénéficient de centres de déploiement sur le sol camerounais. Néanmoins, de ces deux territoires (français et britannique) naissent donc les deux langues officielles ci-dessus citées, avec deux systèmes socioculturels distincts et de ce fait deux sous-systèmes scolaires, aux particularités avérées. Après cinquante ans, l'on constate que le bilinguisme officiel camerounais a certes évolué mais d'une manière très lente car l'on aurait souhaité qu'il fasse un pas de géant s'il avait bénéficié d'une sincère promotion.

La présente étude se déroule au Cameroun dans un contexte plurilingue où l'enseignement /apprentissage de la langue étrangère se base sur une perspective multiple car tout Camerounais possède au moins deux langues de communication et ce depuis le départ des colons. La constitution de 1961 stipule d'ailleurs que « le français et l'anglais sont deux langues officielles de la République Fédérale du Cameroun... ». Ces propos sont repris par Guimatsia (2010 : 124) qui poursuit son propos en nous disant que, les textes ne vont pas s'arrêter là; la Constitution de 1996 va plus loin en annonçant que « les langues officielles de la République du Cameroun sont le français et l'anglais. Les deux langues étant d'égale valeur. L'État garantira la promotion du bilinguisme dans le pays et s'efforcera de promouvoir et de protéger les langues nationales ». Pour cela, Coste et Hébrard (1991 : 11) font allusion à Vigner qui pense à propos et à partir du cas du Cameroun que : « L'exemple africain est caractéristique de situations de multilinguisme mal relayées par l'école où l'essentiel des acquisitions s'opère à travers une langue à la fois officielle et étrangère dans des conditions particulièrement difficiles ».

Cette multitude de langues dans ce contexte nous amène à y saluer le multilinguisme quoique le choix de l'usage du français et de l'anglais comme langues officielles y ait été pendant longtemps

la seule solution pour résoudre le dilemme du choix d'une langue de communication parmi plus de 280 langues nationales. Dans l'optique de maintenir l'unité et l'harmonie parmi la diversité des groupes ethniques existant sur cette aire géographique, Echu (1999 : 6) pense que, « Choisir une langue autre que la langue du colonisateur entraînerait des complications dans le système scolaire surtout en ce qui concerne la formation des maîtres et l'adaptation de l'enseignement aux réalités de la société contemporaine ». Une question demeure sur nos lèvres, celle de savoir combien de Camerounais sont réellement bilingues ? Nous sommes tentée de répondre à cette question en disant que très peu en réalité. La majorité des citoyens se perçoit soit comme anglophone ou comme francophone tout comme le souligne Guimatsia (2010 : 124), le pays est bilingue certes, mais tous les citoyens ne le sont pas. Tout ceci nous conduit à donner un bref aperçu du système éducatif camerounais, ainsi que de certains pays dans le monde.

## **DE L'EDUCATION BILINGUE AU CAMEROUN ET AILLEURS**

Le bilinguisme peut être aperçu comme la faculté de parler et d'écrire couramment deux langues. Selon Boukous (1985 : 41), c'est « la capacité qu'a un locuteur ou une communauté d'utiliser alternativement deux systèmes linguistiques ». Il poursuit son propos en affirmant que lorsque les deux langues utilisées le sont de manière « systématique et fonctionnelle », l'on parlera d'un « bilinguisme coordonné » (Boukous (1985 : 42). Au Cameroun, le terme prend une autre tournure à savoir l'habileté de communiquer dans les deux langues officielles que sont le français et l'anglais ; c'est ce que préconisent d'ailleurs les textes officiels car ces deux langues sont d'égale valeur.

Pour ce qui est des débuts du bilinguisme au Cameroun, Echu (2005) soutient qu'ils datent de 1961. Selon lui, c'est la résultante de la création d'une République Fédérale du Cameroun ayant pour composantes essentielles le Cameroun oriental et le Cameroun occidental. A l'issue de cette réunification, le français et l'anglais y deviennent les deux langues officielles. Ces deux langues devaient à cet effet être utilisées comme langues de communication et d'éducation dans tous les domaines d'activités. Fonlon (1965) quant à lui pense que le bilinguisme camerounais prend ses bases au début de l'école primaire. Il commence par poser les jalons selon lesquels son système éducatif doit comprendre « l'école primaire, l'école secondaire, le sixth form, l'université. » Il nomme cela la « solide assise linguistique » (Fonlon 1965 : 7). Selon lui, l'école primaire a le devoir de poser les bases linguistiques solides de telle sorte qu'au niveau du secondaire, l'apprenant soit confronté à l'approfondissement de ce qu'il a appris au primaire. Il s'agit pour lui de « parfaire la connaissance de la structure du langage » (Fonlon 1965 : 7) et tout ceci le conduira à une

spécialisation dans le « Sixth Form ». La structure de la langue apprise très tôt donnerait l'opportunité à l'apprenant de mieux étudier à l'université, qui est le point de chute « de la spécialisation intensive ». De tout ce qui est dit *supra*, l'on s'interroge cependant sur la capacité de l'école à pouvoir gérer toute cette diversité linguistique.

Continuant dans la même lancée, Fonlon (1965 :9) nous édifie sur le fait que dans le système éducatif camerounais le français et l'anglais « doivent être enseignés dès le commencement de l'école primaire ». Il poursuit son propos en disant que « l'université débutant à Yaoundé » devrait être une université bilingue dans laquelle les étudiants devraient se sentir à l'aise dans les deux langues, sans se frustrer du fait que l'enseignant utilise l'une ou l'autre langue pour dispenser le savoir.

Mais Fonlon (1965 : 11) émet cependant quelques réserves à propos de l'argument mentionné *supra*, quant au coût que cela peut engendrer. De ce fait, il pense que ce genre d'université sera très coûteuse à établir dans la mesure où il s'agira d'une « double université » mais il continue néanmoins en suggérant que si les bases sont posées plus bas et suivies bien après par la spécialisation, l'étudiant n'aura aucun problème, puisqu'il sera déjà parfaitement bilingue. L'auteur souligne aussi le point selon lequel aucune de ces langues ne devrait être au-dessus de l'autre au sein de l'université ; cela pourrait engendrer les problèmes de jalousie et de « rivalités mesquines ». Il conclut son propos en préconisant des relations culturelles avec l'Angleterre et la France car apprendre une langue étrangère c'est aussi apprendre les éléments de sa culture. Cependant, Takam (2007) émet quelques réserves quant à l'enseignement de ces langues officielles dans le contexte camerounais. Il se pose la question suivante : « l'école camerounaise promeut – elle efficacement le bilinguisme ? » Il poursuit son propos en suggérant la nécessité de faire un examen critique de ce système éducatif. De ce qui est dit plus haut, nous pensons que l'éducation bilingue dans le contexte camerounais est la bienvenue et afin d'éviter toute frustration à l'université, l'apprenant devrait y être introduit pas seulement dès le primaire comme le pense bien Folon, mais dès le préscolaire.

Malgré cela, il est à noter que la notion d'éveil aux langues secondes appliquée au bilinguisme camerounais prend effet pendant les années quatre-vingt quand les partisans de la politique du bilinguisme se rendent compte de l'échec de cette dernière sur le terrain. Ceux-ci prennent donc la décision d'instaurer son enseignement non plus à partir de la classe de sixième comme ils l'ont souvent fait, mais à partir de l'école primaire dans ce que l'on a appelé « l'universalisme du bilinguisme camerounais ». Après une cinquantaine d'années d'application, l'on se demande s'il a réussi. L'accent est mis ici sur le développement des compétences bilingues (français et anglais) chez les jeunes Camerounais dès le bas-âge dans leur éducation. Ce besoin de promouvoir une culture bilingue au Cameroun après l'indépendance au début des années soixante a aussi vu l'institution du

français et de l'anglais dans les programmes d'enseignement comme deux matières obligatoires. La loi d'orientation du système éducatif camerounais (1998) nous le réitère dans son titre 1, article 3 : « L'État consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationale ». L'enseignement du français langue seconde deux (Mbondji : 2012 ) dans le sous-système anglophone entre donc dans la logique de ce bilinguisme; et toujours dans le souci de former des citoyens camerounais parfaitement bilingues, la circulaire n° 28 /08 /MINESEC / IG du 02 décembre 2008 met sur pied un programme spécial d'éducation bilingue communément appelé en anglais SBEP (Special Bilingual Education Programme). Ce programme de français deuxième langue en tant qu'objet d'apprentissage et en même temps qu'outil de communication aidera l'apprenant à construire des connaissances de base afin de lui permettre de répondre à des besoins quotidiens d'appréhension de son milieu de vie et d'ouverture vers l'extérieur. Or, qu'en est-il de ces Camerounais qui n'ont pas eu la possibilité d'apprendre cette deuxième langue ; ou encore qui l'ont négligée pendant leur passage à l'école et dont le besoin de la parler et même de l'utiliser se fait ressentir aujourd'hui ? La réponse à cette question se trouverait à première vue dans les Centres linguistiques, dans ce que nous avons nommé dans cette étude « l'andragogie ». Mais l'on pourrait résoudre ce problème un peu plus à la base en se penchant sur la nouvelle approche d'enseignement des langues étrangères que l'on a appelée *éveil précoce aux langues* et que nous tenterons d'élucider dans le cadre de ce travail comme la base du bilinguisme camerounais.

Le cas du Cameroun n'est pas un cas isolé ; l'enseignement bilingue est aussi dispensé dans plusieurs autres pays dans le monde aujourd'hui. Nous pouvons, après Sardack (2002 : 13) citer le Liban comme l'un d'eux avec cet enseignement fait dans nombreuses de ses écoles. Il est question ici de l'enseignement de l'arabe, du français et de l'anglais. Sardack nous explique par la suite qu'une langue seconde est aussi expérimentée dans ce pays-là « avec les enfants de 6 à 9 ans » cette expérimentation se fait à partir de l'enseignement de base dans le but de faciliter l'enseignement d'autres matières comme les mathématiques.

Dans le même ordre d'idées, Cao (2002 :20) soulève le cas du Vietnam avec l'introduction dès les classes du primaire et des collèges, d'un programme bilingue avec la collaboration de la Francophonie. Ce programme avait pour but d'aider l'apprenant à mieux « s'intégrer dans[le] cursus universitaire » tant au Vietnam qu'à l'extérieur.

L'on peut retenir aussi ici que le programme vietnamien prescrit le français intensif du niveau primaire au secondaire pour une durée de 12 ans. Mais, le français n'y est pas dispensé pour un but seulement communicatif, il est par la même occasion enseigné tout comme au Liban, pour la compréhension des matières scientifiques.

Par ailleurs, un problème se pose et est soulevé par tous, à savoir « la lourdeur des volumes horaires, générée par ce double cursus vietnamien-français » (Cao : 2002 :20). Cette lourdeur se ressent également au Cameroun au niveau des programmes des classes spéciales bilingues où les apprenants doivent étudier un grand nombre de matières en anglais et en français.

Un autre pays de l'Orient que nous pouvons citer ici est la Palestine. C'est en effet un pays multilingue, mais son bilinguisme est dominé par l'arabe, l'hébreu, et l'anglais. L'enseignement du français n'y a été que très récemment introduit dans les centres culturels français. Selon Medoukh (2002 : 18-19), les écoles primaires chrétiennes et universités locales enseignent le français à l'heure actuelle à leurs apprenants qui l'apprennent comme « deuxième langue étrangère ». Et comme l'E/A de toute langue a besoin d'un matériel didactique, les enseignants et apprenants ont pour supports didactiques, « les manuels, les livres, les revues, les moyens, et supports audiovisuels, les ordinateurs avec accès à l'internet ». Les enseignants bénéficient du suivi et plusieurs autres sont formés pour le même effet.

Le même auteur pense que l'éveil à la langue française dans ce milieu palestinien prend effet dès le secondaire, surtout à partir de la classe de 4<sup>ème</sup> année, et dans les universités où on l'y retrouve comme module d'enseignement. Pour assurer sa continuité, une faculté d'éducation a été ouverte à Gaza et au centre de technologie de Ramallah et ceci avec la collaboration de certaines universités françaises.

Par ailleurs, le français enseigné à partir du secondaire est renforcé au niveau universitaire et sa continuité est assurée par la formation des enseignants ou futurs professeurs de français et Ziad Medoukh souhaiterait que les matières comme les sciences, les mathématiques, voire le droit et l'économie soient enseignées en français. La méthodologie de l'éducation globale » expérimentée dans ce contexte a pour but de mettre les activités de la vie quotidienne (tous les jours au centre de son apprentissage, afin de permettre ou de faciliter l'intégration de l'apprenant dans la société. Medoukh (2002 : 13). Il devra aussi faire face aux « défis du XXI<sup>e</sup> siècle ».

Revenons à présent une fois de plus au contexte camerounais pour dire que l'E/A d'une langue seconde ou langue étrangère est très important. Comme nous avons déjà fait mention plus avant, une distinction a été faite en ce qui concerne le français enseigné aux Anglophones et celui enseigné aux Francophones et Mbondji-Mouelle (2012 :142) soutient que :

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

L'anglais enseigné dans toute la section francophone du sous-système éducatif camerounais et même dans les classes spéciales bilingues est du ressort du FLS1 dans la mesure où il est destiné à un public ayant pour langue première le français.

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

Selon Dabène (1994 :83), un

Sujet sera considéré comme bilingue s'il fait preuve de deux systèmes linguistiques, d'une compétence égale à celle d'un locuteur natif [et doit donc posséder au moins] une compétence minimale dans une des quatre habiletés linguistiques : [comprendre, parler, lire et écrire] dans une langue autre que sa langue maternelle.

Toutefois, cette définition exclut le fait qu'un pays peut avoir deux langues officielles et une multitude de langues nationales comme c'est le cas du Cameroun. Ici, il faut parler au moins l'une des langues officielles et comprendre l'autre pour espérer se retrouver dans le bilinguisme camerounais. À l'école camerounaise, les deux langues officielles « sont utilisées non seulement comme matière à enseigner mais comme véhicules pour l'enseignement d'autres disciplines » (Fishman (1982 b) et Cummins, 1984) cités par Dabène (1994 : 85). Nous pouvons dire à cet effet que, le FLS1 est enseigné aux apprenants qui ont le français comme langue première et dans la mesure où ces apprenants ont été sélectionnés pour suivre une éducation spéciale bilingue, l'on suppose qu'ils sont censés utiliser correctement l'anglais à la fin de leurs études secondaires, au même titre que les locuteurs natifs.

Citant une fois de plus Fishman (1967), Dabène (1994 : 86) nous dit que la définition suivante s'adapte le mieux à ce même contexte camerounais où l'on parle « d'un bilinguisme sans diglossie, où les deux codes sont en concurrence pour les mêmes usages ». Au Cameroun, l'apprenant de culture anglophone et celui de culture francophone sont appelés à utiliser la langue opposée à sa langue première pour résoudre des problèmes sans aucune difficulté. Mais la conséquence de cette situation en dehors de la salle de classe est la naissance du « fran-anglais », couramment utilisé par les jeunes lorsqu'ils veulent coder leur langage.

Dans le souci de former des Camerounais parfaitement bilingues, l'éducation bilingue a évolué et un nouveau programme est né appelé le programme « SBEP », signifiant : « Special bilingual education ». Selon Le guide pédagogique (2014 : 5), « Il n'est pas superflu de rappeler qu'à la suite du décret n° 98/004 du 11 avril 1998, les programmes de l'école camerounaise ont connu une

profonde mutation, passant de la logique des programmes disciplinaires cloisonnés à celle d'un curriculum unique ».

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

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

Le programme SBEP comme nous pouvons le constater est peut-être classifié suivant la pensée de Valdés et pour accéder à cette éducation, les apprenants doivent passer par un concours à l'issue duquel les meilleurs sont sélectionnés pour l'entrée en Form I bilingue. Mais le bilinguisme camerounais avant ce programme SBEP, s'est toujours manifesté à travers la création des établissements bilingues dans lesquels nous avons deux sections à savoir : la section francophone et la section anglophone. Dès le début du développement du langage, l'enfant peut, comme nous l'avons dit *supra*, parler plusieurs langues en usage dans son entourage. Hamers (2001 : 214) parle de deux types de bilinguisme à savoir « la bilinguisme simultanée et la bilinguisme consécutive ». Dans la mesure où le tout petit enfant apprend plusieurs langues à la fois et d'une manière « consécutive ». Il peut dès lors apprendre plusieurs langues au même moment, ou encore apprendre d'abord sa langue maternelle avant d'apprendre une autre langue. Si nous nous en tenons à ces différents sens du mot bilinguisme, nous sommes tentée d'affirmer que ces deux types existent dans la société camerounaise. Hamers (2001 :215) soutient aussi que cette « bilinguisme » a certes plusieurs avantages dans la mesure où les enfants bilingues créent facilement quand il s'agit de « tâches verbales ou non verbales » ; ils ont également « des compétences métacognitives et métalinguistiques plus développées, qui leur permettent de mieux contrôler le traitement de l'information linguistique »

Par ailleurs, dans le cadre d'un enseignement bilingue, le contexte sociolinguistique est très important. Un apprenant qui reçoit des enseignements d'anglais langue étrangère ou langue seconde dans un contexte purement francophone ne peut pas en un temps record maîtriser et parler la langue apprise au même titre qu'un apprenant francophone se trouvant dans un contexte où la langue anglaise est utilisée comme langue de communication. Nous comprenons bien ici que ce dernier apprendra aussi rapidement que possible dans la mesure où il se trouve en instance d'immersion linguistique. C'est dans cette optique que Hamers (2001 :218) pense qu'« en couplant » [les] programmes de langue à des programmes sociaux, dans le cadre des échanges linguistiques, « les résultats obtenus dans la maîtrise d'une langue seconde sont souvent spectaculaires ». Dans le même

ordre d'idées, le même auteur poursuit sa réflexion en soutenant que pour mieux maîtriser une langue seconde, il faut l'utiliser intensivement car, « sans cet usage intensif de celle-ci, l'apprentissage, même intensif est souvent une perte de temps » Hamers (2001 :218). Il ne suffit donc pas d'apprendre une langue, il faut aussi l'utiliser aussi fréquemment que possible ; sinon l'on oublie tout ce qu'on on a appris.

Quels sont dans le cadre de cette recherche, les aspects de l'évolution du bilinguisme au Cameroun ?

## **EVOLUTION DU BILINGUISME AU CAMEROUN**

Le bilinguisme camerounais n'est pas né d'un seul coup de baguette magique ; il a subi une certaine évolution afin de devenir ce qu'il est aujourd'hui. Selon Echu (2005), il prend ses débuts dès 1961, avec la création d'une République fédérale du Cameroun ayant en son sein le Cameroun oriental et le Cameroun occidental. C'est à ce moment précis que le français et l'anglais deviennent les deux langues officielles de la fédération.

Après cela, il y a eu en 1962, la création de l'Université fédérale du Cameroun, dont la langue d'instruction était laissée au choix de l'enseignant Takam (2007 : 26-48). Selon ce même auteur, l'enseignant pouvait choisir de dispenser ses cours en français ou en anglais. C'est dans cette optique qu'est née la filière lettres bilingues et quelques temps après les cours de formation bilingue, encore en cours jusqu'à nos jours. Ce même auteur continue dans son article à nous brosser les autres étapes de l'évolution du bilinguisme dans le même contexte en nous révélant qu'en 1963, l'on a vu l'ouverture des établissements secondaires bilingues, en l'occurrence la « Bilingual Secondary School de Man-o-war Bay à Victoria », où les cours devaient se faire en français et en anglais. Le Collège bilingue de Yaoundé quant à lui voit le jour en 1965. Après cela, vient la création de l'Ecole des traducteurs et interprètes de Buéa, ASTI (Advanced School of Translators and Interpreters), qui a aussi apporté un grand appui à ce bilinguisme.

Takam poursuit son propos en mentionnant qu'en 1985, le bilinguisme au Cameroun est passé à une vitesse supérieure avec la création des centres linguistiques, dans le but d'enseigner les langues officielles secondes aux fonctionnaires. Pour couronner le tout, un arrêté signé le 16 février est venu faire du français et de l'anglais des matières obligatoires au C E P E (certificat d'études primaire et élémentaire) et au F S L C (First School Living Certificate). Tout le parcours mentionné *supra* était une stratégie du gouvernement camerounais afin de rendre le bilinguisme effectif à tous les niveaux. Il a certes permis à beaucoup de devenir bilingues, mais beaucoup reste à faire pour que cette effectivité soit perceptible sur le terrain et à une grande échelle.

Toujours dans ce cadre de l'éducation bilingue au Cameroun, plusieurs travaux ont été rédigés et soutenus au Cameroun. Nous allons dans la suite de ce travail relever quelques-uns comme mentionné ci-dessous.

## **LES TRAVAUX ANTERIEURS PORTANT SUR L'EDUCATION BILINGUE AU CAMEROUN**

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

Nous commencerons par évoquer Jikong (2003), qui s'est concentré sur l'usage des deux langues officielles en compétition dans plusieurs domaines, et surtout dans l'application d'un bilinguisme individuel au lieu d'un bilinguisme d'État. Il avance que les politiques avaient pour seule préoccupation l'unité nationale ; c'est pour cela qu'ils ont imposé l'anglais et le français comme langues d'instruction pour tous les Camerounais sans tenir compte de leur arrière-plan linguistique. Selon lui, la solution à la promotion du bilinguisme au Cameroun est de formuler les épreuves aux examens officiels dans les deux langues, afin de donner à tous une chance égale. Dans le cas contraire, les écoles vont continuer à façonner des monolingues, créant de ce fait des problèmes de communication, ainsi qu'un malaise social. Nous n'aborderons pas ce travail dans le même sens ; nous pensons plutôt que l'E/A efficace des langues secondes à partir du préscolaire constituerait une solution à ce bilinguisme et à l'horizon 2035, le Camerounais pourrait s'exprimer effectivement dans les deux langues et les problèmes de communication ne seront plus qu'un mauvais souvenir.

Un autre travail de recherche important sur le bilinguisme au Cameroun est celui effectué par Echu (1999) sur une évaluation critique du bilinguisme et de son impact sur la société camerounaise. Il focalise son attention sur le bilinguisme, l'enseignement des langues officielles, l'orientation à la formation bilingue, l'administration et la culture, ainsi que les conséquences de cette politique. Il conclut en disant que le bilinguisme actuel est celui de la domination du français sur l'anglais. Dans le cadre de ce travail, nous nous projetons de démontrer que l'on peut partir de cette situation de domination d'une des langues officielles sur la seconde à celle d'égalité entre ces deux langues officielles comme le stipule la Constitution du Cameroun.

Baikao & Ndzeduk (2011) dans leur travail ont entrepris d'évaluer l'efficacité du programme d'éducation bilingue spéciale. Au terme de cette recherche, elles ont conclu que le PEBS est effectif

dans le contexte camerounais mais ce programme selon elles, bute sur des obstacles socio-économiques, pédagogiques et contextuels qui ont largement contribué à l'échec des précédents programmes bilingues.

Tous ces travaux ci-dessus cités diffèrent du nôtre dans la mesure où nous travaillons certes dans un contexte bilingue, mais dans un contexte où nous nous demandons comment l'enseignement de l'anglais au niveau du préscolaire peut se faire afin que grandissant, que le jeune Camerounais soit totalement bilingue et que celui-ci ne se fasse pas de préjugés dans la langue opposée à sa première langue officielle.

Alogwede (1999) pour sa part a mené une étude contrastive sur le type de bilinguisme pratiqué au Cameroun et au Canada. Il retrace les différentes raisons qui ont mené au choix du français et de l'anglais comme langues officielles dans ces deux pays, les lois qui les orientent, les efforts faits par ces gouvernements pour la promotion du bilinguisme officiel et l'impact de l'usage de ces langues. La présente recherche diffère de celle sus-citée, dans la mesure où elle est beaucoup plus concernée par l'E/A des langues secondes en usage au Cameroun à un niveau précoce. Mon projet est de montrer que, malgré le fait que des efforts ont été faits pour conduire les Camerounais de culture francophone et anglophone au bilinguisme, beaucoup reste encore à faire pour atteindre les résultats souhaités par les institutions étatiques du Cameroun.

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

Conséquemment, il propose une redéfinition de la politique du bilinguisme des langues officielles dans l'éducation à travers une nouvelle ligne d'actions qui va conduire à une formation massive de citoyens bilingues. Nous voyons donc en quoi la présente recherche est différente de celle effectuée par Kouega dans la mesure où elle concerne l'enseignement de langues aux tout petits.

Dongpe (2005) quant à elle fait des recherches sur l'usage effectif de l'anglais et du français parmi les étudiants des universités camerounaises. Elle constate que la création de nouvelles universités et grandes écoles a accéléré la pratique du bilinguisme ; ceci est dû au fait que les enseignements sont donnés soit en français ou en anglais sans qu'on tienne compte de l'arrière-plan linguistique de l'étudiant. La conséquence qui en découle est que la maîtrise de ces deux langues devient la clé du succès pour ces étudiants. Elle conclut en disant que les efforts personnels ou individuels sont faits dans l'apprentissage d'une seconde langue officielle à travers une présence massive des apprenants francophones dans des écoles anglophones et les centres linguistiques. Ceci

est dû au fait que le gouvernement n'a pas bien défini la politique sous-tendant l'implémentation du bilinguisme au Cameroun. Cette étude est loin d'être la même que la nôtre à cause du fait que notre recherche est centrée sur l'E /A de l'anglais langue seconde à un stade plus précoce dans les écoles maternelles camerounaises.

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

Après avoir fait le tour de quelques travaux menés sur le bilinguisme au Cameroun, nous constatons que le nôtre va dans une autre direction en proposant que le problème du bilinguisme soit appréhendé d'une manière efficace dès la base afin que, grandissant, le jeune apprenant ne puisse pas éprouver des difficultés d'expression dans les deux langues officielles du Cameroun. Pour la suite de ce travail, nous pensons qu'il serait convenable de jeter un peu de lumière sur sa structuration.

## **DE LA STRUCTURE INTERNE DE CE TRAVAIL**

La présente étude part d'un constat fait au Centre linguistique pilote de Yaoundé, où nous avons rencontré un très grand nombre de Camerounais adultes qui y suivent des cours d'anglais et de français. Nous nous sommes posée la question de savoir pourquoi le Cameroun, qui est pourtant un pays bilingue peut enregistrer en un trimestre plus de 2000 participants en quête de la langue anglaise ou française. Parmi ces participants, l'on dénombre de hauts cadres de l'administration camerounaise, des étudiants, des sans-emplois, des ménagères et même des chercheurs d'emplois. Nous avons interrogé quelques participants inscrits dans ce programme bilingue. Ceux-ci nous ont fait part de leurs difficultés à s'exprimer en anglais ou en français, malgré leur passage dans des écoles maternelle, primaire et secondaire où ces langues sont enseignées. Nous avons donc entrepris de mener une recherche sur le thème : « la problématique de l'andragogie dans les centres linguistiques du Cameroun : cas de l'enseignement du français 2 aux débutants A et B du Centre linguistique pilote de Yaoundé. »

A la suite d'une séance de travail avec notre directeur de thèse, ce dernier nous a suggéré de regarder le problème du bilinguisme camerounais en aval, c'est-à-dire à partir du moment où le jeune enfant fait déjà du babil. Cette suggestion nous a conduite au choix du second thème à savoir : « l'éveil précoce aux langues, le cas du bilinguisme camerounais ». Dans le cadre de cette recherche,

nous avons focalisé notre attention sur l'anglais. C'est l'une des deux langues officielles du Cameroun et notre étude nous a menée dans des écoles maternelles francophones de l'arrondissement de Yaoundé 6<sup>ème</sup>. Dans ces écoles, nous avons entrepris de faire une observation des activités langagières d'anglais. Le but étant de voir si la langue anglaise y est enseignée et si oui, comment ? La deuxième enquête s'est faite au niveau de la Faculté des lettres et sciences humaines (FALSH), où nous avons entrepris d'administrer un test de niveau aux étudiants de première année. La raison de ce test de niveau étant de déterminer leur niveau en anglais. Nous sommes sans ignorer que la majorité de ces étudiants a débuté dans des écoles maternelles, est passée par le primaire et par la suite s'est retrouvée à l'université. Ce test nous a révélé que le niveau en anglais de ces étudiants oscille entre *foundation A* (débutant A) et *elementary B* (élémentaire B). Toujours dans le cadre de cette étude, nous avons interviewé quelques parents d'apprenants des écoles de notre étude, notre souci étant de vérifier ce que pensent ces derniers de la langue anglaise, s'ils l'utilisent fréquemment pour communiquer avec leurs enfants. De prime abord dans ce travail, nous nous sommes posé plusieurs questions telles : quelles sont les stratégies à mettre en place au niveau du préscolaire pour un bilinguisme effectif, équilibré et non partiel dans les deux langues ? Comment amener les jeunes apprenants du préscolaire (la base) à apprendre les langues secondes de telle sorte que les résultats puissent être perceptibles tout au long de la vie ? Quelle est la méthode d'enseignement appropriée pour ce type d'enseignement ? Et quelles sont les stratégies d'enseignement que l'on doit développer pour y parvenir ?

Ces questions nous ont amené à formuler des objectifs à savoir, faire des propositions de solutions pour remédier au problème du bilinguisme camerounais, tout en proposant de nouvelles stratégies d'E /A des langues secondes au niveau du préscolaire. Dans le même sillage, nous comptons proposer un programme d'éveil à la langue anglaise pour les maternelles petites sections ; une série de chants, comptines, et jeux que nous consignerons dans un CD vidéo, téléchargée de You Tube , un exemple de document ou méthode pouvant aider l'enseignant de la maternelle petite section à préparer ses leçons et enfin, nous projetons d'attirer l'attention sur le fait qu'exposer le jeune enfant très tôt à la langue anglaise lui permettra de cultiver en lui le goût à l'apprentissage de cette nouvelle langue, afin que cela lui serve de stimulant dans ses activités futures dans la société. Pour que ces objectifs soient atteints, nous avons émis trois hypothèses qui sont les suivantes : l'HR1 stipule que l'enseignement-apprentissage (E/A) effectif des langues secondes dès la crèche ou maternelle petite section amènerait les Camerounais à avoir le même niveau d'expression dans les deux langues. L'HR2 pour sa part soutient que recréer l'environnement social du jeune apprenant dans la salle de classe faciliterait l'acquisition des langues secondes au niveau du préscolaire. Quant à

l'HR3, elle indique que l'usage des stratégies ou méthodes d'E/A des langues secondes au niveau de maternelle améliorerait l'apprentissage de ces langues.

Pour ce qui est de la méthodologie de ce travail, nous proposons de mener une recherche innovation qui intégrera les stratégies de collecte, de traitement et d'interprétation de données qualitatives. Comme instruments de recherche et tels que mentionnés *supra*, nous utiliserons la technique d'entretien où nous inscrirons nous-même les réponses aux questions posées. L'observation de l'enseignement d'une activité langagière d'anglais dans les maternelles francophones, ainsi que d'un test de niveau administré à certains étudiants de l'Université de Yaoundé 1. Toujours dans le cadre méthodologique, notre population d'étude englobera les parents d'apprenants inscrits à la maternelle et les étudiants de première année de la FALSH. Ce travail par la suite s'étalera autour de trois grandes parties.

La première partie intitulée : le cadre théorique de la recherche va prendre en compte la revue de la littérature et l'état de la question en son chapitre un, nous y définirons également certains concepts clés de notre travail. Nous y avons tour à tour relevé la nuance que l'on a du concept de langue que ce soit comme langue maternelle, concept didactique et linguistique, et enfin comme outil de scolarisation. La culture étant également un élément essentiel dans l'acquisition d'une seconde langue, nous n'avons pas laissé cet aspect sous silence. Pour ce qui est de la revue de la littérature, nous ferons plein écran sur la notion de l'éveil précoce aux langues, en marquant un temps d'arrêt sur ses débuts et son apport dans l'enseignement d'une nouvelle langue. L'approche par les compétences sera convoquée dans ce chapitre pour montrer que dans l'enseignement- apprentissage d'une nouvelle langue à la maternelle, son apport dans la résolution des situations – problèmes y occupe aussi une place de choix. Nous allons boucler ce chapitre en relevant la place du jeu et du conte, leurs avantages dans l'enseignement au niveau précoce. Le multiculturalisme, l'un des concepts en usage dans le monde aujourd'hui ne peut se dissocier de ce travail. Nous proposons faire un bref aperçu de cette notion étant donné que le Cameroun est un pays multilingue pour ensuite montrer que l'éveil aux langues y a un rôle précis à jouer. Pour ce qui est du concept de l'interculturalité, nous y ferons allusion tout comme dans le cas précédent, pour indiquer que la diversité culturelle est un atout important dans l'apprentissage d'une langue ; et comme nous nous situons dans un contexte où chevauchent plusieurs langues, la relation qui existe entre ces dernières peut influencer l'acquisition d'une nouvelle langue. Par la suite, nous allons évoquer l'éducation des adultes ou andragogie, ainsi que son rapport avec l'éveil précoce aux langues. Cette notion sera abordée dans le cadre de cette étude pour insister sur le fait que l'apprentissage des langues est plus difficile à l'âge adulte que dans la petite enfance.

Dans le chapitre deux consacré à la problématique générale de cette recherche, nous allons y soulever des doutes quant à la pratique du bilinguisme au Cameroun. A partir de cette problématique générale, nous projetons y décliner des questions générales et spécifiques de ce travail. Le contexte de l'étude, l'un des points saillants de ce chapitre viendra donner un éclairage quant au lieu précis où se déroule cette recherche. Elle se passe au Cameroun, plus précisément dans l'arrondissement de Yaoundé VIème. Quant à la formulation du problème, nous signalons ici la grande difficulté pour les Camerounais à communiquer dans les deux langues officielles malgré son statut bilingue. Les objectifs que vise cette thèse sont multiples. Dans un premier lieu, nous comptons proposer des solutions pour pallier le problème du bilinguisme au Cameroun ; dans un second temps, nous projetons mettre sur pied un manuel ou méthode sur lequel les enseignants du préscolaire pourraient s'appuyer pour mener à bien leurs activités langagières. Nous allons également proposer des fiches de préparation des leçons d'éveil à la maternelle.

Dans le même ordre d'idées, les hypothèses sont un aspect important dans un travail de recherche. Nous prévoyons convoquer trois hypothèses dans ce travail. La première est que l'E/A effectif des langues secondes dès la maternelle petite section a une incidence positive sur le bilinguisme dans la mesure où il conduit les Camerounais à avoir le même niveau d'expression dans les deux langues. Cette hypothèse conduit à analyser les stratégies d'E/A déployées dans la transmission du savoir langagier à la maternelle. La deuxième hypothèse indique que recréer l'environnement social du jeune apprenant dans la salle de classe facilite l'acquisition des langues secondes. Cette hypothèse conduit à analyser l'environnement de la salle de classe et les activités qui y sont menées. Ces deux éléments ne doivent pas être totalement étrangers au jeune apprenant. L'hypothèse trois est que l'usage des stratégies ou méthodes d'E/A des langues secondes au niveau de la maternelle améliore l'apprentissage de ces langues. Cette hypothèse renvoie à toutes les activités menées dans la salle de classe. Ces activités doivent être motivantes afin d'attiser le désir des jeunes apprenants à étudier les notions qui leurs seront présentées.

Les théories de référence sont un autre aspect à convoquer dans ce chapitre. Pour expliquer le phénomène d'éveil à la langue anglaise dans le préscolaire au Cameroun, nous allons nous intéresser aux théories cognitivistes, à l'approche communicative et à la thèse de l'âge critique. Toutes ces théories seront utilisées pour montrer que le jeune apprenant se construit en manipulant non seulement les objets qui se trouvent autour de lui, mais aussi en se frottant à l'autre dans son environnement. Le choix des contenus à apprendre dépend également de l'âge de l'apprenant et des exigences de son milieu et le but de l'E/A de la langue c'est pouvoir maintenir une communication fluide avec ceux qui nous entourent.

La deuxième partie quant à elle portera sur le cadre méthodologique et prendra en compte les chapitres trois et quatre. Pour ce qui est du chapitre trois, il prendra en charge la présentation et la description des instruments de collecte des données, ainsi que la méthode à utiliser pour analyser les dites données. Les instruments utilisés dans l'analyse des données seront la technique d'entretien qui consistera à inscrire nous-même les réponses aux questions posées ; nous observerons par la suite des activités langagières à la maternelle petite section dans les établissements scolaires choisis pour cette étude. Le but de cette activité sera de voir comment ces activités sont menées ainsi que les différentes stratégies utilisées par les enseignants. Dans la même veine, nous administrerons un test de niveau aux étudiants de première année de la FALSH de l'Université de Yaoundé 1. Ce test de niveau nous aidera à vérifier le niveau en langue des étudiants après se s'être frottés à la langue anglaise de la maternelle à l'université. Et comme population de cette étude, il s'agira des étudiants inscrits en première année à la FALSH et des parents des apprenants inscrits dans certaines classes des écoles maternelles dans le département du Mfoundi.

Concernant le chapitre quatre, il s'occupera de l'instrumentalisation de ces données. Ici, nous observerons les activités langagières à la maternelle, nous interviewerons les parents d'apprenants inscrits à la maternelle et nous administrerons un test de niveau aux étudiants du niveau 1 de la FALSH de l'année 2018.

Dans le même ordre d'idées, la troisième partie portera sur le cadre opératoire. Ici, nous nous attarderons sur la didactique des activités à l'école maternelle ainsi que sur la présentation du programme de l'école maternelle camerounaise. Ce programme a été diffusé en 1987 pour mettre fin à l'idée que les écoles maternelles ne sont pas de simples garderies d'enfants mais des institutions éducatives proprement dites dans lesquelles le jeune apprenant de 4 à 6 ans doit être formé afin de mieux appréhender les enseignements qu'il recevra à l'école primaire. Après avoir brossé le programme de l'école maternelle, nous procéderons à la présentation, à l'analyse, à l'interprétation des données ainsi qu'à la vérification des hypothèses et des théories de référence dans l'optique de voir s'ils se confirment ou s'infirment. Tout le processus que nous venons de décrire se fera au chapitre cinq. Le dernier chapitre de ce travail sera consacré à l'implication pratique de nos résultats, à la vérification des hypothèses, aux recommandations et aux suggestions. En ce qui concerne les propositions didactiques, nous projetons proposer des fiches de préparation de leçons du type éveil à la langue et une méthode d'enseignement d'anglais à la maternelle petite section. Nous ne saurons clore cette partie sans proposer un programme d'éveil à la langue à ce même niveau.

## **PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE**

Dans cette partie portant sur le cadre théorique de notre recherche, il est question pour nous de présenter dans un premier chapitre un état de lieux sur la notion de langue et la revue de la littérature rattachée à notre domaine de recherche ; de décrire dans un second chapitre, le contexte linguistique du Cameroun, ainsi que les notions de l'interculturelle et de multilinguisme. Par la suite, le chapitre 3 viendra enfin clore cette partie. Ici, nous présenterons l'état de la question qui sera suivi de l'élaboration des hypothèses de recherche ainsi que de la définition des variables.

## **CHAPITRE 1 : ETAT DE LIEU SUR LE PHENOMENE DE LANGUE ET REVUE DE LA LITTERATURE**

Il serait prétentieux et même malhonnête de considérer comme nouveau notre sujet. En effet, des échanges passionnés ont alimenté les débats relatifs à l'E/A précoce des langues à travers le monde. Kaufman (2007 : 38) soutient d'ailleurs à propos qu' « (...) aucun sujet n'est radicalement neuf, et aucun chercheur ne peut prétendre pouvoir se passer du capital des connaissances acquises dans un domaine ». Tout sujet entretient des liens plus ou moins transversaux avec d'autres travaux effectués. C'est particulièrement le cas pour notre travail qui a été exploré de bout en bout dans d'autres pays du monde. Nous partirons de la clarification conceptuelle de certaines notions en rapport avec notre travail, à savoir : les concepts de langue, bilinguisme, multilinguisme et andragogie. Nous allons également y relever les différents facteurs pouvant influencer L'E /A d'une langue, nous ne laisserons pas de côté l'apport de la culture dans ce processus. C'est après avoir apporté un peu de lumière à tous ces concepts que va suivre la revue de la littérature proprement dite.

### **1. CLARIFICATION CONCEPTUELLE**

#### **1.1. DE LA NOTION DE LANGUE**

La langue est communément appréhendée comme un vecteur de communication et d'échange à travers le monde. L'on l'utilise dans plusieurs aspects de la société que ce soit dans les rapports entre pays, que ce soit pour des échanges économiques et plus encore dans le secteur éducatif. Mais pour mieux cerner les contours de cette notion, il convient linguistiquement parlant de faire un distinguo entre langue et langage.

Ma (1996 :14-16), pense que le langage est un instrument de la communication propre aux hommes ; il est lié à la capacité de l'humain d'émettre des sons intelligibles. Il est en plus considéré comme la manifestation de cette capacité, en tant qu'un système de signes articulés qui crée un code accepté par tous. La notion de langue est un peu plus complexe à définir ; Besse (2002 :21) la définit comme « un ensemble de variétés langagières à même de permettre, chez ceux qui en ont l'usage une intercompréhension plus ou moins immédiate ». Elle est donc à la base de tout échange comme nous l'avons mentionné *supra*, dans les communautés ayant diverses cultures et différents dialectes. Selon cette pensée, l'on distingue plusieurs variétés de langues selon que celles-ci sont liées aux individus qui les parlent, à la communauté qui les utilise, ou encore si elles dépendent d'un métier ou encore d'une profession d'où le suffixe « lecte » associé à ces variétés. En dehors de toutes ces

variétés, nous avons selon Besse, une autre qui est enseignée et orthographiée et même régit par des règles de grammaire comme le français, l'allemand, l'anglais etc. De ces deux approches de langue et de langage nous allons dans le cadre de notre étude, nous appesantir sur la notion de langue.

La langue est non seulement un outil de communication ou encore un objet d'apprentissage mais c'est aussi un objet de réflexion pour les spécialistes du langage, appelés les logopédistes. C'est pour cette raison que De Pietro et al (2001), pensent que certaines activités menées dans le cadre de l'éveil seront très bénéfiques à la logopédie. Selon ces auteurs, l'éveil aux langues ou « l'éveil au langage » est une nouvelle approche d'apprentissage des langues à l'école.

Ils basent leur propos sur le fait que le chercheur Hawkins constate que certains apprenants en l'occurrence des migrants avaient des difficultés à l'école et essayaient un échec massif. Hormis ces cas importants, l'on a aussi constaté que dans les milieux éducatifs des apprenants éprouvaient de nombreuses difficultés à communiquer en langue étrangère. Cela était dû au fait qu'ils ne s'étaient pas assez outillés ou étaient aussi limités en vocabulaire et en grammaire. Or, les activités d'expression font partie intégrante des programmes scolaires. Hawkins (1984) va donc suggérer une méthode dans sa « language awareness » et va élaborer une série d'activités, parmi lesquelles le cheminement suivant doit être suivi afin de remédier aux difficultés mentionnées ci-dessus. Il s'agit de : « l'observation, l'analyse, la comparaison (tout ceci) travaillées sur des matériaux provenant de langues diverses, nombreuses, mais aussi de systèmes sémiotiques différents ». (De Pietro et al 2001 :33). Il précise entre autres que ces activités doivent porter sur « des problèmes » à résoudre. Pour mieux saisir le sens de la notion de langue, nous allons tenter d'élucider son sens linguistique ainsi que son aspect didactique.

### **1.1. 1. LA LANGUE COMME CONCEPT LINGUISTIQUE**

La langue est considérée selon Cuq et Gruca (2003 :78) « comme un système abstrait de signes dont on peut étudier, de façon séparée ou concomitante suivant les théories de l'évolution, les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique ». Le français et ou l'anglais sont selon cette définition considérés comme des langues, dans la mesure où l'on peut les étudier en tenant compte de tous les points cités. Par ailleurs, l'étude de la langue ne devrait pas se faire selon certains linguistes sans que l'on prenne en considération certains aspects environnementaux tels que la géographie et la société qui l'utilisent ainsi que les caractéristiques des locuteurs qui l'emploient. C'est dans cette optique que l'on dénombre plusieurs variétés de français ou d'anglais dans le monde. Ceci nous amène à une autre définition du mot langue proposée par les mêmes auteurs sus cités à savoir qu'elle peut aussi être considérée comme un ensemble de variétés

langagières régionales, sociales, et même professionnelles. C'est le cas par exemple du « British English » ou de « l'American English ».

### **1.1.2. LA LANGUE COMME CONCEPT DIDACTIQUE**

Il va sans dire que la didactique des langues se distingue des autres didactiques de par son objet d'étude et son aspect culturel à ne pas négliger. Pour ce qui est du dernier point, Cuq et Gruca (2003 :79-80) reprenant Bakhtine fait remarquer qu'« on ne peut séparer le signe et la situation sociale sans voir altérer la nature sémiotique de celui-ci ». L'intention de Bakhtine ici n'est pas de faire une confusion entre le social et le culturel ; mais de montrer que la langue a une nature sémiotique très complexe. En effet, le signe et la situation sociale où il s'insère sont inséparables. C'est dans cette mesure que nous pouvons conclure avec Cuq et Gruca (2003 : 80) que « du point de vue didactique, la langue (peut être définie) comme un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture ».

Dans la même veine, l'enseignement des langues, du point de vue pédagogique, englobe à la fois la théorie du langage ainsi qu'une analyse des systèmes linguistiques à enseigner dans la mesure où l'un doit influencer l'autre. Cuq et Gruca (2003 :78-88)

Après avoir donné succinctement quelques définitions du mot langue, nous allons à présent faire une distinction entre langues maternelle, seconde et étrangère.

### **1.1.3. DE LA LANGUE MATERNELLE**

Dans l'expression « langue maternelle », l'adjectif « maternelle » signifie propre à la mère, et « langue maternelle, la langue du pays où l'on est né » selon le dictionnaire de l'académie française (1798 : 1947). Par ailleurs, ce terme est aussi tiré du latin médiéval et ayant pour équivalence « lingua materna » signifiant un parler « vulgaire ». Selon Cuq et Gruca, ce concept est apparu en Europe à partir du IXème siècle par opposition à « une langue savante ». C'est également une langue acquise au contact de la mère.

Le Petit Robert (1998) la définit comme « la première langue qu'a parlée un enfant souvent celle de la mère ». C'est aussi la première langue acquise par l'enfant au contact de son environnement immédiat. Nous pensons que cette définition regorge de quelques lacunes car, elle met de côté toutes les réalités socio linguistiques de la langue. De plus la langue de la mère n'est pas toujours la première langue apprise. Ainsi, les cas de bilinguisme courants montrent que la première langue apprise peut s'avérer n'être ni celle de la mère ni celle du père. C'est pour cette raison que

Cuq et Gruca (2003 : 78-88) pensent que l'on doit tenir compte de la diversité entourant la langue maternelle, et parler plutôt de « langue première » ou encore « première langue de socialisation ». Une question s'impose à savoir, quel rôle joue la langue maternelle dans l'E /A d'une nouvelle langue ?

#### **1.1.4. LES LANGUES ETRANGERES ET SECONDES COMME LANGUE DE SCOLARISATION**

Plusieurs écrivains s'accordent sur le fait qu'une langue est dite étrangère dans un pays quand les instances politiques lui accordent ce statut. C'est donc une notion de politique linguistique avant d'être une notion didactique (Cuq et Gruca, *opp cit*). Lorsqu'une langue acquiert donc le statut de langue étrangère selon les mêmes auteurs, elle est prise en charge par le système éducatif, qui l'oppose à toutes les autres langues dont l'apprentissage est laissé au libre choix de l'individu. La langue étrangère (désormais L E), peut être considérée comme langue de scolarisation, et d'après une enquête menée par la CONFEMEN dans le milieu des enseignants, enquête qui visait à établir un peu de lumière sur le statut du français comme langue de scolarisation et utilisé en salle de classe et tel que présenté par Prévost (1993 : 41-43). Selon cette enquête, très peu de personnes déclarent qu'ils utilisent le français en dehors de la salle de classe. Nous estimons dans ce contexte que, si le français n'est pas beaucoup utilisé, cela signifie tout simplement que des langues autre que la première, soient parlées par les apprenants. Dans le contexte de notre étude, la langue anglaise ne se parle pas beaucoup dans les milieux francophones, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe et encore moins dans la cellule familiale ; cela signifie-t- il qu'elle est une langue étrangère dans ce contexte camerounais ? Mallet, repris par Cuq et Gruca (2003 :319) réitèrent cependant que les apprenants de la L E sont la plupart du temps, privés d'un environnement propice qui puisse leur permettre de réemployer ce qui a été appris dans la salle de classe ; d'où le manque d'intérêt que manifestent certains apprenants à l'égard de la langue anglaise enseignée dans les classes francophones. Qu'en est-il de la langue seconde ?

La langue seconde (lire désormais L S) est une langue étrangère, dotée de certains paramètres sociolinguistiques particuliers issus de quelques circonstances historiques comme la colonisation. Elle est aussi utilisée comme langue de scolarisation. Comme le précise Dabène (1994 : 107) citant Cuq (1991), cette langue « participe comme langue d'enseignement, au développement psychologique et cognitif de l'enfant, puis, de façon privilégiée, aux capacités informatives de l'adulte (médias, documentation professionnelle et administrative... »

Le Cameroun étant donc une ancienne colonie allemande (Cornevin, 1971 : 19), est en 1916 partagée selon Cornevin (*ibidem*) entre la France et l'Angleterre. C'est un Etat dont le bilinguisme est appliqué. L'on pourra donc penser avec Cuq que le français y occupe la place de L S, surtout pour le Camerounais de culture francophone. Ce concept est perçu différemment par le Camerounais de culture anglophone, qui le considère au contraire comme L E, c'est-à-dire « second language is equal to foreign language » (Dabène 1994 : 107).

Que faire donc pour que la langue étrangère ou la langue seconde soit aisément utilisée par les locuteurs partout où ils se trouvent ? Nous pensons à propos que l'E /A de ces langues, c'est-à-dire français/anglais, serait plus efficace dans un pays qui aspire au bilinguisme, si l'enseignant à partir de la maternelle fait véhiculer dans sa salle de classe, les éléments de cette langue à travers les jeux, la radio, le théâtre, le cinéma, ainsi que les activités artistiques. Il serait aussi souhaitable que ces activités soient incluses dans les programmes scolaires. Ces activités devraient aussi dans la moindre des mesures prendre en considération l'environnement immédiat de l'apprenant même si Prévost (1993 : 42) pense le contraire. Selon lui, l'environnement immédiat de l'apprenant doit être exclu de son apprentissage. Et comme nous avons dit en amont, l'apprentissage d'une langue étrangère ne doit pas faire abstraction de l'environnement socio culturel de l'apprenant. Nous sommes donc en droit de nous demander si en didactique des langues, on ne peut pas parler d'activités d'E/A sans les associer à l'environnement auquel appartiennent les apprenants et avec lequel elles sont en interrelation et interdépendance ? (Bachelard 1999, Pascal 1670). Il est donc épistémiquement et méthodologiquement fructueux de s'intéresser à l'environnement didactique des phénomènes d'E/A, parce que l'apprentissage des actes de langage, comme tout autre apprentissage, se fait en particulier par l'appui sur des contextes et l'observation de ce qui fait le cotexte ou le paratexte Chiss et Cicurel, (2005 :5). Ceci nous pousse à dire que le contexte est tout ce qui entoure l'E/A, en termes d'éléments internes et externes. À cet effet, dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère, Cuq (2004 :22) lui consacre trois entrées à savoir : « la situation d'apprentissage qui en décrit les conditions de déroulement autant externes (le lieu, le moment, etc.) qu'internes (tel l'apprentissage) ; la situation de classe qui réfère à la triple relation apprenant/ enseignant/ contenu ; la situation de communication » qui rejaillit sur les apports de Hymes et Goffman qui décrivent minutieusement des événements et des actes de communication de la conversation, et sur la transposition de ces travaux dans les méthodes de langue, pour faciliter les activités de compréhension et d'expressions orale et écrite. Sur ce, comment se passe l'acquisition d'une nouvelle langue dans la salle de classe ?

### **1.1.5. DE L'ACQUISITION D'UNE SECONDE LANGUE**

Le terme « acquisition » peut être vu comme une autre appellation du mot apprentissage. Dans l'expression « second language acquisition », le processus par lequel l'individu s'approprié une nouvelle langue est parfois appelé acquisition, au lieu d'apprentissage. Certains linguistes soutiennent aussi à propos que le développement d'une première langue chez l'enfant suit un processus spécial ; nous pouvons faire allusion ici à Richards (1985 :3), Ellis (1986 : 292) etc.

Ces linguistes professent également que le terme acquisition peut être défini d'une manière plus générale comme étant l'internalisation des règles et formules, qui pourront être utilisées pour communiquer dans la L2. Ces auteurs continuent en soutenant que l'acquisition est la manière inconsciente d'apprentissage d'une L2 c'est-à-dire de manière naturelle et sans enseignement de règles, alors que l'E/A d'une langue se fait de façon formelle et consciente.

Dans le même ordre d'idées, Richards et al (1985 : 252) dans le « dictionnaire de linguistique appliquée » pensent que l'acquisition de la seconde langue est : « the process by which people develop proficiency in a second or first language ». Ellis (1986: 4) pour sa part explique que c'est: « a complex process, involving many interrelated factors. It is the product of many factors pertaining to the learner on the one hand and the learning situation on the other hand. »

Par ailleurs, Fromkin et al (2002: 593) soutiennent que l'acquisition d'une seconde langue est : « the acquisition of another language or languages after first language acquisition that is under way or completed ». Nous dirons après tout ce qui est dit *supra* que l'acquisition d'une seconde langue entendue dans son acception anglaise de S L A, est une manière subconsciente à partir de laquelle l'on s'approprié une ou de nouvelles langues.

L'apprentissage d'une nouvelle langue ne saurait se faire de manière anarchique ; il convient de dire ici qu'il y a certainement des facteurs qui peuvent influencer son appropriation.

#### **1.1.5.1. FACTEURS POUVANT INFLUENCER L'ACQUISITION D'UNE SECONDE LANGUE**

L'acquisition d'une seconde langue ne peut se faire sans l'influence du monde extérieur et même psychique de celui qui apprend. C'est dans cette optique qu'Ellis (1985) nous fait d'ailleurs comprendre que dans l'E/A d'une seconde langue, plusieurs facteurs entrent en jeu à savoir : l'âge, l'aptitude, l'intelligence, le style cognitif, les attitudes, la motivation et la personnalité. Parmi ces facteurs, nous allons tenter d'élucider les facteurs motivation, aptitude et âge.

### 1.1.5.1.1. LA MOTIVATION

La motivation détermine l'engagement que l'on a et toute l'énergie mise en place par celui qui veut acquérir quelque chose de nouveau, pouvant le mener à un résultat probant. Elle est de ce fait très importante dans un cadre éducatif, en ce sens qu'elle est un moteur essentiel des apprentissages. Ceci nous conduit à affirmer que, de tous les facteurs ci-dessus cités, la motivation a une place de choix dans l'E/A d'une langue. Vue de cette manière, c'est elle qui détermine le désir de quelqu'un d'accomplir ou de réaliser quelque chose comme le soutient Richards (1985 : 185). Il va sans dire que l'apprenant motivé apprend très rapidement par rapport à celui qui le fait sans motivation.

Le rôle de la motivation et de l'attitude a été défini par Gardner et Lambert (1972) et repris par Ellis (1985 :117). Selon eux, la motivation est vue comme « the learner's overall goal or orientation [et l'attitude comme étant] the persistence shown by a learner in striving for a goal ». Ceci revient à dire que dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, l'apprenant se fixe un but et se donne tous les moyens possibles de l'atteindre.

L'on peut distinguer deux types de motivation à savoir celle qui vient du fait selon lequel l'apprenant apprend la langue seconde parce qu'il s'intéresse au peuple qui la parle et à sa culture ; ou encore dans le but de communiquer avec ce peuple. C'est la motivation intégrante. Le deuxième type de motivation à savoir la motivation instrumentale, est celle qui dérive du profit ou gain que vise l'apprenant en apprenant une nouvelle langue, à savoir : passer un examen, lire les journaux étrangers, ou encore obtenir un bon boulot etc. Ellis (1985 : 117), Lightbown et al. (2000 : 56)

Cependant, l'on peut avoir des apprenants qui sont influencés par ces deux types de motivation et dans certaines situations, l'une peut être plus présente que l'autre dans une situation d'E/A. Ceci dit, la motivation intégrante joue un rôle important dans l'E/A de la langue seconde comme dans la langue étrangère. Dans le cas contraire, la motivation instrumentale est toute aussi importante quand la langue seconde fonctionne comme langue étrangère. Par ailleurs, Gardner (1979) pense que le premier type de motivation peut être associé au « bilinguisme additif ». Ce qui veut dire que les apprenants ajoutent aisément une seconde langue à leurs aptitudes sans porter atteinte à la langue maternelle. Dans la même lancée, la motivation instrumentale peut dans une certaine mesure être associée à un « bilinguisme substratif » où les apprenants tendent à remplacer la langue maternelle par la langue cible. Ellis (1985).

Dans le même ordre d'idées, la motivation peut aussi se détacher en motivation intrinsèque ou extrinsèque. Edward Deci (1975), cité par Brown (1994: 155), soutient que:

Intrinsically activities are ones for which there is no apparent reward except the activity itself. Intrinsically motivated behaviors are aimed at bringing about certain internally rewarding consequences, namely feelings of competence and self-determination.

L'on est emmené à comprendre ici que lorsque l'apprenant apprécie ce qui lui est enseigné, il n'a plus besoin d'une autre forme de motivation externe pour s'intéresser à la leçon qui lui est enseignée. L'enseignant de langue a le devoir de démystifier ses enseignements afin de permettre à l'apprenant d'avoir le désir de s'en approprier afin de devenir compétent. La motivation dans ce cas est donc contraire à un comportement obtenu à l'issue d'une récompense, par exemple de l'argent, une louange, ou une appréciation etc.

#### **1.1.5.1.2. L'ATTITUDE**

Dans l'E/A d'une nouvelle langue, l'attitude que l'apprenant a à l'égard de celle-ci peut contribuer rapidement à son acquisition. Selon Ellis (1985 :292), l'attitude peut être vue comme une série de croyances à l'égard des facteurs qui entourent la langue seconde. On peut voir ici la culture de l'apprenant et celle de la langue à apprendre, et dans le cas de l'apprentissage en salle de classe, le comportement de l'enseignant et même des caractéristiques de la leçon. L'attitude langagière dans ce contexte est le comportement que les locuteurs de différentes langues ont vis-à-vis de leurs propres langues ou de la langue de l'autre ; ils peuvent éprouver du ressentiment ou de l'admiration pour ces langues. La manière de penser et de voir non seulement la L2 apprise, mais aussi la communauté et le peuple qui la parle, sans oublier l'E/A des langues en générale. Stern (1983 :376-377). Il est tout à fait plausible que les apprenants qui affichent un bon comportement envers la langue à apprendre, apprennent très facilement et rapidement. Il y va de même pour les apprenants qui ont bien appris la nouvelle langue et qui acquièrent des attitudes positives. Toujours dans le même sillage, nous évoquerons aussi le critère âge comme un facteur important dans l'E/A d'une seconde langue.

#### **1.1.5.1.3. L'AGE**

Le critère âge est très important dans l'E/A d'une seconde langue ; il est généralement dit à propos que les enfants apprennent plus facilement une nouvelle langue que les adultes Scovel (2000). Néanmoins, Lenneberg dans la « critical period hypothesis » soutient que, dans le développement de l'enfant, il y a une période pendant laquelle la langue peut être apprise plus facilement que durant toute autre période. Selon lui, la période critique peut aller jusqu'à la puberté selon le développement biologique de l'enfant. Il poursuit en affirmant qu'après la puberté, l'apprentissage d'une nouvelle langue est ralenti voire impossible dû au fait que le cerveau manque une certaine adaptation ou habileté Richards (1985 : 68). D'autres chercheurs ont prouvé aussi dans leurs recherches que ceux qui apprennent une seconde langue dès le plus bas âge parlent aussi bien que le locuteur natif (Oyama (1976), Asher et Garcia (1969)), et que l'acquisition de la grammaire se fait également aisément à cet

âge-là (Patkowski (1980)). Ce critère d'âge sera plus élaboré dans la suite de ce travail lorsque nous aborderons la thèse de l'âge critique.

Par ailleurs, ce qui est dit en amont a été critiqué par des chercheurs qui ont travaillé dans un environnement formel d'E/A. Certains soutiennent que dans une situation de classe, les adultes paraissent bien maîtriser la syntaxe et la morphologie alors que les adolescents font mieux (Snow et Hoefnangel – Hohle (1978), Fathman (1975)). Dans une autre veine, Ellis (1985 : 107) et Lightbown (2000 : 60) pensent que l'acquisition de la langue seconde n'est pas toujours influencée par le jeune âge ; mais qu'il y a une relation entre le pourcentage de l'apprentissage et l'âge de l'apprenant. Les adolescents apprennent plus rapidement la grammaire et le vocabulaire contrairement aux enfants et aux adultes. Quoique les jeunes apprenants n'apprennent pas assez vite que les adultes, ils peuvent acquérir un grand succès à cause de la longévité mise dans l'apprentissage de la langue.

Dans un plan plus cognitif, l'on peut soutenir qu'une différence existe entre la manière dont un adulte et un jeune apprennent une nouvelle langue. Cette différence se trouve dans leur habileté à s'accaparer l'outil langagier. L'apprenant adulte a la capacité d'appliquer les règles de grammaire, alors que les plus jeunes apprenants utilisent la langue pour exprimer une idée et dans ce cas, ils ne font pas abstraction à sa forme. L'explication peut aussi se trouver dans l'état affectif de ceux qui apprennent une nouvelle langue. Malgré le fait que les adultes apprennent plus rapidement, les jeunes sont beaucoup plus motivés à le faire car, ils veulent être compris et acceptés de leurs pairs. Nous devons néanmoins comprendre que le facteur âge a ceci de particulier que chaque âge présente des avantages et des inconvénients au processus d'apprentissage et la décision quant à quel âge commencer à apprendre une nouvelle langue dépend de la situation de chaque apprenant. L'enseignement peut débuter à tout âge dans un groupe et le devoir de l'enseignant sera d'appliquer les méthodes appropriées dans le but de satisfaire le groupe. Lightbown (2000 : 64 -67)

Tous les facteurs sus cités peuvent être classés comme facteurs internes à l'apprenant ; l'E/A d'une nouvelle langue étant un processus très complexe, l'on dénombre aussi des facteurs externes à cet E/A, à savoir la connaissance existante, l'exposition à la langue, le milieu socioculturel, ainsi que l'environnement immédiat de l'apprenant. Tous ces facteurs peuvent donc contribuer à accélérer ou ralentir l'apprentissage d'une nouvelle langue Latu (1994 : 51).

De tous ces facteurs internes et externes, nous ajouterons que l'environnement culturel de l'apprenant n'est pas à négliger dans l'apprentissage d'une nouvelle langue ; d'où la place de la question ci-dessous.

### **1.1.6. QUEL EST L'APPORT DE LA CULTURE DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ?**

Cette question mérite d'être posée car, cet apport est très important dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Apprendre une langue c'est apprendre tout ce qui va avec, y compris la culture même du locuteur natif. En effet, les contenus linguistiques doivent être présentés concomitamment avec les aspects culturels de la langue. Les éléments linguistiques comme les formules de salutation, les couleurs etc. sont par exemple préparés à l'avance ; à côté de cela, l'enseignant peut aussi introduire au cours de sa leçon, quelques points de culture et comme le pensent Hélot et Young (2003) dans leurs diversités ainsi que dans leurs spécificités, sans oublier de montrer le rapport que « la langue française » entretient avec d'autres langues.

Dans la même lancée, Defrance (2000 : 188) pour sa part souligne aussi qu'il est important de prendre en compte des contextes linguistique et culturel au sein de l'école, dans la mesure où dans une seule salle de classe, l'on peut avoir des enfants venant de tous les pays du monde, ayant différentes religions, croyances et même des rituels sociaux etc. Une question se pose cependant, celle de savoir s'il n'est pas primordial pour le jeune apprenant de mieux prendre conscience de sa propre culture avant de s'imprégner de celle de l'autre. Pour répondre à cette question, Blondin et Mattar de Liège (2003) déclarent dans un document sur l'étude de faisabilité que l'apprenant doit pouvoir communiquer avec l'autre et échanger avec lui en français et en anglais, bref apprendre à écouter, lire, écrire dans les deux langues. Ceci étant, lorsque la langue première de l'apprenant est assise, alors l'on peut dans le cadre de l'apprentissage d'une L S, le placer dans un contexte linguistique dans lequel la langue à apprendre est couramment utilisée. Dans ce nouveau cadre, ce dernier devra s'enquérir des règles sociales et des pratiques culturelles quasiment difficiles à acquérir dans une situation d'E/ A en salle de classe, comme le pensent Cuq et Gruca (2003 : 310). L'immersion linguistique dont nous parlons ici, donnera l'opportunité à l'apprenant de mieux jauger sa compétence communicative de la langue étrangère, ainsi que de l'améliorer.

L'immersion comme nous le disent les auteurs ci-dessus mentionnés, peut-être de longue durée ou de courte durée. Pour une immersion linguistique « précoce » ou « de longue durée », ces auteurs pensent qu'elle devrait commencer dès « la maternelle ou en début du cycle primaire » Cuq et Gruca (2003 : 311). Ils précisent bien qu'au début de ce processus, rien ne sera facile pour l'apprenant qui risque de subir un « choc linguistique » au regard de la langue à apprendre. Pour le jeune enfant du préscolaire qui ne sait que s'exprimer en français ou en langue maternelle, l'apprentissage de l'anglais ne va pas se faire sans heurts. Mais, il est souvent permis à l'enseignant d'injecter dans son cours, un peu de français pour permettre à l'apprenant de se faire une idée de ce

qui est enseigné. Cette méthode d'E /A n'est pas appliquée dans le contexte camerounais ; elle a cependant été expérimentée dans les années quatre-vingt à l'université de Yaoundé I où les étudiants inscrits au premier cycle dans la filière lettres bilingues allaient pour les anglophones, à Besançon en France et ceux d'expression française à Londres.

Mais malheureusement, cela a été d'une très courte durée. Cependant aujourd'hui, le même procédé a repris avec les étudiants de troisième année bilingue de la même université qui depuis 2016, ont l'opportunité de prendre ce bain linguistique dans les locaux de l'université de Buea (Bilingual Studies Program, University of Buea, University of Yaoundé 1: 2016). Nous pensons pour cette étude que l'immersion linguistique serait un aspect à ne pas négliger dans un E/A de la langue étrangère ou seconde ; mais comme le soulignent Cuq et Gruca (2003 : 311), « elle présente des problèmes de logistiques très complexes dans le cas des pays plurilingues, ce qui est en général le cas en Afrique ». Il est cependant à noter que l'enfant bilingue jouit d'une certaine sensibilité langagière ainsi que d'une flexibilité de l'esprit continuelle, absentes chez ceux qui ne le sont pas.

Une question nous vient cependant à l'esprit ; celle de savoir si le jeune apprenant apprend consciemment ou non. Il convient donc pour nous de faire une claire distinction entre l'apprentissage implicite et l'apprentissage explicite des langues.

### **1.1.7. APPRENTISSAGES IMPLICITE ET EXPLICITE**

Tel que vu par bon nombre de chercheurs, l'apprentissage implicite a été défini de plusieurs façons. Il a d'abord été utilisé par Reber (1967) cité par Ginjac (2005 :8) pour peindre tous les processus d'acquisition qui selon lui, se déroulent d'une « manière passive et automatique ». En effet, les apprenants selon Reber apprennent des séquences grammaticales au hasard et sont tous aussi incapables de justifier leurs décisions sur les règles utilisées ; c'est pour cette raison que ce dernier soutient l'idée selon laquelle « l'apprentissage de la grammaire est implicite » (Ginjac 2005 : 9).

Outre Reber, une multitude de définitions avec des points de vue divergents ont été avancés par des chercheurs à l'instar de Reber, Nicholas et Perruchet (1998 :15), qui pensent à propos que :

C'est un mode d'adaptation dans lequel le comportement d'un sujet apparaît sensible à la structure d'une situation, sans que cette adaptation ne soit imputable à l'exploitation intentionnelle de la connaissance explicite de cette structure.

Cependant, l'amélioration des performances de l'apprenant peut être expliquée de plusieurs façons. D'abord comme acquisition de connaissances liées à la structure de la situation, dans cet apprentissage presque non consciente ; vient ensuite la possibilité d'une perspective de faire abstraction à la règle échafaudée par l'expérimentation selon un processus conscientisé ; puis surgit

l'idée à laquelle s'inscrivent Nicolas et Perruchet (1998 :15), idée qui conteste la nécessaire existence de l'accès à l'abstraction lors des apprentissages implicites, du fait de l'absence de relation entre l'impossibilité à extérioriser ou la mise en pratique des connaissances acquises et la non conscience de l'existence de ces connaissances. L'approche action serait la meilleure dans une classe d'initiation à la langue si et seulement si les tâches langagières proposées aux apprenants peuvent leur permettre d'aboutir à une communication réussie. C'est ainsi que Cuq et Gruca (2003 :347) soutiennent que la logique du choix méthodologique de l'enseignant repose sur le fait que ce dernier doit convoquer dans sa classe des activités explicites, clairement identifiables, « contextualisées et soumises à des objectifs fonctionnels ».

De toutes les définitions données, nous pensons aussi que l'apprentissage implicite peut être vu d'une manière très simple comme un apprentissage « naturel et spontané » Pacton et Perruchet (2004). L'objectif étant selon Cuq et Gruca (2003 :347) « d'éviter au maximum le recours à la fonction métalinguistique » beaucoup plus présente dans l'enseignement implicite. Apprentissage dans lequel l'apprenant acquiert des connaissances le plus naturellement possible, sans même se rendre compte de certains paramètres de son environnement. Cet aspect est encore plus visible lorsque l'on parle de l'E/A au niveau préscolaire, où l'apprenant a toute son attention focalisée sur l'activité que lui présente l'enseignant. C'est d'ailleurs pour cette raison que Pacton et Perruchet (2004 : 6) soutiennent que de récentes études ont montré « que le traitement attentionnel de l'information est nécessaire à l'apprentissage implicite ». Et comme nous avons déjà fait mention dans le cadre de ce travail, l'enseignant de langue devrait pour rendre sa leçon captivante, utiliser tous les instruments possibles afin de maintenir l'attention de l'apprenant sur l'activité présentée ; « l'intérêt majeur de l'enseignement explicite [étant] de focaliser l'attention de l'apprenant sur tel ou tel point de la langue, en misant sur l'impact acquisitionnel de la conceptualisation » (Cuq et Gruca 2003 : 347).

Cependant, qu'est - ce apprendre une langue et comment l'apprendre ? La réponse à cette question sera ébauchée après examen de l'opposition entre la situation naturelle et la situation scolaire d'apprentissage de la L1 ou L2.

Selon Galisson et al (1980 :56), tout apprentissage d'une nouvelle langue requiert chez l'apprenant certains comportements linguistiques et non linguistiques qui peuvent surgir. Dans le cadre de la langue maternelle, l'apprenant n'est pas soumis à une didactique quelconque ; il crée à partir du modèle souvent entendu et n'imité pas tout simplement.

Dans une situation scolaire, le but de l'enseignement d'une langue c'est l'acquisition d'un moyen de communication. Au niveau pédagogique et méthodologique, la langue est considérée

comme une matière tout comme les mathématiques ou la chimie (Galison et al (1980 : 57) et est donc régie par des contraintes méthodologiques ; à ce niveau, les matériaux linguistiques doivent être présentés suivant une progression allant du simple au complexe.

### **1.1.8. QUELLES SONT LES STRATÉGIES DE L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE OU SECONDE ?**

Dans l'enseignement de la langue étrangère ou seconde, l'on doit présenter à l'apprenant des matériaux linguistiques variés et la stratégie à adopter devra tenir compte d'un contenu méthodologique soigné.

L'acquisition de la langue en milieu naturel se fait progressivement, grâce au processus de communication dont dépend entièrement l'apprenant.

Une question se pose ici ; celle de délimiter la place qu'occupe le métalangage dans le processus d'apprentissage d'une langue, dans la mesure où la langue est utilisée pour son propre enseignement. L'enseignant peut expliquer une notion en la comparant à une autre ou encore par un dessin. Le français et l'anglais ayant un statut particulier au Cameroun, doivent être enseignés dès la base, moyennant les méthodes audio-orale et audio-visuelle déjà mentionnées dans ce travail. Galison et al (1980 : 60).

Au niveau du préscolaire, la langue comme le pensent Galison et al, (1980 : 60) a pour fonction de faciliter la communication, elle n'est pas enseignée ici comme pratique scolaire, c'est-à-dire comme « exercice ». Le discours émis par l'apprenant à ce stade est accepté sans que l'on tienne compte de sa grammaticalité. Mais à l'âge adulte, cette situation n'est plus la même car, si le code de la langue est rompu comme le pense Onguené (2001 : 67-84), l'« on tombe dans l'incommunication » ; dont elle définit comme étant l' « absence ou accident de communication, laquelle échoue si le code est rompu ou ignoré par l'un des partenaires ». Ceci nous amène à penser qu'un jeune enfant qui n'a pas été exposé précocement à la langue seconde, sombre dans cette incommunication. Cette situation se ressent dans la mesure où, après 11 à 12 années de cours de FLE et de E S L, l'on se bute encore à des échecs massifs aux examens officiels en français et en anglais langues secondes 2.

Par ailleurs, la nouvelle approche d'E/A des langues que nous proposons dans ce travail constitue l'une des solutions pour un enseignement efficace des langues secondes dans ce contexte camerounais, empreint d'une multitude de langues nationales.

Dans les quelques lignes qui suivent, nous allons faire le tour de la question d'éveil précoce aux langues, telle qu'appréhendée par certains spécialistes de la « language awareness ».

## **1.2. DE LA REVUE DE LA LITTERATURE**

Nous allons dans cet état des lieux théoriques, faire le point sur les réalisations antérieures des auteurs qui ont traité la question de l'éveil précoce aux langues (vue dans la suite de travail comme EVLANG) et au langage, en vue d'apporter un plus à l'héritage des connaissances établies ; et surtout de fonder la recherche en cours. Ainsi, nous sommes partie de la clarification du concept de langue, qui nous permettra de fixer une autre notion clef de notre travail. Nous allons ainsi enchaîner avec une lecture des différents points de vue sur la notion de l'EVLANG dans un cadre général avant de le spécifier dans le contexte camerounais.

### **1.2.1. DE LA NOTION DE L'EVEIL PRECOCE AUX LANGUES**

La nouvelle approche d'enseignement de la langue étrangère appelée « éveil précoce aux langues ou au langage » appliquée dès le préscolaire a pour objectif de permettre au jeune apprenant de ne pas succomber plus tard au ridicule de ne pouvoir pas comprendre et interpréter les énoncés reçus dans la nouvelle langue. Pour l'amener à faire face aux méandres de la langue étrangère ou seconde, « il faut l'entraîner préalablement à prendre conscience des composantes sensibles de son contexte situationnel » Coste et Hébrard (1991 : 128).

La population du préscolaire, c'est-à-dire des enfants de 4 à 5 ans, est estimée au Cameroun à 80300 enfants pour une population d'environ 14 millions d'habitants (Yakouba et al 1999 : 3). Pour cela, l'enseignant de langues seconde et étrangère devra proposer « en complément l'écoute de voix connotées par des accents régionaux, de discours prononcés aux rythmes natifs ». Précocement éveillé à la langue maternelle, l'apprenant pourra communiquer aisément dans cette langue, interagir aisément avec le locuteur natif ; et de ce fait, il utilisera des stratégies discursives pour communiquer dans un groupe ou avec ses pairs, maîtrisera les prises de paroles et pour couronner le tout, il mènera et maintiendra la discussion dans son environnement sans se frustrer. Comment en est-on arrivé à cette nouvelle approche ?

De Pietro, Matthey et Marinette. (2001 : 31-44), affirment que tout part de Hawkins le célèbre chercheur anglais, qui constate que certains apprenants, en l'occurrence des migrants ont des difficultés à l'école. Ces derniers essuient des échecs massifs dans leurs études. Hormis ceux-ci, il a aussi constaté que certains apprenants rencontraient des difficultés en anglais, dues au fait qu'ils étaient limités faute d'activités d'expression dans les programmes scolaires. Hawkins va donc, pour résoudre ce différent, suggérer une méthode qu'il a appelée « language awareness ». Nous avons

donné ci-dessus quelques définitions de ce concept selon la manière dont l'appréhendent différents chercheurs.

Et pour abonder dans le même sens que ces derniers, nous allons pareillement évoquer les points de vue de plusieurs autres, en commençant par Malmberg (2004 : 141), qui pense que : « language awareness is a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life ». Ceci revient à dire que, dès le moment où l'enfant est conscient de la nature et de l'importance du rôle que joue la langue dans la société, il l'apprend plus aisément. C'est dans cette optique que, Hawkins (1992) cité par Pietro et Matthey (2001 :33) suggère une autre manière d'enseigner les langues étrangères. Selon lui, la nouvelle méthode doit englober non seulement l'observation, l'analyse, la comparaison (des matériaux tirés des autres langues), mais aussi de systèmes sémiotiques (tels que l'écriture, pictogrammes, etc...).

Dans la même lancée, ils font écho à Hawkins (1985-1987) qui pense que toutes les activités de la « language awareness » reposent sur six domaines : « la communication » (qui consiste à découvrir ce qui fait la particularité du langage humain), « la diversité et l'évolution des langues, leur fonctionnement, leurs usages, le langage parlé et le langage écrit et l'apprentissage des langues ». Cette démarche d'éveil aux langues a été transposée dans l'enseignement d'autres langues comme l'allemand, le latin, le français, etc.

Par ailleurs, plusieurs études ont été menées sur l'éveil aux langues ; Wei Yin Yong (2016) par exemple a travaillé sur « EVLANG » (lire éveil aux langues) dans le contexte asiatique, où elle a présenté la population singapourienne comme étant très prête à accepter de nouvelles langues étrangères qui pourront lui permettre de s'ouvrir linguistiquement et culturellement au monde. Cette population, largement constituée d'adultes, voit en l'« EVLANG » une opportunité d'apprentissage d'une nouvelle langue, malgré leur grande diversité culturelle.

Dans le cadre de l'école française, Dabène (1997 : 11-13) soutient que dans le but pallier certains problèmes qui peuvent surgir dans les échanges internationaux, l'on a institué l'E /A intensif des langues vivantes étrangères au niveau de l'école élémentaire. Ceci s'appuyant sur la théorie selon laquelle « l'apprentissage d'une langue étrangère est d'autant plus facile que le sujet apprenant est jeune ». Dabène émet cependant certaines réserves quant à l'adoption de cette innovation pédagogique en France. Elle pense que les études de faisabilité n'ont pas été faites et l'on n'a pas tenu compte de l'âge du jeune apprenant. Son inquiétude va aussi aller vers la durée de cet enseignement et cette dernière craint en même temps que plus elle dure, plus elle pourra créer « des phénomènes de saturation ». Comme solutions à toutes ses inquiétudes, elle propose que le ministère français en charge de l'éducation revoie le curriculum, en prenant la décision de ne pas enseigner une

langue « pendant toute la durée d'un cursus scolaire, et qu'on devrait pouvoir en commencer ou en cesser l'apprentissage de façon souple en différents points du cursus général » (Dabène 1997 : 12-13).

Allès-Jardel (1991 :49-77) quant à elle pense qu'enseigner les langues étrangères à l'école maternelle n'est pas chose aisée du fait de la psychologie du jeune enfant qui est différente de celle de l'adolescent et de l'adulte. L'enseignement précoce de la langue doit selon elle être considéré comme un moment de pré-apprentissage. Elle trouve néanmoins qu'il serait bénéfique de soumettre les jeunes apprenants à l'apprentissage d'une nouvelle langue, qui aidera à l'apprentissage de la langue maternelle. Allès-Jardel pense aussi que le jeune apprenant du préscolaire apprend beaucoup plus en s'appuyant sur les gestes, les « jeux symboliques, jeux d'imitation et d'imagination » (Allès-Jardel, 1997 : 17). Toutes ces activités se voient dans les dessins et autres. Cet aspect récréatif de l'apprentissage s'amenuise au fur et à mesure que le jeune enfant grandit et « dès l'âge de 6 -7 ans, l'enfant possède des capacités d'apprentissage lui permettant d'aller au-delà » (Allès-Jardel, 1997 :18). Passé ce cap, le jeune apprenant peut déjà lire et écrire.

Par ailleurs, l'apprentissage d'autres langues en dehors des langues maternelles est important pour un apprenant, d'abord pour son insertion dans la société, et aussi pour des besoins éducatifs et professionnels. À cet effet, Cuq et Gruca (2003) pensent que lorsque l'on parle d'une langue étrangère ou seconde, on voit immédiatement la présence d'une première langue, qui peut être apprise à l'école comme une discipline et dans le contexte camerounais elle l'est encore plus ; on l'apprend aussi dans les centres linguistiques pour des besoins linguistiques. Belibi (1999) de son côté voit dans l'apprentissage de la langue non seulement son aspect communicationnel, mais aussi tout ce qui entre dans sa production écrite. L'on est par ailleurs tenté de se demander dans quelle direction l'enseignement des langues étrangères ou secondes pourrait prendre. Serait-il seulement pour des besoins de communication, d'écriture ou les deux ?

Pour ce, Spaëth (1998) cité par Cuq et Gruca (2003 : 17) pense que l'on peut se situer sur quatre plans lorsqu'on veut étudier la diffusion du français dans le monde à savoir les plans politique, théorique, méthodologique, et pédagogique. Nous sommes intéressée ici par le cadre méthodologique de cette diffusion des langues. Les méthodes étant ici les manuels prescrits par les programmes officiels et ayant un rapport avec les situations économique, sociale et politique du pays qui l'utilise. Dans notre contexte, l'enseignement des langues étrangères se fait avec les manuels prescrits par les textes officiels du MINESEC c'est également le cas au niveau préscolaire. Malheureusement dans le cadre de l'enseignement du français et de l'anglais, l'on constate l'absence des manuels pour l'E /A de ces matières à ce niveau scolaire, que ce soit de l'anglais dans la sous-section francophone ou du français dans la sous- section anglophone. Dans les maternelles bilingues, les jeunes apprenants sont

tout de même amenés à prendre conscience de l'existence de ces langues à travers des photos ou encore en effectuant une traduction d'une langue à l'autre.

Par ailleurs, notre topique de recherche qui est centrée sur l'éveil précoce aux langues nous amène à nous demander à quel moment de la vie on doit faire prendre conscience au tout petit enfant de la présence d'une autre langue de communication dans son environnement. À quel moment doit-il être éveillé à l'apprentissage d'une langue seconde, et quelle est sa finalité pour celui qui l'apprend ? Pour répondre à cette préoccupation, Gérard Vigner cité par Cuq et Gruca (2003 :309) pense « qu'en FLS ce n'est pas l'aspect communicatif de la langue qui est primordial, mais un aspect qu'on pourrait qualifier de fonctionnel, un français de l'école pour lequel l'écrit a priorité sur l'oral et la réception sur la production ».

Nous ne sommes pas tout à fait d'accord avec Vigner, surtout quand il s'agit de l'E/A de l'EFL au niveau maternel. La communication devrait primer l'écrit ici dans la mesure où le jeune apprenant devra apprendre à écouter et à communiquer avant de lire et écrire plus tard. Ceci est d'autant possible dans la mesure où entre un et cinq ans, l'apprenant [selon un groupe d'auteurs parmi lesquels Roumaine (1995)] possède des habiletés métalinguistiques pouvant conduire à un apprentissage rapide de la langue étrangère. De Pietro et Matthey (2001 :28), tous didacticiens de l'éveil pensent que la langue est non seulement un outil de communication, mais aussi un objet d'apprentissage ainsi qu'un objet de réflexion. Halliday (1975), Dore (1975,1977) et Bruner (1975, 1978) cité par Richards (1985 : 116), ont conclu après analyse du discours chez le jeune apprenant de moins d'un an que « the speech act is the basic unit of linguistic communication ». Ceci revient à dire que l'acte de parole est le seul moyen d'exprimer une pensée. Cette manière de voir les choses porte à croire que dès le moment où il y a absence de la parole, il n'y a pas de communication au sens linguistique du terme. C'est dans cette optique que certaines maladies liées au langage peuvent être soignées grâce à des activités d'éveil tel que mentionné *supra*.

Hawkins a donc utilisé selon Pietro et Matthey (2001), des activités d'expression pour pallier les difficultés langagières de certains migrants. Il propose dans la « language awareness », une série d'activités d'éveil à respecter par l'enseignant à savoir : « l'observation, l'analyse, la comparaison, travaillées sur des matériaux provenant des langues diverses, nombreuses, mais aussi de systèmes sémiotiques différents » [visant à résoudre des problèmes] (Pietro et Matthey : 33). Il convient de noter que la communication, l'évolution et les usages de la langue, sans oublier les différents systèmes d'écriture sont ceux sur quoi l'accent est mis ici. Nous pensons à l'opposé de ces didacticiens que le jeune apprenant ne peut communiquer et écrire parfaitement que s'il a déjà acquis les compétences requises ; il ne peut s'agir ici que des apprenants qui ont passé l'âge de 7 ans. Notre étude comme nous l'avons précisé plus haut concerne les enfants de la maternelle, âgés de trois à

cinq ans. À cet âge, l'on peut déjà faire allusion à la communication et à une forme d'écriture. Or, est-il possible de recréer un environnement linguistique naturel dans la salle de classe de telle sorte que l'enfant puisse apprendre aussi naturellement que possible comme dans le cas de l'immersion ? (Vigner : 2001)

L'immersion linguistique dont nous avons déjà fait allusion *supra*, suppose que l'apprenant ne s'approprie pas seulement la langue, mais aussi la culture du milieu. Il devra donc effectuer un séjour linguistique soit dans un environnement anglophone ou francophone selon la langue à apprendre. L'immersion linguistique selon Vigner, peut être de longue ou de courte durée. Elle est de longue durée quand l'apprenant qui possède déjà une L1 est très tôt exposé à la langue c'est-à-dire à partir de la cellule familiale à la maternelle ou au début de la maternelle. L'enseignant peut communiquer de temps en temps au début avec l'apprenant dans sa L1 ; celle-ci pouvant être une langue nationale comme c'est le cas au Cameroun ; on assiste donc ici à un choc linguistique comme le pense Cuq et Gruca (2003 :311). L'environnement socioculturel dans lequel évolue l'apprenant est très important dans l'apprentissage de la langue comme indiqué plus haut, mais l'on devra aussi prendre en considération l'approche d'enseignement qui devra être à son tour très structurée. (Pinto : 1992)

Par ailleurs, une question se pose celle de savoir si l'enseignement de la langue étrangère ou seconde au niveau précoce est un processus d'apprentissage intégré ou non-intégré. (Coř : 1992)

Pour apporter des éclaircissements à cette question, nous dirons que l'apprentissage de la langue chez l'enfant obéit à certaines étapes dont il conviendrait de faire allusion ici. En effet, pendant la gestation, le fœtus est déjà en activité dans le ventre de sa maman ; après la naissance, il émet ses premiers cris dès la sortie du ventre et par la suite, il exprime sa joie ou son mécontentement par des pleures ou par le sourire. Nous pouvons parler ici des bases de la communication. Au fur et à mesure que le temps passe, le bébé établit d'une manière progressive le lien avec son environnement immédiat à l'aide de ses cordes vocales qui lui procurent d'ailleurs un certain plaisir. Toujours dans la même lancée, l'enfant réagit à son prénom et répète des syllabes à partir d'un an. Ces étapes pré linguistiques débouchent sur les premiers mots tels que « papa, mama » ; ces vocalisations deviennent du babillage et par la suite de la communication et ceci au fur et à mesure qu'il interagit avec son environnement. Vue l'importance de ce concept d'éveil à la langue, une association de « LA et ALAS » voit le jour 1994 sous la direction de Garrett et Van Lier ayant pour but de soutenir et de promouvoir les activités et la recherche en Eulang. Selon Malmberg, cette association donne dans son site web, une définition un peu plus complète de la notion mentionnée plus haut à savoir : « language awareness can be defined as explicit knowledge about language and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use » (ALA website). On trouve néanmoins ici les points de convergence avec la définition de Malmberg en ce sens que l'apprenant

doit selon cette association avoir une claire perception de la langue, ainsi qu'une conscience inouïe de son apprentissage, de son enseignement ainsi que de son usage.

C'est dans cette optique que Blondin et Mattar (2004 : 2) font allusion à Nollet, ministre français de l'enfance en charge de l'enseignement fondamental, qui pour sa part soutient que, l'éveil aux langues doit avoir un but ; celui de « préparer les individus à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement plurielles c'est-à-dire en mettant l'apprenant au contact des matériaux sonores et visuelles provenant d'une variété de langues de divers statuts ». Ceci est d'autant plus important dans la mesure où le jeune apprenant est amené à faire face à des activités de découverte des matériaux à enseigner, à les explorer, et à les comparer, tout ceci à travers des jeux. Une question nous revient cependant à l'esprit, celle de savoir pourquoi éveiller précocement le jeune enfant à la langue étrangère.

Pour répondre à cette question, Salvadori (1994 :127) avance que l'éveil précoce à la langue est important chez le tout petit en ce sens que cela évitera à ce dernier plus tard non seulement de succomber au ridicule de ne pas pouvoir comprendre et interpréter les énoncés dans la nouvelle langue mais aussi de l'amener à faire face aux méandres de la langue étrangère. Elle réitère ses propos en ces termes : « il faut l'entraîner préalablement à prendre conscience des composantes sensibles de son contexte situationnel » Salvadori (1994 : 128)

Pour cela, l'enseignant de langue seconde et étrangère devra proposer en complément « l'écoute de voix connotées par des accents régionaux, [accents du locuteur natif] de discours prononcés aux rythmes natifs » (op cit). Précocement éveillé à la langue maternelle l'apprenant pourra communiquer aisément dans cette nouvelle langue, interagira aisément avec le locuteur natif et de ce fait, il utilisera des stratégies discursives pour maintenir la conversation dans un groupe ou avec ses pairs, maîtrisera les prises de paroles et pour couronner le tout, il mènera la discussion dans son environnement sans être frustré. D'où l'importance de l'apport culturel dans l'E /A de la langue étrangère.

Par ailleurs, l'E/A précoce aux langues en France a été une réussite 3 ans après Favard (1993 :37), dans la mesure où l'on a fait un constat selon lequel ceux des apprenants initiés précocement à la langue avaient un avantage considérable sur leurs camarades qui n'étaient pas passés par le même enseignement. Le comportement des premiers s'est vu modifié dans le domaine de la compréhension des textes écrits et oraux, aptitude qui a contribué à la prompte participation des apprenants en classe au cours de langue. Favard pense donc qu'exposer l'apprenant précocement à la langue présente un atout considérable en ce sens que, les activités audio-orales ne sont plus un problème pour lui : d'abord, lorsqu'on a bien compris une leçon on est à mesure de mieux communiquer. Pendant ces trois années de l'enseignement précoce que la France a amorcé à l'école

primaire, les résultats ont été très positifs car après vérification, l'on a constaté que l'apprenant apprend aisément par l'action.

Dans la même lancée, l'E/A précoce de la langue étrangère selon le même auteur, présente également d'autres avantages sur le plan scolaire. Il favorise l'apprentissage d'autres en l'occurrence la langue maternelle (Favard 1993 : 38). Son expérimentation en France a permis de renforcer la langue anglaise au détriment des autres comme l'allemand et l'espagnol.

Malgré tout ce qui est dit *supra* sur les avantages de l'E/A précoce, force est de constater que beaucoup reste à faire pour assurer la continuité de l'initiation au secondaire en la rendant plus communicative. La formation des enseignants spécialisés en la matière, un choix des manuels appropriés en usage ainsi qu'une revue des instructions ministérielles en vigueur en France reste une priorité. L'on souhaiterait que les enseignants ayant participé à l'initiation au primaire soient les mêmes à assurer la continuité au secondaire ; que les cours intensifiés en langues étrangères soient faits dans les instituts de formation des maîtres (Favard 1993 : 39). Le souhait de Jean Favard serait que la continuité évolue jusqu'à l'université. Notre recherche se situe au Cameroun, où nous voulons montrer que si l'apprenant inscrit à la maternelle est éveillé précocement à la langue seconde, il pourra s'exprimer couramment dans les deux langues officielles à l'âge adulte.

La communication étant donc l'un des buts majeurs que vise l'E/A précoce des langues étrangères, les moyens pour y parvenir sont multiples. Selon De Pietro, Matthey et Marinette (2001), tous parlant de Hawkins, ces derniers nous révèlent que les méthodes proposées par Hawkins dont nous avons fait mention *supra*, constituent un cheminement incontournable pour le bon déroulement d'une leçon d'éveil. L'accent est donc mis ici sur la communication, l'évolution et le fonctionnement, les usages de la langue ainsi que sur les systèmes d'écriture. L'on ne saurait oublier « les problèmes » qui peuvent se présenter à l'apprenant et dont la résolution ne pourra se faire qu'à travers la communication. D'autres recherches, toujours selon les mêmes auteurs, ont été faites dans le cadre de l'école romande par des auteurs tels que Muller (1994) ; Perregaux et Magnin Hohenlier (1995) ; etc... dont les résultats sont la production des supports didactiques contenant des activités pour le préscolaire et le primaire.

Pour un enseignement d'éveil aux langues, ces auteurs nous proposent la démarche selon laquelle l'on doit convoquer en salle de classe des activités basées sur une pluralité de langues enseignées ou non, cela aura pour but de faciliter l'ouverture à d'autres langues et cultures. La « language awareness » ne prétend pas se substituer à un enseignant des langues mais encourage l'usage des activités visuelles et auditives qui permettront à l'apprenant de s'ouvrir à d'autres langues et cultures. Pour ce faire, les démarches à orientations linguistiques et cognitives visant une meilleure compréhension du fonctionnement des langues en général sont préconisées.

Selon Dabène (2003 : 12), la démarche de l'E /A des langues étrangères diffère d'un pays à un autre et dépend du volume horaire que les ministres d'éducation consacrent à cela. Il est dit communément que le jeune apprenant apprend très vite par rapport à l'adulte mais cela est – il vérifié ? Ne risquons-nous pas de faire apparaître chez l'apprenant « les phénomènes de saturation »? L'on proposerait à cet effet qu'on prenne en considération les connaissances antérieures au fur et à mesure que l'apprenant évolue dans ses études. Cependant, plusieurs questions nous hantent l'esprit à savoir : quoi enseigner au niveau préscolaire ? Des activités ludiques visant à introduire progressivement les éléments d'autres cultures ou système linguistique ? L'E/A d'une langue étrangère est- il seulement pour la communication ou la maîtrise progressive d'un système étranger ? Quels sont les pré- requis nécessaires sur lesquels peut s'appuyer une langue au niveau préscolaire ou primaire ?

De toutes ces questions, Dabène (2003 : 12) propose que l'enseignant développe chez le jeune apprenant des aspects métalinguistiques englobant les capacités suivantes :

La capacité de discriminer l'univers du réel de celui du langage ; la capacité de percevoir une langue comme différente de sa langue maternelle ; la capacité de porter un jugement d'ordre linguistique sur un énoncé en se prononçant sur son acceptabilité.

Lorsque l'enseignant peut développer toutes ces capacités dans une salle de classe, on va une fois de plus dire qu'il fait de la « language awareness ». L'apprenant éveillé donc précocement à la langue étrangère devrait comme le pensent Gallisson et al (1980 : 55), pouvoir créer à partir de ce qu'il a reçu des énoncés intelligents et non fautifs. Ainsi dit, la situation de l'éveil précoce aux langues dans le contexte camerounais apparait déterminante pour son avenir bilingue.

Les activités pour y arriver concerneront l'observation sur les différents systèmes d'écriture, ou les concepts qui existeraient dans diverses langues.

L'on devra selon les mêmes auteurs, mettre en place des activités de « raisonnement » c'est-à-dire qui permettront à l'apprenant de raisonner, de « maîtriser » son environnement ; les activités qui lui permettront de construire sa personnalité individuelle et sociale (Gallisson et al 1980 : 54).

Par ailleurs, nous trouvant ici dans la mouvance de l'APC, nous avons jugé pertinent de ne pas faire abstraction de ce concept à la maternelle. En effet, l'APC peut être considérée comme l'une des méthodologies impliquées dans un E/A précoce de la langue étrangère.

### **1.2.1. 1. DE L'APC POUR UN ENSEIGNEMENT PRÉCOCE A LA MATERNELLE**

La compétence requiert un certain nombre de connaissances, savoir-faire, attitudes et procédures etc. pouvant être mobilisés concrètement dans la résolution d'une situation-problème donnée. Roegiers (2000 : 5), pense à cet effet que la compétence est « la possibilité pour un individu, de mobiliser un sens intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations ». L'apprenant de la maternelle doit être assez outillé à son âge d'assez de connaissances en grammaire, vocabulaire de base, de conjugaison etc. toutes ces ressources sont apprises à l'école que ce soit de façon traditionnelle, ou par toute autre méthode à travers des poèmes, vidéos, jeux ou scénettes, à travers lesquels l'apprenant est mis au centre des apprentissages. À partir de ce point, l'on est en droit de se demander quel est l'objectif terminal d'intégration à la maternelle ? L'apprentissage des savoirs, savoir-faire et savoir-être continue à faire l'objet d'un apprentissage ponctuel selon les méthodes pédagogiques en vigueur. Roegiers (2000) soutient à cet égard qu'il faut rendre les enseignements significatifs pour l'apprenant ; en d'autres termes, à quoi servent-ils ? Quelle est la méthodologie utilisée dans l'E/A précoce à la maternelle ?

La méthodologie destinée à l'enseignement des langues étrangères à un stade précoce dépend pour la plupart des institutions du pays qui l'applique car, il peut surgir à ce stade des problèmes didactiques orchestrés par l'âge de l'apprenant. Mais puisque le langage est chez l'enfant un facteur de développement cognitif en même temps qu'il est un objet de connaissance selon Piaget cité par Cuq et Gruca (2003 : 317), son enseignement à ce niveau doit être pris très au sérieux c'est pour cette raison que ces derniers pensent que

L'enseignement des langues vivantes table sur la malléabilité intellectuelle et audio phonétique de l'enfant, qui dans ses premières années est plus apte à acquérir une bonne compréhension et une bonne prononciation en langue étrangère parce que son cerveau est encore en cours de croissance...

Ceci dit, l'enseignement de la langue seconde à cet âge requiert une grande technicité dans la mesure où, les ressources audio et vidéo aident le jeune apprenant à apprendre un peu plus rapidement et efficacement, et son approfondissement au niveau primaire et secondaire se fera aussi de la même manière.

Comme mentionné plus haut, quelle est la place du jeu dans l'E/A d'une langue étrangère ou seconde ?

### 1.2.1.2. LE JEU DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE OU SECONDE

Si l'on s'en tient à la définition que nous propose le Petit Larousse, nous dirons que le jeu se définit comme une « activité non imposée, à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir ». C'est donc une activité très importante dans une classe de langue à la maternelle comme le suggère Arfouilloux (1975), qui pense que le jeu pour l'enfant est une activité à ne pas négliger dans la mesure où il engage toutes les ressources de sa personnalité, par le biais des activités à travers lesquelles il s'expérimente et se construit.

Dans une classe de langue, le jeu prend en compte la motivation et l'aspect plaisir chez l'apprenant. Curtain et Pesola (1994 : 338) pour leur part soutiennent à la suite d'Arfouilloux, la thèse de l'importance des jeux dans l'apprentissage d'une langue étrangère :

Games and gamelike activities are among the most natural means available for developing a context for communication with children. Play is often described as a child's work, and games form a natural part of the child's most important work setting, the classroom. Games and gamelike activities might be credited with carrying the largest role in the acquisition of language in the elementary school foreign language classroom.

Ceci revient à dire que les activités ludiques jouent un rôle très important dans la classe de langue dans la mesure où elles font parties de la personnalité même du jeune apprenant, et contribuent grandement à l'acquisition d'une nouvelle langue comme mentionné dans ce travail.

Toujours parlant de l'importance du jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère au niveau du préscolaire, Rixon (1995 : 59) pense lui aussi que les tout petits apprennent mieux en jouant. IL s'exprime en ces termes: « It is a commonplace that young children learn better through play or at least can be induced to go along with teaching that is tempered by fun ».

Dans le même ordre d'idées, Khan (1995 : 142-145) avance que le jeu donne la possibilité aux apprenants d'interagir entre eux tout en leur permettant de créer le besoin de communiquer :

Children play and children want to play. Children learn through playing. In playing together, children interact and in interacting they develop language skills (...) involving children in games which they are eager to play may be a good way of creating a powerful need to use the language.

Le jeu permet donc à l'apprenant de développer certaines compétences langagières et une envie pressante d'utiliser la langue. Cette situation a permis à certains pédagogues comme Nelly Pasquier (1993) de dire que l'enfant qui joue a besoin de règles et d'ordre, d'autant plus que dans l'équipe ou le groupe dans lequel il joue, il tient une place et se trouve intégré à ce groupe social. Quels sont de ce fait les avantages du jeu dans l'E/A d'une nouvelle langue ?

## • AVANTAGES DU JEU DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Le jeu est important dans la mesure où il permet selon CRD LIMOGES (2003),

- de proposer des situations variées, motivantes et familières ;
- de changer le rythme d'un cours et de susciter l'intérêt des apprenants ;
- de donner aux apprenants un moment particulier où ils s'arrogent ou s'approprient l'action ;
- de faire répéter et utiliser sans s'en rendre compte, des structures du vocabulaire enseigné antérieurement ;
- d'améliorer la prononciation et la compréhension par une mise en situation ;
- de favoriser l'implication de l'ensemble des élèves en permettant par la même occasion la participation des élèves timides ou anxieux.

Dans la même lancée, Bermejo (1993 : 23) nous dit que « les élèves prennent du plaisir et s'amuse en apprenant ; il faut donc présenter chaque activité comme un jeu ayant des règles avec des consignes ». Pour Cök, le jeu est une « constante qui constitue l'axe horizontal de toute présentation des contenus », ces contenus qui font partie de l'axe vertical de l'unité didactique peuvent être des chants, des activités physiques...etc. Le jeu est comme nous l'avons dit précédemment, un besoin de divertissement et d'apprentissage pour l'enfant. Il est donc important de l'introduire dans l'apprentissage des langues étrangères. Cök (1997 : 32) continue en relevant que :

Jouer en suivant les règles convenues constitue un point de départ pour arriver à la découverte du monde abstrait des relations linguistiques. Lier les techniques du jeu à des modules communicatifs en LE, à travers différentes tâches, essayer ensuite de résoudre les problèmes de communication soulevés, engageront la pensée de l'enfant mais aussi l'intérêt et le besoin de parler en LE.

Dans la même lancée, Brewster, Ellis et Girard (1992 : 174), s'accordent sur un fait à savoir que le jeu, la musique et les chants présentent de gros avantages dans l'E /A de langues à l'école. Parmi ces avantages, l'on peut retenir les suivants :

- Dans une situation d'E/A, ils contribuent à enrayer la monotonie ;
- Le rythme de la leçon peut être changé avec pour avantage la motivation du jeune apprenant ;
- l'enseignement formel peut être plus explicite dans la mesure où l'énergie du jeune apprenant est renouvelée ;
- la pratique cachée de certaines structures de vocabulaire et de prononciation va contribuer à l'amélioration de ces derniers ;
- les activités d'écoute, le maintien de l'attention et de la concentration seront améliorés ;
- les apprenants timides vont voir leur timidité vaincue, ils seront encouragés en se frottant aux autres au cours d'une même activité ;

- la distanciation entre l'enseignant et ses apprenants sera réduite en ce sens que l'enseignant se trouve impliqué dans les activités qui provoquent le rire et de l'amusement.
- La communication inter-apprenant s'accroît tout en provoquant la fluidité dans le parler et en même temps, mettant la domination de l'enseignant à l'écart.
- La prochaine leçon sera suggérée par les activités menées.

C'est de cette manière que ces auteurs voient l'importance de ces activités dans une classe de langue au niveau précoce. Nous pouvons aussi ajouter à la suite de ces derniers que l'on dénombre plusieurs types de chants et poèmes pour l'E /A de l'anglais dans le préscolaire. Ils peuvent être divisés en quatre sous-groupes tels que les chants et poèmes d'action ; les jeux, contes et devinettes amusants ; chansons et danses traditionnelles et enfin la musique pop. Nous verrons dans les lignes qui suivent, des exemples pour chaque type.

#### - **Action songs and rhythms**

These are skipping, dipping, counting and finger rhymes as well as other songs which can be accompanied by actions. In their social environment, children use them to perform actions while they skip in groups. Coming to dipping rhymes or dips, they are a kind of counting rhymes, used to eliminate learners when deciding who is going to be a key person for a game (for example, the chaser in a chasing game, usually referred to as it). In this type of game, the children hold out their fists and the counter touches each fist on every stressed syllable. When a person is out, it means they are eliminated and will not be it. (Brewster, Ellis and Girard 1992)

Dès le moment où les jeunes apprenants ont assimilé ou appris ces chants et poèmes d'action, l'on pourra les voir les mettre en application dans la cour de l'école. Ces activités ludiques sont les bienvenues quand les apprenants sont fatigués. Pour ce qui est des poèmes aux doigts (finger rhymes), ils peuvent être récités avec les apprenants assis à leurs places, alors que certains seront mieux utilisés si les apprenants sont debout et font l'action.

#### - **Humorous songs and riddles**

Les devinettes sont de plus en plus utilisées dans l'E /A des langues étrangères ou secondes pour non seulement mettre en pratique la langue, mais aussi pour encourager les apprenants à penser. Les apprenants d'un niveau un peu plus élevé peuvent aussi utiliser ce genre d'activité pourvu que l'enseignant trouve un exercice adapté à leur niveau. Comme exemples, nous pouvons relever les devinettes suivantes :

« Can you answer these ?

- 1) You **eat** me for **breakfast**  
 But **first** crack my **shell**  
 If I'm **fresh**, then I'm **tasty**  
 If **not**- what a **smell!**

## **Who am i? »**

2)

« I'm a **very big animal**

**You see** at the zoo

I've a **very nice trunk**

I can **squirt** water **through**

**Guess who i am. »**

- « **Traditional and pop songs** »

Les chants traditionnels sont très populaires quoique trouvés un peu enfantins par certains vieux apprenants. Dans l'enseignement de certaines structures grammaticales, l'enseignant pourra utiliser certaines chansons pop pour agrémenter sa leçon. Ces chansons devraient être choisies selon l'âge et le niveau d'étude de l'apprenant. L'on pourra utiliser l'album des Beatles qui présente certes un avantage dû au fait que les mots sont écrits au bas de l'écran. Brewster, Ellis et Girard (1992 :177). Généralement, ce type d'exercice s'accorde mieux avec la mise en pratique du nouveau vocabulaire ou grammaire enseigné. Pour un apprenant qui a des difficultés de prononciation, le chant et le rythme lui seront très bénéfiques ; ils l'aideront aussi à voir ce qui se passe avec le son quand il est associé à l'acte de parole comme dans l'exemple suivant :

« Turn ◡ around

Walk ◡ upstairs

Turn ◡ out the light » (Brewster, Ellis et Girard (ibidem)

Par ailleurs, tous les pédagogues ne s'accordent pas sur le fait que le jeu puisse être utilisé dans l'E/A des langues ; ces adeptes contre le jeu dans la salle de classe avancent que les termes jeu et travail laissent apparaître une certaine contradiction. C'est ainsi que Atienza (1997) fait une analyse de quelques termes en présence et conclue que, jeu = spontanéité versus école = contrainte et jeu = plaisir versus apprentissage = travail.

Mais pour les psychologues d'aujourd'hui défenseurs de cette pratique éducative, l'opposition n'est qu'apparente car, le jeu a des caractéristiques similaires à celles du travail tout comme l'effort et le respect de certaines règles et l'ordre. Si nous revenons dans le domaine de l'appropriation des langues, nous ferons écho à Comenius qui avait bien avant les philanthropes allemands tels que Basedow (1774), Campe (1777), et Trapp (1780), fait voir les potentialités éducatives du jeu. Piaget, précurseur de la psychologie cognitive, soutient que le jeu augmente et développe dans la joie les apprentissages.

Comme nous avons fait mention auparavant dans cette étude, la méthode ludique n'est pas la seule méthode pouvant être utilisée ; les contes et comptines sont aussi des activités permettant de favoriser un E/A précoce de langues.

- **IMPORTANCE DU CONTE POUR LES ENFANTS**

Plusieurs spécialistes dans le domaine de l'enseignement ont préconisé l'utilisation du conte dans l'E/A des langues aux enfants. En effet, les jeunes apprenants aiment des histoires qui font rêver et le conte appartient à ce monde imaginaire. Lebrun-Grandie et Ramon (2002) repris dans Accardi (2003 : 39).

Le psychanalyste Bettelheim (1976), pour qui les contes constituent la seule littérature qui donne l'occasion à l'enfant de faire face à quelques épreuves de l'existence en les inscrivant dans des scénarios, est mentionné par Accardi (2003). Selon lui, le conte aide l'enfant à mettre un peu d'ordre dans son monde extérieur, parce qu'il matérialise ses désirs les plus ardents, ses pulsions dévastatrices, ses peurs et les revendications de sa conscience. Ainsi, il est en mesure de surmonter ses angoisses d'où l'effet bénéfique qu'a le conte dans la construction de l'enfant.

Pour Accardi (2003 : 39) une fois de plus, le conte est fait pour être écouté et réveiller l'attention. Cependant, l'aspect cognitif du conte et des comptines n'est pas la seule présente dans l'écoute dans la mesure où celle-ci peut permettre aussi à « écouter pour entendre, sélectionner, reformuler, faire, juger, etc ».

Un autre avantage qu'à l'utilisation des contes est que, dans l'enseignement de la langue étrangère certains sont généralement connus par les enfants dans leur langue maternelle. Popet et Roques (2000) cités par Accardi (2003 : 39) considèrent qu'on peut entrevoir le conte non seulement selon son esthétique et son côté culturel mais aussi selon le travail discret qu'il engendre chez ceux qui le reçoivent : « imprégnation de formes linguistiques et stylistiques, formation d'images mentales et stockage de ces images, rétention de thèmes narratifs et de récits entiers, compréhension accrue du monde ». Pour ces auteurs, l'oralité du conte est très bénéfique pour l'apprenant dans la mesure où il l'habitue à conserver en mémoire des éléments qu'il réutilisera plus tard.

Dans la même lancée, Accardi (2003 : 46) a mené une expérience d'utilisation du conte dans sa classe de langue au primaire, et a conclu que cette expérience a permis aux enfants d'augmenter leur motivation. En parlant du conte, elle dit qu'il

Les a aidé à mobiliser leurs connaissances sur les fonctions langagières pour participer à l'élaboration de la pièce de théâtre en espagnol dans les limites de la situation et de leurs possibilités. Ils ont réussi à comprendre globalement le récit de Caperucita Roja grâce à la réduction de la variable didactique du texte inconnu. L'écoute a, semble-il favorisé et consolidé chez l'élève l'appropriation de la structure narrative du conte en LM et l'a généralisé à une autre langue. Elle a permis l'imprégnation de phrases complexes en LVE en vue d'une production langagière ultérieure.

Pour conclure cette partie nous dirons qu'avec l'introduction de l'enseignement des langues à l'école, quelques facteurs se sont précisés dans le but de favoriser sa réussite. Plusieurs pédagogues avancent des arguments qui plaident en faveur d'un enseignement ludique et informel qui paraissent comme des objectifs privilégiés.

À cet effet, il est important de développer le goût et le plaisir d'apprendre les langues à l'école, et plus précisément à la maternelle, de provoquer l'envie de la découverte qui crée chez les jeunes, une motivation importante, indispensable à un apprentissage réussi. L'usage d'accessoires tels que les marionnettes, les peluches, les masques, les jeux de société les images ou photos etc. contribuent à donner vie à la classe de langue et incitent au même moment l'imagination des enfants. Et aussi, les chansons et les comptines « développent leur sens du rythme » (Bermejo 1993 : 25), tandis que les contes aident au développement de la mémoire, tout en éveillant la curiosité des enfants et l'appropriation de certains éléments liés à la culture. Pour finir, toutes ces activités permettent de créer une atmosphère détendue qui facilite l'apprentissage. Après avoir fait un bref aperçu sur l'importance des jeux, contes et comptines dans la salle de classe, une question nous brûle les lèvres à savoir : quel est l'usage de ces jeux et de la vidéo dans l'E/A au niveau précoce ?

- **L'usage des jeux et de la vidéo dans l'E/A de la langue seconde au niveau précoce**

La méthodologie de l'enseignement des langues étrangères destinée aux jeunes apprenants doit de prime abord se préoccuper de l'aspect affectif de ces derniers. Bernard Mallet, cité par Cuq et Gruca (2003 :318) soutient également que la langue étrangère devra non seulement prendre en considération cet aspect – là, mais aussi le rôle qu'elle « peut jouer dans la construction de l'identité de l'enfant ». Pour en arriver là, Mallet propose à l'enseignant de créer « un espace fictionnel et ludique dans sa salle de classe » ; espace dans lequel les enseignements seront présentés sous forme de fiction ou de jeu. Il précise que ces deux aspects donnent la possibilité à l'enseignant de présenter à travers eux des notions à enseigner. Ici, l'imaginaire se fait réel et crée en même temps des émotions chez le jeune apprenant ; émotions indispensables « au bon déroulement de l'activité » (Gruca 2003 :318). La spécificité fictionnelle et ludique permet à l'enseignant de sortir de la scène tout en arrêtant le jeu ou le film à tout instant et surtout dès le moment où ce dernier se rend compte que les apprenants ne s'intéressent plus à la chose ou encore s'il se rend compte que cela crée au contraire un obstacle ou de l'angoisse chez l'apprenant. Néanmoins, la fiction et le jeu stimulent la discoursivité dans le cours de langue ; l'apprenant écoute, regarde et parle de ce qu'il a vu. La danse, la musique, le dessin ainsi que le travail de groupe permettent tous dans la classe de langue de faciliter la compréhension et la communication chez l'enfant. C'est dans cette optique que Taddei, Becchetti et Houzel (2017 : 3) pensent dans le cadre de l'école française que : « Le numérique est aussi prometteur de nouvelles

manières d'apprendre que l'on voit émerger progressivement et se déployer dans les classes : à la fois plus personnalisées, plus interactives, ludiques et inductives. Elles [ ces nouvelles manières] viennent s'ajouter à d'autres modalités qui ont fait leur preuve depuis longtemps comme apprendre d'un autre, ou apprendre en se questionnant, en expérimentant, en imitant etc. » ceci vient renforcer nos dires sur l'E/A précoce au Cameroun, à savoir que l'outil informatique est un instrument pédagogique à ne pas négliger dans la transmission des connaissances à la maternelle.

Par ailleurs, c'est très alléchant de proposer l'usage des ordinateurs dans nos salles de classe ; mais un problème demeure celui de l'absence de ce matériel et de l'électricité de ces classes de langues. Les centres linguistiques existants dans les dix régions du Cameroun utilisent cependant des outils de communication moderne pour l'E/A des langues secondes aux adultes. Pendant les grandes vacances, les cours de français et d'anglais sont dispensés aux apprenants âgés de 3 à 19ans dans le cadre des cours de vacances. Dans cette perspective, ces jeunes apprenants découvrent pour la plupart l'usage de la vidéo et de l'audio dans leurs différentes salles de classe. L'utilisation de ces outils de communication accompagnée de l'outil internet a vu le jour dans les années 1990, avec « l'introduction massive de la perspective interactionnelle et interculturelle dans l'enseignement des langues » Blanchet (2005-2006 : 10).

Nous devons noter dans ce travail que toutes les méthodologies de l'E/A de la langue ont leur place dans la classe de langue ; aucune n'a été intégralement bonne ou intégralement mauvaise ; un peu de toutes ces méthodologies sont en plus des nouvelles technologies (internet, vidéo, audio, CD, pédagogie assistée par ordinateurs etc.), très importantes dans l'enseignement précoce des langues.

Après avoir commenté de long en large sur la notion de l'éveil précoce aux langues, nous allons à présent voir la relation qu'elle peut entretenir avec la notion du multiculturalisme en cours dans le contexte camerounais.

Après la revue de la littérature ci-dessus mentionnée, nous dirons que l'originalité de ce travail repose sur le fait que le jeune Camerounais, quoi que très tôt exposé aux langues officielles, rencontre des difficultés dans l'utilisation effective et efficace de ces deux langues dans ses activités journalières. L'efficacité de cette exposition suscite dès lors des questions dont les réponses se trouveraient dans les stratégies d'E/A à ce niveau précoce. Et pour que ce bilinguisme soit effectif dans ce contexte, il faut revoir la politique éducative tout en posant de nouveaux jalons, afin que la question ne se pose plus en 2035.

Dans le point qui suit, nous allons nous appesantir sur le bilinguisme au Cameroun, sans toutefois laisser de côté son aspect multi culturaliste.

### 1.3. MULTICULTURALISME ET EVEIL PRECOCE AUX LANGUES

Le terme multiculturalisme peut être appréhendé comme la coexistence de plusieurs langues dans un même environnement. Ce terme a été utilisé pour la première fois en Europe pour désigner les pays qui ploient sous le poids des flux migratoires et dont on y rencontre des habitants ayant différentes cultures et langues (Camelleri 1995 : 159). C'est d'ailleurs un terme qui est beaucoup utilisé dans le monde aujourd'hui, surtout dans le contexte politique. Nous n'aborderons pas la question du multiculturalisme dans ce sens-là, mais dans celui de la diversité des cultures au sein d'une société, sans négliger l'impact qu'elle a sur l'apprentissage d'une langue seconde. Comment pouvons-nous rapprocher cette notion de celle de l'approche « éveil précoce aux langues » dans le contexte du Cameroun ?

De prime à bord, c'est un secret de polichinelle de savoir que le monde dans lequel nous vivons est de plus en plus mondialisé ; les personnes et les cultures diverses sont en contact les unes des autres, d'où le problème de diversité mentionné *supra*. La diversité dont il est question ici est aperçue aussi au sein des établissements scolaires ; à cet effet, les enseignants ont le devoir de faire face à une nouvelle difficulté engendrée par celle-ci. Il s'agit pour ceux-ci de se confronter à un nouvel obstacle qui est celle d'intégrer au sein de la classe des apprenants provenant de cultures très différentes les unes des autres, ayant des référentiels, des parcours très différents les uns des autres. L'éveil aux langues est donc une réponse à ce nouveau problème inhérent à la société actuelle. Ce qui distingue cette nouvelle approche de la gestion de la diversité culturelle et linguistique des autres est qu'elle dépasse le simple champ linguistique. Il ne s'agit pas uniquement de faire en sorte que les élèves soient tous locuteurs de la même langue car, l'éveil aux langues ne consiste pas à étouffer la culture de l'autre parce que différente de celle du milieu dans lequel étudie l'apprenant ; mais de mettre tous les apprenants sur un même plan.

Cette situation avait déjà été examinée sous d'autres cieux ; c'est pour cette raison que Du Castel (2016 : 6), citant Hawkins (1984), revient sur les objectifs que ce dernier a fait mention en parlant de la « language awareness », à savoir que l'éveil précoce aux langues a pour but de : lutter contre l'échec scolaire en langue, permettre aux groupes ethniques de vivre en harmonie, situer le langage dans toutes ses dimensions cognitives, montrer clairement que les langues ont un lien entre elles, à savoir la communication et la citoyenneté pour comprendre les notions d'égalité et de diversité culturelle afin de les accepter (Hawkins, 1984).

L'éveil aux langues est une approche à ne pas négliger dans le contexte dans lequel se déroule cette recherche vu le nombre de langues nationales qui s'y est parlé. Il favorise le vivre ensemble dans l'acceptation de l'autre et de sa culture, l'E/A de la nouvelle langue en confrontation à la

première langue apprise. L'approche interculturelle entre dans le même sillage que le multiculturalisme.

#### **1. 4. L'INTERCULTURALITE DANS UN ENSEIGNEMENT DU TYPE ÉVEIL AUX LANGUES**

La notion d'interculturalité nous semble pertinente pour cette recherche sur l'enseignement précoce de l'anglais à partir du préscolaire au Cameroun. Comme nous l'avons vu plus haut, le Cameroun est un pays situé au centre de l'Afrique, dans lequel plusieurs langues sont parlées. Cette diversité langagière ne peut exister sans diversité culturelle qui à son tour se perçoit dans toutes les régions de ce pays à travers des interactions économiques, linguistiques, culturelles et même religieuses. Par la diversité de sa population multiethnique, le Cameroun est également un lieu de brassage de peuples, mettant en contact une grande variété de langues nationales, de cultures et de religions. Quand il y a brassage de cultures et de langues l'on parle de l'interculturel. Cela nous amène à étudier les apports du concept d'interculturel pour notre étude. Cette partie a pour vocation d'explorer le domaine de l'interculturel, à partir de la notion de base, la « culture », et de son rapport avec l'éducation.

L'enseignement de la langue plus précisément de la langue étrangère ou seconde ne saurait se dissocier du concept de culture. L'on dénote jusqu'à nos jours une multitude de définitions de ce mot. En 1952 par exemple, les anthropologues Kroeber et Kluckhohn ont dénombré plus de 160 différentes définitions de ce mot, apparues depuis la publication de l'ouvrage « Primitive culture » de Tylor en 1871 jusqu'en 1950. Quelques temps après, d'autres définitions se sont ajoutées à la liste, grâce à l'ingéniosité de certains chercheurs. C'est en ce sens que Demorgon (2004 : 12) soutient à propos de cette diversité de définitions du mot culture que : « La notion de culture est elle-même culturelle ». Revenons dès à présent sur quelques définitions du mot culture.

Nous commencerons par la définition que nous donnent Akoun et Ansart (1999) dans les dictionnaires de sociologie et Le Robert. L'origine étymologique de « culture » remonte au latin dont le terme « cultura » qui désigne l'« action de cultiver la terre ». Au fur et à mesure que le temps est passé, ce terme s'est vu greffer d'autres sens tels que le « fait de développer une faculté, un art » au 16e siècle, « la culture des lettres, des arts, des sciences » au 18e siècle et par la suite « la formation et l'éducation » à la fin du 18e siècle. On l'a aussi associé aux « idées de raison, d'évolution, de progrès [ainsi qu'au] raffinement des mœurs ». Rey- Debove (1994) pour sa part l'associe à l'ensemble de connaissances acquises qui facilite le développement du sens critique, du goût et du jugement. L'accès à cette conception de la notion de culture n'est possible que par voie d'étude. Herskovits (1949 : 17), cité par Clanet (1993 : 14) pense plutôt à l'action de l'homme sur son

environnement ; il le dit en ces termes : « La culture est la partie de l'environnement fabriquée par l'homme ». Dans cette perspective, nous pensons que tout ce que l'homme fait entre dans la composition de cette conception diversifiée du mot culture. Parmi toutes ces tentatives de cerner le terme de « culture », celles qui nous proposent des idées les plus proches de ce que nous recherchons semblent être celles proposées par les chercheurs qui suivent :

Perregaux (2000 :12) avance que lorsque les membres d'un groupe ont acquis un certain nombre de valeurs et de comportement dont ils font usage entre eux et qu'ils peuvent par la même occasion aussi transmettre d'un groupe à un autre, on parle de culture. Cette vision n'est pas très éloignée de celle de Clanet (1993 : 16) qui soutenait déjà que le terme « culture » renvoie à :

Un ensemble de systèmes de significations propres à un groupe ou à un sous-groupe, ensemble de significations prépondérantes qui apparaissent comme valeurs et donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre et par lesquelles il se particularise, se différencie des groupes voisins.

Cette définition fait allusion aux valeurs, aux règles et aussi aux normes qui régissent un groupe social et qui sont connus de tous. Cette pensée n'est pas très éloignée de celle que professe Camilleri (1989 : 27) quand il soutient que :

La culture est l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant sa vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques

De tout ce qui est dit *supra*, Il est fondamental que les membres d'un groupe culturel soient en mesure d'interpréter des événements socioculturels en cours dans leur milieu et de se comporter de manière à être en harmonie avec les systèmes de valeurs partagés par tous les membres du groupe social auquel ils appartiennent. En plus de cela, les conformités de sens se trouvent aussi au centre de ce qui constitue la culture. Elles sont acquises ou échafaudées par un individu en interagissant avec les autres individus de son groupe d'appartenance. Pour ce fait, ces conformités doivent être partagées par tous.

Pour clore partiellement cette partie, nous dirons que, les facteurs culturels ont ceci d'important qu'ils favorisent l'uniformisation des membres d'un groupe social à une même manière de percevoir un phénomène social, de penser et de se comporter selon les normes de cette société, en même temps qu'ils permettent de distinguer les membres de ce groupe des autres. C'est dans cette optique que Lévi- Strauss (1987 : 11) pense qu'« il y a beaucoup plus de cultures humaines que de races humaines [...] ...deux cultures élaborées par des hommes appartenant à la même race peuvent différer autant, ou davantage que deux cultures relevant de groupes racialement éloignés ».

Après avoir touché à la perspective anthropologique de la notion de « culture », nous allons dès à présent parler de la notion d'interculturel.

Lorsque les hommes de différentes cultures se rencontrent, il y a transaction interculturelle. L'interculturel est une relation entre cultures, ou plutôt entre les individus ayant différentes cultures. Vues dans ce sens, les interactions interculturelles ne sont pas quelque chose de nouveau. Il y a eu dans le passé des rencontres interculturelles, qu'elles soient paisibles comme celles pratiquées par les marchands le long des routes de commerce maritime, traversant l'Asie du Sud-est entre la Chine et l'Inde ; ou violentes telle la conquête suivie de la colonisation des pays africains par les Européens, y imposant leurs systèmes culturels. Au Cameroun, l'on rencontre une multitude de tribus avec différentes cultures ; et dans une salle de classe, l'on peut dénombrer autant de cultures que d'apprenants. Si l'on revient à l'enseignement de la langue anglaise, plusieurs méthodologues de la langue pensent selon Kalinowski (2004 :49) qu'« il est nécessaire d'allier intimement l'enseignement de la langue et celui de la culture. »

Dans ce cas, la compétence communicative ne saurait (comme nous avons fait mention dans ce travail), se dissocier d'une part de la compétence linguistique ainsi que de la compétence socioculturelle d'autre part. Kalinowski (2004 : 49). Ceci montre dès lors que l'enseignant de langue a pour devoir de ne plus se limiter seulement à la transmission des savoirs grammaticaux ou lexicaux, mais aussi de tout éléments socioculturels pouvant faciliter le processus d'apprentissage. Il devient dans ce cas le médiateur entre deux cultures à savoir celle de la langue française couramment utilisée comme langue maternelle du jeune apprenant et celle de la langue anglaise, considérée comme langue cible.

Par ailleurs, cette approche interculturelle est d'autant plus intéressante dans la mesure où enseigner une autre culture entraîne plusieurs avantages à ne pas mettre en doute. L'on penserait ici au fait que le jeune apprenant est amené à prendre conscience de sa propre culture c'est-à-dire celle de la L 1, de son approfondissement, et en même temps, il est aussi amené à développer une attitude de tolérance et d'ouverture vis-à-vis d'autres cultures. Il est aussi aisé de penser que c'est parfois en entrant en contact avec la civilisation et le mode de vie étranger différent que l'on commence à prendre conscience de sa propre identité. Mais l'enseignant de langue étrangère tâcherait à ce que cette prise de conscience ne se dégénère pas en idées de supériorité/d'infériorité d'une culture face à une autre. Kalinowski (2004).

L'éducation interculturelle permet donc de favoriser le développement personnel de l'apprenant et de lutter contre certaines formes de différenciation comme le racisme Bennett (1999 :11).

Elle permet également de favoriser le rapprochement entre les cultures en présence dans la salle de classe, au-delà de leurs différences. C'est en ce sens que le Conseil de l'Europe s'intéresse au

terme « interculturel », plus précisément à partir des années 1980 en pensant qu'il peut se décliner comme suit : le préfix « inter » peut se voir comme un processus d'interaction, d'échange, d'élimination des barrières, tout en favorisant le rapprochement entre les communautés et les individus. Quant au terme « culture », il implique une reconnaissance des valeurs, « des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde » (Conseil de l'Europe, 1986).

L'interculturel quant à lui prend son origine en France (Carlo, 1998 : 40) dans le contexte des migrations survenues dans ce pays pendant les années 1970, et faisant face aux difficultés scolaires auxquelles s'exposaient les enfants de travailleurs migrants, la pédagogie interculturelle va entrer en jeu pour développer l'idée selon laquelle les différences langagières et culturelles ne sont pas des obstacles à contourner, mais une source de développement mutuel quand ils sont pris en compte.

L'approche interculturelle en éducation peut être comprise comme une construction ouvrant à la compréhension de certains problèmes sociaux et éducatifs dans leur rapport avec la diversité culturelle. Parlant de l'éducation interculturelle, celle-ci considère la diversité comme un atout et non comme une infirmité devant être compensée par des aides. Elle considère que l'être humain vit à chaque instant un processus d'acculturation, tandis que la culture du métissage se généralise et continue à produire davantage de la diversité. Cette éducation à bien regarder, n'est pas un moyen pour corriger les inégalités, mais a pour but l'apprentissage de l'égalité dans la réciprocité. Elle permet de promouvoir dans la salle de classe, les vertus du vivre-ensemble ainsi que l'acceptation de l'autre. Elle est en même temps bénéfique pour l'apprenant dans la mesure où celui-ci est [grâce à cette éducation] amené à élaborer des compétences dans plusieurs cultures afin de lui permettre de construire une vision du monde à la fois individuelle et collective. Pour couronner le tout, L'interculturalité n'est pas l'affaire de quelques individus seulement, mais il concerne tous les apprenants présents dans la salle de classe. L'enseignant a à cet effet un rôle à jouer ; il doit prendre conscience que chaque apprenant a son problème à lui tout seul et que les différences ou la diversité ne doivent pas être abordées d'une manière singulière même dans le cas où tous ont une même culture. Selon Castano et Matinez (1999 : 79), l'enseignant devrait résoudre les différences comme une multitude des origines individuelles ou une organisation de différences internes.

De tout ce qui est dit *supra*, un constat peut être fait celui de savoir que, malgré le contexte multiculturel du Cameroun avec sa multitude de langues nationales et son bilinguisme officiel français/anglais, nous pensons que ce bilinguisme ne pourra devenir effectif que si le travail est abattu dès les débuts à l'école. Si cette éducation bilingue n'est pas prise au sérieux dès la base, les

camerounais devront se mettre à l'école afin d'apprendre ces deux langues à l'âge adulte. C'est ce que l'on nomme andragogie.

### **1. 5. DE L'ANDRAGOGIE ET EVEIL PRECOCE AUX LANGUES**

L'andragogie est un concept qui voit le jour dans les pays du Nord dû aux changements rapide orchestrés par les première et seconde révolutions industrielles Melucci (1991), cité par Hachicha (2002 : 4). Ces changements ont apporté d'autres problèmes qui ont suscité des solutions pour la bonne marche de la société. De ce fait, les cadres des entreprises devaient être formés pour une bonne insertion dans ces entreprises, afin que le rendement souhaité soit atteint Schwartz (1994). L'on constate également que l'accent est non seulement mis sur le rendement des entreprises, mais aussi sur le souci de qualité, et non uniquement de quantité. Pour y arriver, l'accent est mis sur la formation continue des adultes ayant pour objectif d'apprendre à apprendre plutôt que d'apprendre des connaissances uniquement dans le but de les restituer.

Par ailleurs, dans la société en émergence qu'est le Cameroun, plusieurs membres du gouvernement et fonctionnaires supposés être bilingues mais qui en réalité ne maîtrisent et n'utilisent qu'une seule langue officielle sur les deux en cours, se sont trouvés dans l'obligation d'apprendre l'autre langue dans les centres linguistiques afin de mieux satisfaire les exigences du gouvernement. Le Camerounais adulte occupant un poste de responsabilité que ce soit dans le public ou dans le privé doit faire face à toutes les situations changeantes du pays, en acquérant des comportements nouveaux et des attitudes nouvelles comme le demande les textes du pays.

Pour ce qui est des centres de formation linguistiques au Cameroun, il est dit dans les textes officiels régissant ce programme dans son article premier alinéa 1 qu' : « il est institué sous l'autorité du secrétaire général de la présidence de la république, un projet d'enseignement de l'anglais destiné aux fonctionnaires et agents des secteurs public et para public ».

Dans le même article mais dans son alinéa 3, l'on peut lire : « ce projet a pour objet de permettre à ces fonctionnaires et agents d'avoir une bonne connaissance de l'anglais ».

Dans le même ordre d'idées, le décret N°90 /11 /96 du 03 août 1990 « instituant un Programme de formation linguistique bilingue » fait mention des objectifs du dit programme, dans son article premier, alinéa 2 à savoir :

- Favoriser l'acquisition par les participants de la compétence générale voulue pour communiquer oralement ou par écrit dans leur seconde langue, dans les situations de travail décrites par leur employeur ;
- De contribuer à l'unité et à l'intégration nationales, ainsi qu'au développement économique, social et culturel du pays par la promotion des deux langues officielles ;
- D'encourager les participants à gérer eux-mêmes, compte tenu de leurs besoins linguistiques et de leurs sujétions professionnelles, et à leur propre rythme, leur apprentissage par le travail individuel.

Tout ce qui est dit *supra* montre que le bilinguisme camerounais n'est pas au beau fixe ; c'est la raison pour laquelle le gouvernement a trouvé une astuce pour essayer de pallier certaines de ses lacunes en créant dans les dix régions du pays des centres linguistiques chargés de la formation des adultes désireux d'améliorer leurs connaissances linguistiques.

Ceci étant, peut- il avoir un lien entre le projet d'éveil aux langues et l'andragogie ? Cette question nous amène à penser qu'à défaut d'éveiller le jeune apprenant à la langue anglaise très tôt, il n'y aura aucune option que de s'y conformer à l'âge adulte. L'important serait néanmoins de sensibiliser la population à l'importance de la richesse de la diversité linguistique et culturelle du Cameroun mais, également, de promouvoir l'apprentissage des langues secondes auprès du grand public en tant qu'élément essentiel du développement personnel et professionnel. Quel lien existe cependant entre andragogie et pédagogie ?

### **1.5.1. DE L'ANDRAGOGIE A LA PEDAGOGIE**

L'andragogie est une pédagogie des adultes qui dans la majeure partie se situe dans le cadre d'une formation continue. Cette éducation des adultes n'est pas très distancée de la pensée sociale d'aujourd'hui dans la mesure où, l'encyclopédiste Condorcet (1792) pensait déjà qu'après l'école, l'adulte devrait continuer à se former car selon lui, l'instruction ne doit pas « abandonner les individus au sortir de l'école mais au contraire embrasser tous les âges de la vie ». Ceci nous revient à dire que l'apprentissage peut se faire à tout âge. Lenoir (2006 : 4), citant Condorcet continue en ces termes :

L'instruction doit être universelle, c'est à dire s'étendre à tous les citoyens. Elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la faculté de conserver leurs connaissances et d'en acquérir de nouvelles.

Dans ce type d'enseignement, l'adulte en formation doit être pris dans une perspective pluridimensionnelle ; son appartenance à son groupe social n'est pas à négliger non plus. Pour ce qui est des pratiques pédagogiques dans ce domaine, elles doivent selon Lenoir (2006 : 5), être spécifiques, adaptées, sollicitées non seulement la personne en formation mais aussi en faire l'acteur et le centre du processus. Une telle démarche met un terme à l'image du formateur comme maître du savoir, ainsi que de sa transmission et à renoncer à un « mode de travail pédagogique de type transif à orientation normative ».

Carl Rogers ne disait –t-il pas que toute l'éducation doit être centrée sur celui qui apprend ? Cette question trouve sa solution dans les travaux des cognitivistes en éducation qui pensent que

chacun demeure un sujet apprenant et qu'il n'y a pas à s'inquiéter pour le critère d'âge dans la mesure où chaque individu doit apprendre selon ses rythmes et ses modalités.

Par ailleurs, dans le cadre d'une éducation aux adultes, l'enseignant se heurte le plus souvent à la résistance des apprenants. Certains manifestent dans la plupart des cas de la peur de l'échec, la soumission à un maître, etc. C'est pour éviter toute forme de résistance que le facilitateur doit lui redonner une certaine confiance en soi et surtout sa dignité. Le facilitateur doit se mettre en tête que trois facteurs de réussite sont à mobiliser pour la bonne réussite de ces adultes à savoir : toujours « partir de l'apprenant, en faire l'acteur de sa propre démarche et s'appuyer sur ses désirs et ses motivations » Lenoir (2006 : 8).

Pour ce qui est de la méthodologie à appliquer dans une pédagogie destinée aux adultes, notons que, les cours magistraux sont généralement faits et les méthodes dites « actives » sont préconisées comme dans le cas de l'enseignement aux jeunes apprenants. En plus de quelques méthodes que peuvent utiliser le formateur, il doit y mettre un peu de lui-même selon les circonstances et la notion à présenter. Les méthodes actives dont il est question ici doivent selon Mucchielli (1982 :56), englober les caractéristiques suivantes : l'activité du sujet, la motivation, la participation à un groupe, la présence d'un formateur ou facilitateur, l'absence de contrôle proprement dit.

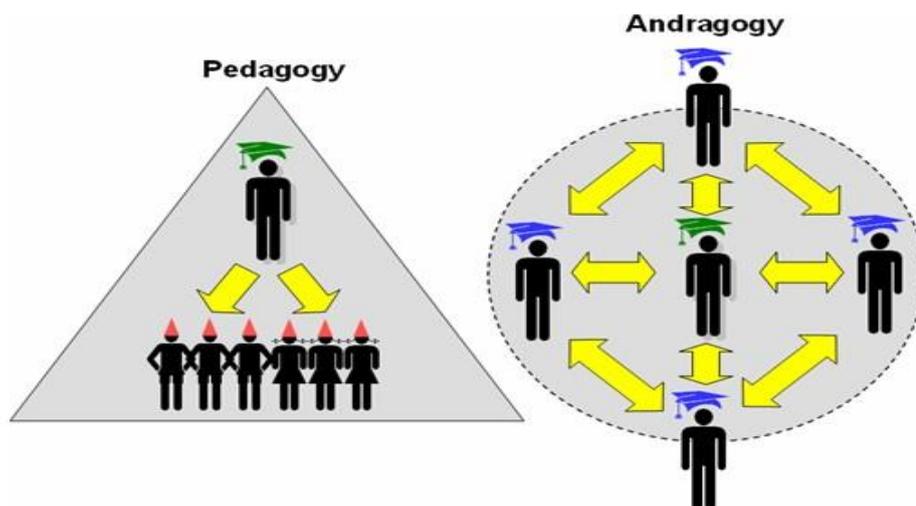
En guise de conclusion, Knowles cité par Meziadi et Sole (2012-2013 : 11), soutient qu'il existe plusieurs principes qui définissent un adulte qui apprend d'un apprenant plus jeune, tel que présenté dans le tableau ci-dessous.

	<b>ENFANT APPRENANT</b>	<b>ADULTE APPRENANT</b>
<b>NATURE</b>	Immaturité affective forte Capacité d'adaptation	Maturité, autonomie, Expérience, parcours de vie Résistance aux changements
<b>MOTIVATION</b>	Note Satisfaction des parents, Satisfaction de l'enseignant	Intrinsèques Liée à des enjeux plus ou moins forts (emploi, projet professionnel, satisfaction personnelle...)
<b>UTILISATION DE L'APPRENTISSAGE</b>	Souvent différé	Souvent immédiat Auto direction dans l'apprentissage
<b>LIEN AVEC LE FORMATEUR</b>	Autorité du formateur a priori déjà là (supérieur)	Autorité du formateur à démontrer par la compétence

**Tableau 1: Comparaison des modalités d'apprentissage de l'enfant et de l'adulte apprenant. (Meziadi et Sole : 2013)**

Le tableau *supra* montre une étude comparative des procédés d'apprentissage du jeune apprenant et celles de l'apprenant adulte. Nous pouvons constater que Knowles, selon Meziadi et

Sole (2013 : 12) y définit la pédagogie comme « l'art et la science de l'enseignement des enfants et l'andragogie comme l'art et la science d'aider les adultes à apprendre », ce qui altère la place du formateur ou de l'enseignant dans les processus d'apprentissage. La notion la plus importante à retenir concernant l'adulte reste l'auto-direction dans l'apprentissage dont nous avons fait mention plus haut dans ce travail. La figure ci-dessous explique mieux cette différence qui existe entre la pédagogie et l'andragogie selon Knowles cités par Meziadi et Sole.



**Graphique 1: représentation des types d'apprentissage de la pédagogie et l'andragogie (Meziadi et Sole)**

La figure ci-dessus nous amène à faire le commentaire suivant : concernant la pédagogie, l'on voit une homogénéité dans le groupe classe avec les programmes définis comportant des savoirs et savoir-faire intellectuels, que l'on ne peut contester. Dans l'andragogie par contre, les groupes sont très hétérogènes et les savoirs, savoir-faire et savoir-être sont surtout des points essentiels de réflexion pour agir et non des solutions toutes crachées. Ceci entraîne un certain comportement de la part du formateur, à savoir

- Qu'il soit plus un guide, un facilitateur d'apprentissage qu'une personne qui transmet un savoir.
- Qu'il considère l'adulte comme un être responsable et indépendant
- Qu'il favorise un climat de confiance permettant l'investissement de tous les intervenants. Meziadi et Sole (2013 :13).

Tout ce qui est dit *supra* est la résultante de la figure ci-dessous :



**Graphique 2: représentation du passage de l'approche de la centration (andragogie) sur le contenu à celle de la centration sur l'apprenant (pédagogie) (Meziadi et Sole : 2013).**

Pour conclure, nous dirons qu'il serait mieux de parler d'une méthode un peu plus actuelle à savoir « l'éveil précoce aux langues et au langage » dont nous avons fait une ébauche plus haut. Dans le chapitre qui suit, nous allons aborder la problématique de notre étude.

## **CHAPITRE 2 : PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE**

Ce chapitre aborde la problématique de l'étude. Il s'agit pour nous de relever les principales opérations qui constituent les points clés de ce travail. Nous y traiterons les points suivants : le contexte de notre étude, la formulation du problème, les questions de recherche, les objectifs, les hypothèses, l'intérêt, la délimitation de l'étude ainsi que des théories convoquées dans le cadre de cette recherche.

### **2.1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE**

Cette étude se déroule au Cameroun comme nous l'avons précisé précédemment. C'est un pays de l'Afrique centrale dont les langues officielles sont le français et l'anglais. Le français est parlé dans huit régions alors que l'anglais est parlé dans deux ; ceci est la conséquence de son passé colonial car la Grande Bretagne et la France ont assuré la tutelle de ce pays à partir de 1946 (Cornevin, 1971 : 19), et lui ont imposé les deux langues comme langues de l'administration.

En dehors de ces langues, le Cameroun regorge d'une multitude de langues nationales ; c'est pour cette raison que la société internationale de linguistique (SIL) précise qu'en 2002, le Cameroun compte environ 279 langues nationales. Le bilinguisme camerounais est à cet effet unique en Afrique car, c'est un pays multilingue mais avec deux langues officielles : le français et l'anglais. Ces deux langues sont issues des cultures française et britannique. Le statut officiel de celles-ci a été mis en place par la loi n° 96 /06 de janvier 1996 amendant la constitution de juin 1972 et ceci dans sa première partie stipulant que : « les langues officielles de la République du Cameroun seront l'anglais et le français ; les deux langues auront le même statut, l'État garantira la promotion du bilinguisme à travers le pays ».

Comme mentionné plus haut, la présente étude se fait au Cameroun, plus précisément dans la région du centre. Elle prend en considération certaines écoles maternelles du département de Yaoundé sixième.

Cependant, il est nécessaire de rappeler que le Cameroun a été sous mandats britannique et français et la conséquence que cela a engendrée est la division de ce pays en deux espaces linguistiques sous ses maîtres coloniaux. Comme résultat, l'accent est donc mis sur le développement des compétences bilingues chez les jeunes Camerounais dans leur éducation, d'où la nécessité voire l'urgence pour le Cameroun d'instituer l'enseignement de ces deux langues (français et anglais) dans son système éducatif. Le besoin de promouvoir une culture bilingue au Cameroun après l'indépendance au début des années soixante a aussi vu l'institution du français et de l'anglais dans les programmes d'enseignement comme deux matières obligatoires. La loi d'orientation du système éducatif camerounais (1998) nous le réitère dans son titre 1, article 3 : « L'État consacre le

bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationale ». L'enseignement de l'anglais comme langue seconde (ESL) dans le sous-système francophone entre donc dans la logique de ce bilinguisme ; et dans le souci de former des citoyens camerounais parfaitement bilingues, le circulaire n° 28 /08 /MINESEC / IG du 02 décembre 2008 met sur pied un programme spécial d'éducation bilingue communément appelé en anglais SBEP « Special Bilingual Education Programme) ».

Dans ce programme spécial, les apprenants ayant normalement réussi au concours d'entrée en sixième et au « Common Entrance into Form I » sont une fois de plus sélectionnés à l'issue d'un autre concours de langue et les 60 meilleurs vont donc suivre une éducation bilingue différente de celle jadis dispensée dans les deux systèmes éducatifs. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle elle est appelée « programme d'éducation spéciale bilingue », avec des programmes et contenus d'enseignement totalement différents de ce qui est d'habitude fait dans l'enseignement – apprentissage des langues secondes dans les deux systèmes d'enseignement.

En effet, l'enseignement du français aux apprenants anglophones dont il est question a dans la plupart des cas souvent fonctionné avec des livres au programme et selon une certaine approche (l'approche par objectifs). Et aujourd'hui encore avec la création du programme spécial bilingue, et la nouvelle approche par les compétences, ce paradigme n'a pas changé. L'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC / ESV), est la résultante de la mutation qu'a connu l'école camerounaise à la suite du Décret N°98/ 004 du 14 avril 1998. En effet, les programmes actuels sont élaborés selon elle et ces programmes sont en harmonie avec les finalités de l'école camerounaise telles que définies à l'article 5 de la loi d'orientation de l'éducation.

Cette étude se déroule donc dans un contexte maternel avec un prolongement au niveau universitaire. Il y sera question pour nous de voir dans quelle mesure les deux langues officielles du Cameroun plus précisément l'anglais langue seconde, est enseignée aux jeunes apprenants en dehors de la cellule familiale ou maternelle et aussi de vérifier si ce qui a déjà été fait dans ce domaine se vérifie sur le terrain à travers le parler et l'écrit des apprenants du niveau universitaire.

## **2. 2. LE CONSTAT**

Au Centre linguistique pilote de Yaoundé, et dans plusieurs autres instituts de langue du pays, un grand nombre de Camerounais apprennent le français et l'anglais, malgré le statut bilingue du pays. C'est ce constat qui nous amène à nous poser plusieurs questions. Après maintes réflexions, nous nous sommes résolue à croire que le problème se trouverait à la base. Car, tous les Camerounais ou presque ont appris le français et l'anglais à l'école primaire et même au secondaire. Ajouté à cela

les cours de formation bilingue reçus à l'université pour ceux qui ont étudié au niveau supérieur ; mais d'où vient-il que malgré tous ces cours de langue l'on éprouve toujours des difficultés à s'exprimer et même à maintenir une conversation dans les langues apprises ? Pourquoi s'exprimer en anglais pose-t-il toujours un grand problème au Cameroun aujourd'hui ? Ce constat nous conduit à la formulation du problème de cette étude.

### **2.3. LE PROBLÈME**

Le problème que pose notre étude est celui de l'incapacité de l'apprenant de culture francophone à utiliser l'anglais pour résoudre des problèmes complexes dans son environnement.

Ce qui entraîne un autre problème : celui de savoir dans quelle mesure l'E /A de l'anglais peut se faire à partir de la maternelle de telle sorte qu'en grandissant, l'apprenant développe des facultés linguistiques qui lui permettront de mieux manipuler ces deux langues oralement et par écrit. Car, d'où vient-il qu'après plus de cinquante ans après l'indépendance du Cameroun la question de son bilinguisme reste toujours hypothétique ; malgré tous les efforts faits dans le sens de son implémentation alors qu'il est dit dans sa constitution de janvier 1996, à l'article 96/06 que : « the official languages of the Republic of Cameroon shall be English and French ; both languages having the same status, the state shall guarantee the promotion of bilingualism through out the country ? »

Les deux langues officielles du Cameroun doivent donc être promues de la même manière. Dans le souci de mettre cela en application, l'on a vu naître par décret présidentiel N°90/1196 du 3 août 1990 un programme de formation linguistique bilingue avec pour but de promouvoir au plan national la politique du bilinguisme officiel à travers l'enseignement du français aux anglophones et de l'anglais aux francophones au niveau extrascolaire. L'ouverture dans nos lycées et collèges des classes spéciales bilingues va dans le sens de cette promotion. Aujourd'hui, l'on parle de la commission de bilinguisme et du multiculturalisme. Ces mesures urgentes veulent-elles signifier que le bilinguisme camerounais n'a pas encore porté ses fruits ? D'où l'urgence de procéder à une nouvelle approche de l'enseignement de la langue seconde comme mentionnée plus haut ; ceci éviterait le désagrément de vouloir l'apprendre à l'âge adulte pour une éventuelle insertion dans le monde professionnel et social. Nous dirons plus loin pourquoi faire prendre précocement conscience de l'existence d'une langue seconde aux enfants venant fraîchement de la cellule familiale et comment les ramener à un niveau d'expression et de compréhension du français et de l'anglais égal à celui des locuteurs dans le milieu dans lequel ils se trouveront à l'âge adulte ? Il s'agit de ce fait pour nous de développer un paradigme spécifique qui facilite l'enseignement – apprentissage de la langue

seconde chez le jeune apprenant afin que celui-ci soit curieux, intéressé et motivé à utiliser cette seconde langue apprise plus tard dans la communication, et ainsi que pour résoudre les situations problèmes qui peuvent se présenter à lui dans son environnement.

## **2. 4. CHOIX DE L'ÉTUDE**

Le choix de cette étude est motivé par le fait que tous les efforts à faire du Camerounais un citoyen parfaitement bilingue n'ont pas porté les fruits escomptés. Alors, nous nous sommes dite qu'il était temps d'expérimenter un nouvel dispositif d'E / A de la langue seconde, après avoir mis en pratique un certain nombre de stratégies qui n'ont pas apporté les résultats attendus. L'on note par exemple la mauvaise performance des apprenants dans les langues secondes aux examens officiels, l'enseignement du ESL (entendu English as a second language), dans nos universités ainsi que l'affluence des participants dans les centres linguistiques du Cameroun à la recherche de l'anglais langue seconde, concourent tous à montrer que le bilinguisme camerounais a encore du chemin à faire. L'on se demande donc quoi enseigner au niveau préscolaire et plus encore n'est-il pas nécessaire de conduire le jeune apprenant progressivement au bilinguisme sans faire entorse à sa langue maternelle ?

## **2.5- SIGNIFICATION DE L'ÉTUDE**

Il est possible que l'étude que nous menons puisse être importante dans la mesure où elle vise à apporter des réponses considérables au problème du bilinguisme camerounais, qui est beaucoup plus présent dans les papiers que dans la pratique sur le terrain. L'aptitude à enseigner la langue anglaise au jeune apprenant de culture francophone du préscolaire, afin de lui donner la possibilité d'écouter, lire et communiquer dans cette langue sans trop de difficultés dans la vie adulte, a toute sa signification pour cette étude. Comment exprimerons-nous tout ceci à l'aide des théories ?

## **2.6- ENJEUX THÉORIQUES**

Comme enjeux théoriques, nous dirons que, la reconstruction du milieu naturel dans la salle de classe est importante pour l'E/A des langues secondes et étrangères. Les apprenants partent de la cellule familiale ayant une langue de communication. Cette langue peut être soit une langue nationale, soit une langue première. Ces apprenants ont la possibilité d'acquérir une nouvelle langue si le milieu naturel duquel ils viennent est reconstitué dans la salle de classe. La théorie que nous allons utiliser pour le démontrer est le constructivisme. Dans la même perspective, le socioconstructivisme et le cognitivisme seront utilisés ici pour faire étalage des activités de groupe dans les maternelles, les processus mentaux du jeune apprenant qui interviennent dans

l'apprentissage, ainsi que pour démontrer le rôle des enseignants dans ce milieu. Une autre théorie à savoir la « critical period hypothesis » sera convoquée pour répondre à la question concernant l'âge pendant lequel un apprenant peut apprendre de nouvelles choses. Pour couronner le tout, nous évoquerons les approches communicative et interculturelle, comme étant au centre de l'apprentissage précoce de langues dans un contexte multilingue, sans oublier toutefois leur importance dans l'enseignement de ces jeunes enfants.

## **2.7- PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE**

La problématique générale que suggère cette étude est que, malgré l'effort mis dans l'E /A des langues secondes de la maternelle à l'université en passant par le primaire et le secondaire, il est presque difficile de nos jours au Cameroun de communiquer couramment dans les langues officielles que sont le français et l'anglais. Vu cette situation, une question se pose : que peut-on faire afin que le bilinguisme soit effectif dans ce contexte camerounais ? Quelles stratégies à adopter afin qu'il soit visible sur le terrain ?

## **2. 8. QUESTIONS GENERALE ET SPECIFIQUE DE RECHERCHE**

La question que l'on se pose à partir du constat fait est celle-ci : quelles sont les stratégies à mettre en place au niveau préscolaire pour un bilinguisme effectif, équilibré et non partiel dans les deux langues ? Cette question nous amène à suggérer quelques questions spécifiques à savoir : Comment amener les jeunes apprenants du préscolaire [la base] à apprendre la langue seconde, de telle sorte que les résultats puissent être perceptibles tout au long de la vie ? Quelle est la méthode d'enseignement appropriée pour ce type d'enseignement ? Et quelles sont les stratégies d'enseignement que l'on doit développer pour y parvenir ? De ces questions générale et spécifique de recherche, il nous convient de formuler les objectifs de notre étude.

## **2.9. OBJECTIFS DE RECHERCHE**

Les objectifs que vise cette recherche sont multiples. Nous comptons d'abord faire des propositions de solution pour pallier le problème du bilinguisme camerounais. Pour le faire, nous proposerons de nouvelles stratégies d'E/A des langues secondes au niveau du préscolaire. Par la suite, nous suggérerons qu'un troisième système éducatif soit mis sur pied ; système qui intégrerait l'usage de nouvelles stratégies pour l'E/ A de l'anglais et du français à partir du préscolaire. Cette nouvelle stratégie contribuera à mettre les jeunes apprenants au même niveau dans ces deux langues. Pour couronner le tout, nous proposerons, qu'éveiller les consciences sur le fait qu'exposer le jeune

enfant très vite à la langue seconde, lui permettrai de cultiver en lui le goût à l'apprentissage de cette nouvelle langue. Cet atout lui servira de propulseur dans ses activités futures dans la société.

En dehors de tout cela, l'objectif principal pour ce travail consistera à proposer une série de fiches de préparation de leçons d'activités langagières à la maternelle petite section, de proposer une méthode sur laquelle les enseignants de la maternelle petite section pourront se référer dans la préparation d'une leçon d'éveil en anglais dans la même classe.

## **2.10- LIMITES DE L'ÉTUDE**

Théoriquement parlant, notre étude intitulée « l'éveil précoce aux langues : le cas du bilinguisme camerounais » fait partir des études réalisées en sciences de l'éducation, précisément en didactique des lettres bilingues. Sur le plan spatial, elle se déroule à Yaoundé dans le département du Mfoundi et plus précisément dans l'arrondissement de Yaoundé VIème. Elle se limitera à quelques écoles maternelles pour certaines bilingues et pour d'autres non, choisies au hasard. Et puisqu'il s'agit ici de l'éveil précoce aux langues, et sachant que la communication entre le fœtus et la maman prend sa source dans le ventre, nous aurions aimé aussi pousser cette recherche jusqu'au niveau des femmes enceintes en proposant si possible un logiciel qui permettrait d'exposer l'embryon de sept à neuf mois à la langue étrangère ou seconde ; mais nous n'en n'avons pas le temps et les moyens. Une autre limite est le fait que nous aurions également souhaité l'étendre à des crèches où garderies d'enfants.

Dans la même veine et à cause du temps qui est relativement très court dû à certaines contraintes matérielles, le test de niveau n'a pas été conduit comme il se doit. Les interviews auto dirigés menés dans les écoles où nous avons conduit cette étude n'ont pas vu la participation de tous les parents d'apprenants inscrits. Nous dirons donc que dans cette étude, nous nous sommes proposée de voir jusqu'où les enseignants de la maternelle peuvent aller dans l'enseignement de l'anglais et quels matériels didactiques ces derniers utilisent pour motiver les tout- petits qui pour la plupart viennent au contact de cette langue pour la première fois.

Toujours comme difficultés rencontrées, nous dirons qu'il n'a pas été du tout facile pour nous de rencontrer les inspecteurs pédagogiques chargés du bilinguisme du ministère de l'éducation de base, afin d'entrer en possession des statistiques du nombre d'établissements maternelles opérant dans l'arrondissement de Yaoundé VIème. La plupart de temps ceux-ci nous donnaient des rendez-vous mais étaient rarement à leurs postes. Quand nous arrivions enfin à rencontrer l'un deux, nous avions la fâcheuse nouvelle selon laquelle les statistiques ne pouvaient nous être données, pour la simple raison que les établissements sont créés au jour le jour pendant que certains, illégalement

fonctionnels, sont fermés. Ces multiples rendez-vous manqués nous ont considérablement freinés dans notre travail.

En dehors de tous ces facteurs, nous avons projeté dès le départ de faire une recherche sur l'andragogie ayant pour thème : « la problématique de l'andragogie dans les centres linguistiques du Cameroun : cas de l'enseignement du français 2 au centre linguistique pilote de Yaoundé ». Après huit mois de lecture sur ce premier thème, nous avons été conseillés par notre directeur de thèse, de travailler plutôt dans le domaine de la petite enfance à savoir l'enseignement fondamental, qui marque le début de l'apprentissage chez l'homme.

Par ailleurs toujours dans le cadre de cette étude, nous avons souhaité rencontrer les membres de la commission du bilinguisme et du multiculturalisme afin de leur poser des questions qui pourraient ajouter de l'huile dans notre moulin mais n'avions pas eu l'occasion. En dehors de ces difficultés rencontrées, nous avons émis quelques hypothèses de recherche pouvant sous-tendre ce travail.

## **2. 11. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE**

Ce travail est adossé à une hypothèse générale de recherche et trois hypothèses secondaires.

De la question principale posée *supra*, l'hypothèse générale que nous annonçons dans le cadre de ce travail est le suivant : le gouvernement camerounais recherche encore une stratégie appropriée pour un bilinguisme efficace dans les deux langues. Le problème se trouve à la base car, les jeunes enfants ne sont pas suffisamment exposés ou sont tardivement exposés aux langues secondes dans les écoles où ils sont inscrits. Pour être plus explicite, l'E / A effectif des langues secondes à partir du préscolaire constitue une solution palpable à ce problème de bilinguisme. À partir de cette hypothèse, nous allons préciser les hypothèses secondaires de notre recherche. Elles complètent l'hypothèse générale tout en favorisant sa compréhension et son opérationnalisation.

### **LES HYPOTHESES SECONDAIRES**

Les hypothèses secondaires pour cette étude sont les suivantes :

**HR1** : l'E /A effectif des langues secondes dès la maternelle petite section a une incidence positive sur le bilinguisme dans la mesure où il conduit les Camerounais à avoir le même niveau d'expression dans les deux langues.

**HR2** : recréer l'environnement social du jeune apprenant dans la salle de classe facilite l'acquisition des langues secondes au niveau du préscolaire.

**HR3** : L'usage des stratégies ou méthodes d'E /A des langues secondes au niveau de la maternelle petite section améliore l'apprentissage de ces langues.

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

## **2.12 - LES VARIABLES**

Les variables que sous-tend notre étude sont les suivantes :

- 1) **VI** – l'E/A du français et de l'anglais dès la maternelle petite section.  
**VD** – Camerounais mis au même niveau dans les deux langues.
- 2) **VI** – Recréer l'environnement social du jeune apprenant dans la salle de classe.  
**VD** - L'acquisition des langues secondes au niveau du préscolaire facilitée.
- 3) **VI** - L'usage des stratégies ou méthodes d'E /A des L S au niveau de la maternelle petite section.  
**VD**- amélioration de l'apprentissage de ces langues.

## **2.13. LES INDICATEURS**

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

- La manière dont les enseignements sont présentés résoudrait les difficultés de phonie et de graphie dans les langues secondes.
- Les échecs massifs en anglais aux examens officiels seraient maîtrisés.
- Les centres linguistiques désempliraient d'adultes en quête de langues secondes.
- Présentation de la langue à travers des activités ludiques, les comptines, la vidéo.
- Développement d'un climat de confiance entre l'enseignant et l'apprenant.
- Présentation arbitraire des activités par le biais de la langue seconde
- Les environnements social et familial devront être récréés dans la salle de classe à travers les jeux, chants, comptines et danses.
- Inventorier de manière hiérarchisée tout le matériel et moyens nécessaires à la réalisation du projet en classe dans la langue anglaise.
- Absence des stratégies appropriées d'E/A de la part des enseignants.
- Absence des matériaux sonores et visuels [dans la salle de classe] pour l'enseignement-apprentissage de la langue seconde
- Manque de motivation de l'apprenant à apprendre une L S.

- Les habiletés métalinguistiques pas assez développées en L S chez les apprenants
- Après avoir relevé les hypothèses, variables et indicateurs, nous allons à présent les représenter dans un tableau à savoir celui de Chauchat (1987).

Sujet	Hypothèse générale	Hypothèses de recherche	Variables	Indicateurs
L'éveil précoce aux langues : le cas du bilinguisme camerounais	Le gouvernement camerounais recherche encore une stratégie appropriée pour un bilinguisme efficace car, les jeunes enfants ne sont pas suffisamment exposés ou sont tardivement exposés aux langues secondes dans les écoles où ils sont inscrits. Plus explicitement, l'E/A effectif des langues secondes à partir du préscolaire constitue une solution palpable à ce problème de bilinguisme	HR 1 : L'E/A effectif des langues secondes dès la maternelle petite section a une incidence positive sur le bilinguisme, dans la mesure où il conduit les Camerounais à avoir le même niveau d'expression dans les deux langues.	VI- L'E/A du français et de l'anglais dès la maternelle petite section.	- La manière dont les enseignements sont présentés résoudrait les difficultés de phonie et de graphie dans les langues secondes. -Les échecs massifs en anglais aux examens officiels seraient maîtrisés. -Les centres linguistiques désempliraient d'adultes en quête de langues secondes. -Présentation de la langue à travers des activités ludiques, les comptines, la vidéo.
		HR2 : recréer l'environnement social du jeune apprenant dans la salle de classe facilite	V D - Camerounais mis au même niveau dans les deux langues.	-Développement d'un climat de confiance entre l'enseignant et l'apprenant. -Présentation arbitraire des activités par le biais

		l'acquisition des langues secondes au niveau du préscolaire.		de la langue seconde -Les environnements social et familial devront être créés dans la salle de classe à travers les jeux, les chants et les comptines. -Inventorier de manière hiérarchisée tout le matériel et moyens nécessaires à la réalisation du projet en classe dans la langue anglaise. -Absence des stratégies d'E/A de la part des enseignants .
			V D – L'acquisition des langues secondes au niveau du préscolaire facilitée.	
		HR3 : L'usage des stratégies ou méthodes d'E/A des langues secondes aux niveaux de la maternelle améliore l'apprentissage de ces langues	VI- - L'usage des stratégies ou méthodes d'E / A apprentissage des L S aux niveaux de la maternelle.  VD- amélioration de l'apprentissage des langues.	-Absence des matériaux sonores et visuels [dans la salle de classe] pour l'enseignement-apprentissage de la langue seconde -Manque de motivation de l'apprenant à apprendre une L S. -Les habiletés métalinguistiques pas assez développées en L S chez les apprenants

**Tableau 2: Synoptique calquée sur le modèle d'Hélène Chauchat (1987)**

## **2. 14 CONSTRUCTION DE L'OBJET**

De tout ce qui est dit jusqu'ici, nous constatons que plusieurs recherches ont été faites dans le cadre de l'enseignement des langues bilingues, ainsi que sur l'éveil aux langues et au langage. Toutes ces recherches sont aussi importantes les unes que les autres car elles ont toutes eu le mérite de fustiger et ceci dans le but de proposer des solutions à certains problèmes soulevés dans le cadre de l'E/A d'une nouvelle langue seconde. Nous projetons donc comme nous avons déjà fait mention dans ce travail, aborder notre travail sous un autre angle à savoir, montrer que dans le cadre du bilinguisme au Cameroun, l'E / A effectif de l'anglais dès l'école maternelle petite section, apporterait une solution à ce bilinguisme. Les résultats de cet éveil précoce se feront ressentir au fur et à mesure que les apprenants évoluent dans leur vie éducative et à l'âge adulte dans leurs vies professionnelles. Les stratégies mises sur pied au niveau du préscolaire motiveront les jeunes apprenants quant à l'apprentissage de cette nouvelle langue car, si ce travail est pris au sérieux dès la base, le bilinguisme camerounais pourrait être très effectif sur le terrain et non simplement sur du papier.

## **2. 15 THÉORIES DE RÉFÉRENCE**

Les théories de référence que nous convoquons dans le cadre de ce travail sont multiples. Leurs usages dans ce travail nous aideront à expliquer plus amplement le phénomène d'éveil à la langue anglaise dans le préscolaire camerounais. Dans cette partie, nous nous intéressons à situer le concept « d'éveil aux langues » dans un cadre aussi bien cognitiviste que constructiviste. Il est question de montrer comment le cognitivisme (ou psychologie cognitive), le socioconstructivisme, ainsi que la théorie de la « critical period hypothesis » à la suite de laquelle nous associerons également les thèses de l'âge optimum et de l'âge critique, permettront de définir une démarche d'éveil précoce aux langues. Un nombre de concepts nous sont donc indispensables à titre d'a priori. Il s'agit des notions de représentation, schèmes, et motivation.

### **2.15.1. LE COGNITIVISME/ LE CONSTRUCTIVISME/ LE SOCIOCONSTRUCTIVISME, L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET LA CRITICAL PERIOD HYPOTHESIS COMME CADRE THEORIQUE DE L'EVEIL AUX LANGUES**

Nous commencerons par évoquer Piaget (1967/1992) qui nous fait comprendre qu'un milieu favorable et stimulant au développement de l'enfant conduit celui-ci à acquérir les connaissances selon un certain ordre ; c'est ainsi que l'individu humain se construit en manipulant les objets qui se trouvent tout autour de lui, et c'est en les appréhendant à travers des processus mentaux de plus en plus complexes que l'individu se développe par stades. En d'autres termes, le franchissement de

chaque stade comme le note Basque (2003 : 16), reprenant Piaget, est fonction du type d'opérations mentales que l'individu met en œuvre pour appréhender les objets. Ceci suppose un certain apport de facteurs innés qui, au sens de Piaget et Vygotsky, ne devrait pas cependant dissimuler le fait que le développement individuel est surtout fonction de l'interaction avec l'environnement. L'environnement ici ne se limite pas seulement à celui de la salle de classe car comme le pense Pare (1977 : 169-170), il doit aller au-delà de ce lieu et épouser tout ce qui tourne autour de l'apprenant que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe. Il nous dit à propos que

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

Voilà l'un des aspects qui nous intéressent ici dans la mesure où l'environnement dans lequel se déroule une activité d'E/A est primordial pour la compréhension du savoir dispensé, et cet environnement n'est pas seulement psychologique mais aussi physique ; c'est d'ailleurs ce que nous verrons plus tard quand nous parlerons de la cognition située ou distribuée.

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

En principe, le terme de cognition désigne comme le pense Audy (1993), tout ce qui permet à l'intelligence humaine de mieux fonctionner ; cela part de l'origine de nos connaissances, de tous les moyens mis en œuvre pour assimiler, retenir et restituer les connaissances acquises. Ceci dit, l'enfant apprend par et par « accommodation ». Nous pouvons prendre ici l'exemple d'un enfant qui ayant déjà vu un chat, aperçoit un tigre et crée un schème en associant ce tigre à un petit chat et pourra se

dire : « il y a un petit chat et un gros chat », c'est-à-dire que face à une situation nouvelle, il incorpore les nouveaux éléments rencontrés aux schèmes déjà existants ; et aussi, il modifie ces schèmes existants afin d'y intégrer les éléments du milieu. Tard, il va par accommodation clarifier ces schèmes qui pourront être transformés en « il y a des chats et il y a des tigres » (Basque 2003 : 15). Ceci nous ramène au fait que pour contextualiser ses enseignements, l'enseignant de langue a le devoir d'utiliser dans ses séances d'E/A, des aides visuelles ayant un lien avec la notion à présenter.

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

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

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

rarement en contexte réel ; ici, son contexte peut être des textes ou des contextes textuels qui servent à simuler le contexte réel de la notion à enseigner.

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

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

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

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

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

Pour Bruner, l'apprenant choisit, sélectionne et transforme l'information qu'il reçoit ; ensuite, il émet des hypothèses et prend des décisions selon la structure de ses schémas mentaux. Cette structure l'aide à donner du sens aux nouvelles informations et lui procure des points de repère pour l'organiser et pour aller au-delà de celle-ci. La structure des schémas mentaux sert en quelque sorte,

de cadre conceptuel qui permet d'interpréter le monde. Cette structure peut être médiatisée par le bagage expérientiel et le vécu de chacun Kozanitis, (2005 :6).

Nous avons évoqué plus haut la pertinence d'un second contexte aussi déterminant qu'est le contexte extérieur ; à cet effet, reprenons la pensée de Piaget à travers cette réflexion de Lorsbach (1992 :3) : « It is only through seeing, hearing, touching, smelling, and tasting that an individual interacts with the environment ». Cette épistémologie constructiviste nous conduit de ce fait droit à l'acceptation selon laquelle l'individu construit sa propre image du monde à travers les expériences de ses sens. Dans une perspective naturaliste, notons donc, que le contexte physique dans lequel se déroule un apprentissage est déterminant pour celui-ci. D'une part, ceci implique qu'il n'est d'apprentissage réussi qui n'engage tous les sens de l'individu. Le milieu devrait donc fournir à l'apprenant l'opportunité de voir, manipuler, sentir, goûter les différents objets pour mieux les comprendre. D'autre part, le contexte social, culturellement et linguistiquement marqué, aura un apport beaucoup plus motivationnel dans l'apprentissage. Par motivation ici, nous entendons le fait que les exigences (linguistiques, culturelles, mais surtout économiques) du contexte social créent en l'individu des buts (motivation) en fonction desquels il apprend : c'est-à-dire, il choisit des contenus spécifiques aux problèmes qu'il a à résoudre, les assimile, puis les applique.

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

Dans le même ordre d'idées, nous poursuivons ici en disant que la construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue au sein d'un cadre social et d'un cadre physique où l'on s'engage

dans des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, des co-constructions et co-élaborations de connaissances. L'apprentissage vu de ce point est alors considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignants-apprenants, apprenants-apprenants, voire apprenants-sources extérieures (parents, entreprises, experts...). Dans cette perspective, l'idée de construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une construction personnelle des connaissances par ceux qui apprennent. Tout apprentissage a de ce fait un lien non seulement avec le milieu social, mais aussi avec le contexte culturel et le tout provenant à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interaction. Dans le cadre de la pédagogie, l'apprenant élabore sa compréhension de la réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles du professeur. D'où la notion du « conflit sociocognitif » qui met les interactions sociales au centre de l'apprentissage Audy (1993). En principe, c'est à force de se frotter aux autres que l'apprenant construit mieux ses savoirs.

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

Doise, Mugny et Perret-clermont (1993) prolongent les travaux de et affirment qu'une opposition entre deux apprenants lors d'une situation d'interaction sociale permet d'engendrer un conflit sociocognitif dont la résolution qui implique pour l'étudiant une décentration et une reconsidération de son propre point de vue grâce à des phénomènes d'argumentation et de

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

Ceci dit, nous pouvons pour la suite de ce travail, nous baser sur ce qui est dit plus haut pour présenter un ensemble de suppositions en guise de démarche dans un E/A précoce.

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

Il y a un accord parfait entre toutes les suppositions et les théories ci-dessus évoquées ; et nous pensons par la même occasion que la cognition située est un paradigme que nous pouvons aussi évoquer ici comme l'une des théories pouvant dans une certaine mesure cadrer avec la notion d'éveil précoce.

## **2.15. 2. DE LA COGNITION SITUÉE COMME L'UNE DES THEORIES DE L'EVEIL AUX LANGUES**

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

En effet, que ce soit le caractère situé ou distribué de la cognition, les deux aspects sont employés pour souligner le rôle des pratiques sociales et l'activité que mène un individu en situation dans un contexte précis (social ou physique). Si l'on s'en tient à une telle visée de la cognition, l'apprentissage devrait donc se faire en situation et dans un contexte social et ceci à travers les constructions de ses propres pratiques quotidiennes. Lave (1988 :18) parle à cet effet de « cognition in everyday practice ». Notons cependant que les présupposés de la cognition située posent l'homme comme un être « pensant » et socialement situé ; les êtres humains dès lors négocient entre eux et ceci de façon réflexive les mouvements de leurs interactions (Lave, 1988 :15). L'apprenant, vu comme individu qui agit dans son environnement ou dans un contexte social n'est pas séparé de celui-ci mais, le détermine tout en étant lui-même déterminé par lui. C'est donc une personne qui agit dans un contexte propre donné Lave (1988 :190).

Parlant du rapport qui existe entre la contextualisation didactique et la cognition située dans un E/A précoce, nous dirons que l'apprenant se construit tout en construisant son environnement ; il

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

Toujours dans le cadre des théories sous-tendant le concept d'éveil précoce aux langues, la « critical period hypothesis and age » ne saurait être des restes dans la mesure où l'E/A doit prendre en compte l'âge de l'apprenant. Le sachant déjà, nous nous posons néanmoins la question de savoir à quel âge commence l'apprentissage ?

### **2.15.3. LA THESE DE L'AGE CRITIQUE**

Dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère, le critère âge interfère avec les aspects sociaux, affectifs, éducationnels et expérimentaux, mettant à nu sa relation avec le taux d'apprentissage et ou le succès obtenu. Une pensée populaire soutient à propos que les enfants qui apprennent une seconde langue sont « supérieurs » aux adultes (Scovel 2000), ce qui veut dire que plus l'apprenant est jeune, plus vite il apprend et les résultats sont les meilleurs.

Cette notion d'âge critique a été introduite par Lenneberg (1967) pour affirmer que l'acquisition de la langue maternelle devient difficile après un certain âge : « (. . .) un âge critique pour l'acquisition des langues. Au début, l'absence de maturation le limite. Sa fin semble liée à une perte d'adaptabilité du cerveau à se réorganiser ». O'neil (1993 : 169)

Lenneberg (1967) situe dans la même veine cette période critique entre 18 mois à 2 ans ainsi qu'au début de la puberté. C'est ainsi que remarque Abello – Contesse (2008) en ces termes : The « critical period hypothesis (CPH) is a particularly relevant case in point. This is the claim that there is, indeed, an optimal period for language acquisition, ending at puberty » Abello-Contesse (2009:170).

Lenneberg observe par la suite que les capacités d'acquisition de la langue maternelle s'amenuisent rapidement à partir de l'adolescence même si toutes les conditions d'acquisition sont

rassemblées. À partir de la langue maternelle, cette thèse s'est ensuite étendue pour concerner non seulement l'acquisition de la langue maternelle mais aussi l'E/A des langues étrangères. D'après Lenneberg (1967) il existe des points de ressemblances entre l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère. O'neil (1993 : 169) dans une certaine mesure et citant Lenneberg, a mis en relation l'évolution du langage et différents aspects du fonctionnement cérébral tels que suit

- 2 à 4 ans : Développement langagier habituel
- 11 à 14 ans : émergence des accents étrangers
- 15 à la sénescence : l'acquisition des langues étrangères devient de plus en plus difficile.

Par ailleurs, après les études menées par Lenneberg, de nombreuses autres recherches ont été faites sur les dispositions d'apprenants de différents âges dans le processus de l'apprentissage ou de l'acquisition d'une langue étrangère. A l'issue de ces recherches, l'on a noté que la thèse de l'âge critique présente quelques lacunes et l'on parle dès à présent de périodes « sensibles » (O'neil 1993 : 170) ; qui font allusion à des périodes pas très claires pour ce qui est de l'acquisition de la langue maternelle et pour l'apprentissage des langues étrangères. En fait, les différentes études sur l'âge et l'apprentissage des langues étrangères montrent différents points de vue. Pour cela, il semble très difficile d'apporter une réponse précise à cette question de l'âge critique dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, dans la mesure où certains chercheurs pensent qu'en termes de pédagogie des langues, l'on peut conclure qu'il n'y a aucun âge magique pour l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Ces chercheurs soutiennent en plus que les apprenants jeunes et vieux sont capables d'atteindre un niveau d'expression acceptable dans cette langue et selon que les caractéristiques générales et spécifiques de l'environnement dans lequel se déroule cet enseignement sont égales ou variables. Bien que l'âge de l'apprenant ainsi que son environnement soient des critères à ne pas négliger dans l'E / A d'une nouvelle langue, sa psychologie est aussi un point sur lequel nous pouvons baser notre réflexion.

### **2.15.3.1 DE LA PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF DE L'ENFANT**

Dans un apprentissage précoce, le psychisme du jeune apprenant ne doit pas passer inaperçu. Car pour Piaget, l'enfant se développe par stades. Ce dernier parle d'ailleurs du stade de développement (psychomoteur, cognitif, affectif et même social). L'enseignant du préscolaire ou de la maternelle doit donc se demander à quel stade de raisonnement, de représentation et de maîtrise langagière se situe le jeune enfant, avant d'introduire ou encore lui présenter tel ou tel aspect de la langue. Ceci se justifie également dans la mesure où le jeune enfant et l'adulte n'ont pas les mêmes capacités d'apprentissage d'une nouvelle langue. Chez le jeune enfant, ces capacités sont plus

malléables, vu son jeune âge. Dehaene (2008) pense le contraire. Selon lui, le nourrisson humain présente un cerveau aussi développé que celui d'un adulte et ce dès la première année de sa vie, Cette faculté lui permet d'anticiper sur des éléments du monde extérieur. Dans la même veine, le cerveau du jeune enfant émet des prédictions sur le monde extérieur et semble disposer d'un puissant algorithme d'apprentissage des visages, des objets, des mots ou des règles linguistiques. Jeanblanc (2019) pense pour sa part que l'apprentissage commence un peu avant la naissance. Il continue son propos en soutenant que le cerveau humain est organisé d'une manière spécifique à favoriser l'apprentissage.

Par ailleurs, nous nous intéressons également ici à la période préscolaire chez le jeune enfant, c'est-à-dire l'âge avant deux ans selon Jardel (2003 :17) l'enfant à cet âge « fait preuve de capacités méta- linguistiques et de capacités méta pragmatiques ». Le jeune enfant peut déjà comprendre ce que l'on lui dit, et même communiquer avec des signes (langage non verbal) il répète, imite, reproduit tout ce qu'on lui dit et ne raisonne pas, vu son âge. Il s'agit ici d'un préapprentissage. Il est disposé à cet âge à acquérir la phonologie de la langue seconde et dès que les compétences en langue maternelle sont assises alors, la langue seconde sera facilement apprise.

Passé l'âge préscolaire, l'apprenant qui entre à l'école primaire peut déjà chiffrer ce que l'on lui dit, et même le déconstruire. Ses facultés mentales sont assez développées de telle sorte qu'il puisse faire des opérations plus complexes. Il développe des stratégies d'apprentissage car il est plus attentif et a un meilleur contrôle de ses activités mentales. Là il peut déjà apprendre sans heurts, une nouvelle langue seconde ; d'où le sous-titre qui suit.

### **2.15.3.2. APPRENDRE UNE NOUVELLE LANGUE À L'ÉCOLE**

L'allégation selon laquelle « plus on est jeune et mieux on apprend une langue » est très répandue ; O'neil (1993) cite de ce fait l'exemple de John Locke (1632- 1704) qui : « recommandait, de commencer à enseigner le français aux petits Anglais, dès qu'ils savaient parler leur langue maternelle, si l'on voulait obtenir de bons résultats ». O'neil (1993 : 168)

Comme mentionné ci-dessus, il semblerait selon différentes études qu'il existe un âge au-delà duquel il serait très difficile d'apprendre certains aspects de la langue, et notamment la phonologie. Cet âge se situerait entre 8 et 9 ans.

En France par exemple, les Instructions Officielles de 2002 concernant l'enseignement de l'anglais au CE2 affirment que :

Parler une autre langue que sa langue maternelle est à la portée de tous les enfants. Chacun possède des capacités d'apprentissage (oreille, prononciation, mémorisation, . . .) qui ne demandent qu'à être stimulées et développées dès le plus jeune âge. (M.E.N 2002)

Garabedian, didacticienne du français langue étrangère quant à elle, préconise un apprentissage précoce des langues étrangères dès l'école maternelle. Elle affirme qu'« introduire les langues étrangères à l'école primaire, c'est bien. Mais que si on les introduisait avant, ce serait mieux encore »! Garabedian (1997 : 27) l'on comprend donc que l'E/A de la langue seconde dans le contexte camerounais pourra récolter l'effet escompté si le processus est amorcé à un âge précoce. Une question se pose cependant : quel est l'âge idéal pour l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde ? Cette question posée plus haut peut encore être évoquée ici.

Il va sans dire comme le pense Lecanuet (1991), que l'apprentissage de la langue prend ses sources dès la vie ultra-utérine. Ceci se justifie dans la mesure où la cochlée atteint sa maturation à partir de 20 semaines. Il est question ici de l'apprentissage naturelle de la langue maternelle. Les facultés de perception de l'enfant selon certaines études cognitives sont très élevées jusqu'à l'âge de six mois mais tendent à se restreindre progressivement bien après, surtout quand ce dernier s'imprègne de sa langue maternelle. En effet, le jeune enfant perçoit progressivement tous les points de repère faits de structures sonores qu'il peut facilement mémoriser. La présence de ces sons a un impact sur le système maternel ; ainsi, le grand nombre de sons que l'enfant peut discriminer à l'âge de six mois, sera tamisé vers l'âge de 10-12 mois pour ne retenir que des distinctions utiles (Kuhl, 1994). À ce niveau, les perceptions cognitives soulignées plus avant vont mettre de côté tous contrastes non natifs selon leurs structures, pour ne retenir que ce qui a la même structure que sa langue maternelle. Troubetskoy (1949 : 49) parle à ce sujet de crible phonologique car, dit-il : « Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le crible phonologique de sa propre langue ». Ceci se justifie dans le cas où l'enfant fixe son attention sur les sons de la langue maternelle à laquelle il est exposé. Il perd comme nous l'avons dit *supra*, sa capacité à filtrer auditivement certains sons afin de produire vocalement ceux typiques à la langue étrangère (Rondal et Comblain, 1991). Cette logique a été développée récemment par certains chercheurs en neurosciences ; c'est le cas de Rakic (1995), qui pense dans une perspective biologique que lors d'un apprentissage, les liens entre les neurones se modifient.

L'environnement quant à lui a pour rôle de parfaire nettement le cerveau en lui faisant élire des configurations significatives pour chaque apprentissage. C'est à l'égard de cette visée que Cyrulnik (1983 : 147) réitère à propos que « cette sélection de circuits, au gré des environnements, permet une économie de matière vivante, car pour activer les milliers de milliards de connexions neuroniques possibles, il faudrait plusieurs dizaines de kilos de matière cérébrale ». Pour plus d'éclairage, nous

dirons que le processus de réorganisation dont il est question ici est très important dans le cadre de l'acquisition de la langue maternelle et en même temps aide le jeune apprenant à s'adapter à son environnement. Dans un enseignement précoce, il est pourtant vrai que l'on peut le commencer avant l'âge d'un an, mais pour des raisons institutionnelles, c'est impossible dans plusieurs pays. Cet enseignement serait propice bien après cet âge, c'est-à-dire à la maternelle comme le pense Garabedian (1996), qui propose que l'E/A se fasse dès l'âge de 6 ans et continu jusqu' à 9 ans. Ceci se confirme en quelque sorte par la pensée de Groux (2003 : 25) qui soutient que,

Le capital linguistique constitué par les compétences en langues étrangères apporte au locuteur un capital social incontestable, une reconnaissance sociale et un pouvoir symbolique fort. Les classes privilégiées l'ont d'ailleurs bien compris qui investissent sans compter dans des séjours linguistiques à l'étranger pour leurs enfants. Il est donc important de proposer à tous les enfants la possibilité de maîtriser le plus tôt possible, des langues étrangères pour qu'ils puissent avoir une chance de s'intégrer à un monde en perpétuel changement et pour qu'ils puissent mieux le comprendre.

L'on est en droit de penser avec Martinez (1996 : 71) que, l'objectif de l'apprentissage d'une langue est la communication, opérée à travers les actes de parole et leur contenu conceptuel. La fonction donc de cet apprentissage devrait de ce fait, par conséquent, répondre à l'intention énonciative de celui qui parle réalisée à travers des actes de parole, comme mentionné ci-dessus.

Dans l'apprentissage d'une nouvelle langue à l'école et plus encore au niveau du préscolaire, l'approche de l'éveil devrait prendre en compte les besoins langagiers des jeunes apprenants, utiliser des documents authentiques ainsi que convoquer en salle de classe des activités adaptées aux besoins et aux centres d'intérêts des apprenants, tout en essayant de générer des conditions d'apprentissage proches de celles de l'acquisition en milieu naturel.

Néanmoins une pluralité de principes reste acceptable dans l'E/A d'autres langues à l'école primaire et au secondaire, à savoir que la compétence communicationnelle doit être enseignée pareillement à un ensemble de compétences disciplinaires et collatérales sans oublier de travailler sur les différentes composantes linguistiques de la langue enseignée. Car, Il paraît clair que la compétence linguistique ne peut être délogée de la compétence de communication car un apprenant qui ne possède pas un minimum de connaissances linguistiques se butera à des obstacles qui vont obstruer sa communication.

Par la suite, l'enseignant devra aussi sensibiliser l'apprenant aux différents types de discours, aux types d'expressions utilisées à l'oral et à l'écrit dans la mesure où les compétences discursives sont tout aussi importantes ici. L'apprenant devra comprendre avant de parler et par la suite écrire. Dans l'E/A de l'anglais, l'apprenant sera par exemple sensibilisé quant aux règles sociales d'utilisation de cette langue qui sont quelque peu différentes de celles du français. Les règles sociales apprises lui permettront d'intégrer aisément la société à son apprentissage, d'où la nécessité

d'incorporer les compétences sociolinguistiques et culturelles dans le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue. Dans la suite de ce travail, nous parleront brièvement de l'approche communicative comme un des aspects pertinents dans l'enseignement d'une nouvelle langue au niveau précoce.

#### **2.15. 4. DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE DANS UN ENSEIGNEMENT PRECOCE DE LANGUES**

Le terme approche communicative est nouvellement inscrit dans les méthodologies de l'enseignement des langues. Traduit de l'anglais « approach », il a été développé pour faire allusion à des démarches d'E/A très variées. Cette approche prend appui sur l'aspect communicatif de la langue et est vue non comme un code, mais comme la compétence à communiquer langagièrement ; c'est dans cette optique qu'en anglais on parlera de « skill and ability ». Widdowson (1998) pense pour sa part qu'il faut passer de l'acte de l'intériorisation mécanique de la connaissance des codes à celui de l'emploi de ces connaissances dans un contexte de communication. L'on est censé passer de la compétence à utiliser des connaissances langagières à l'acquisition d'un comportement verbal reconnu par tous les membres d'une communauté comme approprié pour la communication dans ce contexte. Ici, l'apprenant doit être capable d'utiliser les formes de la langue apprises dans des contextes de communication tout en respectant les contraintes internes relatives à cette langue comme la phonétique, la morphologie, le genre de nom, l'ordre des mots, les constructions verbales, ainsi de suite. Ceci se fera de telle sorte que la communication soit conforme aux normes qui façonnent les situations sociales de communications, normes bien connues des locuteurs natifs à savoir les attitudes face à la langue, les présupposés partagés auxquels il faut bien ajuster ou accommoder leur production ou et leurs comportements verbaux. L'approche communicative a cependant un objectif, celui de faire acquérir la langue à l'apprenant dans la variété de ses registres, ainsi que de ses usages tout en essayant de ne pas scinder langue et civilisation. Il s'agit également pour lui d'apprendre à communiquer dans la langue étrangère et de ce fait d'acquérir les compétences de communication. Pour Dell Hymes (1972 : 269-293), cité par Bérard (1991 : 17-18), « les membres d'une communauté ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi ». Dans le cadre de la langue maternelle, l'enfant acquiert parallèlement ces deux systèmes de règles car selon le même auteur,

Il (un enfant normal) acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de parole, de prendre part à des événements de paroles et d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces actions.

Ces différentes compétences s'acquièrent naturellement à partir de la cellule familiale lorsque l'enfant apprend à parler la langue qui est utilisée autour de lui. La compétence linguistique ne devrait donc pas se dissocier de la compétence de communication car la seconde est mise en place à partir de la première ; Bérard (1991 : 18) dit à propos de Hymes que :

L'un des concepts les plus importants que va développer Hymes est celui de compétence de communication, qui fait pendant à la notion de compétence linguistique développée par Chomsky (voir en particulier Hymes, 1973, trad. française, 1981). Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social.

Nous voyons donc que posséder la compétence linguistique ne suffit pas, mais encore faut-il savoir s'en servir en fonction du contexte social et de la situation de communication.

Parlant de la compétence de Canale et Swain communication, plusieurs auteurs l'ont définie de leurs manières ; c'est ainsi que pensent qu'elle doit inclure trois compétences principales à savoir la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique. Pour eux, la compétence socioculturelle est incluse dans la compétence sociolinguistique. La compétence socioculturelle pouvant être perçue comme la connaissance et maîtrise des règles sociales dans un groupe donné. Quant à la compétence discursive, ils soutiennent qu'elle relève de la maîtrise des différentes formes de discours. Pour la compétence stratégique, ils la définissent comme l'ensemble des méthodes ou stratégies de communication qui ont pour rôle de compenser les ratés de la communication, ces phénomènes de compensation pouvant se faire soit sur la compétence linguistique ou sur la compétence sociolinguistique. La compétence stratégique doit donc, pour Canale et Swain (1980 :28), être enseignée dès le début de l'apprentissage d'une L E ou L S puisqu'elle permet de résoudre les manquements des deux autres compétences.

Quant à Moirand (1982 : 20), quatre types de composantes entrent dans la compétence de communication à savoir :

- « Une composante linguistique »,
- « Une composante discursive » ; il s'agit de pouvoir connaître et s'appropriier les différents types de discours et de la manière dont ils sont organisés en tenant compte des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont formulés et utilisés.
- « Une composante référentielle », vue ici comme la connaissance des différents lieux où les objets du monde sont mis en pratique sans oublier les différentes relations qui existent entre eux.
- « Une composante socioculturelle » : Il s'agit ici de la façon dont les règles qui régissent la société, ainsi que la connaissance de celles-ci et associées à eux les règles qui permettent aux individus vivants dans cette communauté, d'interagir entre eux et les institutions ; de la maîtrise de

son histoire culturelle [communauté], sans oublier les relations que ces individus entretiennent avec tous les objets de cette société. L'approche émise par Moirand semble la plus complète. Pour elle, ce n'est que lorsque la composante socioculturelle est actualisée que les phénomènes de compensation qui font partir de « stratégies individuelles de communication » prennent effet. Le problème que posent néanmoins ces différentes définitions vient du fait que la relation qui existe entre différentes composantes n'est pas clairement ressortie. Dans une situation de communication, il y a des stratégies qui relèvent du fonctionnement social du groupe.

Le comment l'autre est représenté lors d'un échange fait bel et bien partie de la dimension sociale. L'on peut voir à ce niveau l'usage des gestes, un haussement des épaules ou de la tête pour dire « non » et « oui », selon le contexte de communication. Par ailleurs, il n'existe aucune description des règles sociales qui gouvernent la communication c'est pour cela que dans certains cas, l'essentiel de l'acte de communication, c'est le message transmis dans un contexte précis. Car, comme le dit Canale et Swain (1980 : 23), « on sait relativement peu de choses sur la façon dont le contexte social et les formes grammaticales sont en interaction ».

- **L'événement de la parole dans l'approche communicative**

Selon Bérard, (1991 : 22) Dell Hymes, a créé un autre modèle que l'on pourra utiliser pour analyser ce qu'il a appelé le « speech event » ; c'est-à-dire l'évènement de la parole. Pour ce qui est de ce modèle, l'on a les entrées suivantes :

- « Setting » : il est question ici du « cadre physique et psychologique de l'échange ».
- « Participants » : dans un « speech event », il ne saurait avoir communication sans individus engagés dans l'acte de parole, qu'ils prennent activement part ou non, à l'échange.
- « Ends » : quelle est la finalité de l'activité de communication ?
- « Acts » : ceci se réfère au contenu et à la forme du message.
- « Key » : De quelle manière se déroule l'activité de langage sur le plan linguistique ?
- « Instrumentalities » : quelles sont les instruments, les moyens de communication, les canaux et les codes utilisés ?
- « Normes » : quelles sont les règles ou les normes d'interaction et d'habitudes discursives qui régissent la communication dans la société ?
- « Genre » : quels sont les différents types d'activités du langage en situation ?

Toujours selon cet auteur, ce modèle pourrait être appliqué à la didactique et permettrait de relever certaines connections entre les actes linguistiques et les éléments qui constituent l'évènement de parole. Elle continue en soutenant Moirand (1982 : 21) qui avance que :

« Rien ne me paraît plus opératoire, pour décrire et analyser une situation de communication en didactique des langues, que de se poser, à chaque fois, les éternelles questions des praticiens de la communication : qui parle ? À qui ? Pourquoi et où ? »

Pour ce qui est de l'approche communicative, les événements de parole ont ceci de particulier qu'ils permettent de mettre les énoncés en relief et d'une façon isolée, dans un contexte donné ; de combiner les productions linguistiques d'avec les contenus de la situation de communication ; de faire le tri des régularités par le biais de l'analyse et de l'observation sur des échantillons, d'attirer l'attention des apprenants sur des différents types de discours, et de types de langue. Bérard (1991 : 22-23). Après cette ébauche sur l'évènement de communication, nous allons passer à l'acte de parole proprement dit.

- **L'acte de parole**

L'acte de parole est un concept largement utilisé en didactique des langues. Deux philosophes du langage, dont Austin (1970) le précurseur, et Searle (1972) qui lui emboîte le pas plus tard, sont les deux à l'avoir mis sur pied.

Lorsque nous parlons de l'énonciation, on se rend rapidement compte qu'Austin (1962), au début de son ouvrage intitulé « Quand dire c'est faire », et dont la version originale est : « How to do things with words », va contre « l'analyse représentationnaliste du fonctionnement du langage ». Ambroise (2015 :3) le soutient tout en expliquant que, le langage doit être vu comme un outil ou un procédé qui permet à l'homme d'agir « non pas seulement dans le monde, mais sur le monde ». Ambroise (*idem*). Cette vision des choses de la part d'Austin allait dès lors à l'encontre de ce qu'ont toujours pensé certains philosophes anglo-saxons à savoir que le langage a pour seule visée la représentation du monde. L'usage de la parole ne devrait pas seulement s'arrêter au niveau du « dire », mais l'acte évoqué devrait produire un effet ; d'où le « faire ». Le langage par ailleurs, n'est plus considéré seulement comme le véhicule de la pensée, mais doit englober plusieurs autres paramètres pour que les énoncés émis soient performants. Dans le cas contraire, il peut conduire à un échec. Pour cette raison, l'effet que produit la parole sur le locuteur est tout aussi important que les circonstances et l'émission de cette parole. Toujours dans le cadre de ce raisonnement, Austin a mené une réflexion sur les verbes performatifs. Comme exemples de ces types de verbes, l'on peut avoir : « Je te baptise, Je vous déclare unis par le mariage ». Austin, dans son étude, montre également que le dire et le faire sont intimement liés dans un même énoncé. Selon Bérard (1991 : 23), notre philosophe du langage va continuer en distinguant trois niveaux dans l'énoncé à savoir :

- « celui de la locution » : il est question ici de la forme que prend l'énoncé à savoir sa phonétique et syntaxe.

- « celui de l'illocution » : il faut voir à ce niveau ce que fait le locuteur quand celui-ci parle ; donne-t-il des ordres ? exprime-t-il un doute ? demande-t-il une information ?

- « celui de la perlocution » : ce dernier niveau nous fait voir l'effet que produit l'énoncé sur celui qui l'écoute à savoir l'interlocuteur ; le locuteur peut vouloir le convaincre, le rassurer, l'effrayer et même l'étonner etc.

Dans cette approche pragmatique langagière d'Austin, l'on considère le langage comme un moyen d'exercer une action langagière sur une autre, tout en l'étudiant dans sa contextualisation. En effet, pour mieux appréhender l'acte de parole, il faut que le contexte nous le permette ou nous guide, afin que nous puissions avoir une interprétation plausible. L'on regardera si un énoncé est par exemple adéquat par rapport à un autre et par la même occasion cherchera à savoir sa position dans le discours. Ceci se résume dans la pensée de Moeschler (1985), cité par Bérard (1991 :24) qui pense que « l'analyse pragmatique des actes de langage, centrée sur leur fonction communicative, s'inscrit en faux contre une conception informative du langage »

Nous n'allons pas nous éterniser sur les différents actes de langage, mais allons continuer avec la conception d'un apprentissage dans cette approche communicative, dans un enseignement précoce.

- **Conception d'un apprentissage de langue au niveau précoce**

Dans un apprentissage précoce de la L S, la participation active des apprenants est importante dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Ceci se réalise par différents moyens : - variété dans la structure de travail : groupe-professeur, apprenant- apprenant dans les activités par petits groupes, apprenant seul dans les activités individuelles ; en effet au niveau de la maternelle, l'enseignant devrait proposer des activités à réaliser par petits groupes comme mentionné en amont, activités qui donnent une grande part d'initiative à l'apprenant, plus exactement les activités d'expression qui sont de divers types :

- Une activité peut être présentée à partir de documents écrits des aides visuelles, qui vont permettre à l'apprenant de réaliser une tâche, selon les consignes données par l'enseignant. Ici, les productions des jeunes apprenants sont plus ou moins guidées.

- Un autre type d'activité est la simulation et les jeux de rôles, à travers des répétitions de la réalité et sont élaborées à partir de situations de vie.

- Les activités à dimension théâtrale, avec pour but de demander aux apprenants d'interpréter un personnage défini au préalable.

- L'usage de jeux, avec pour objectifs d'utiliser le lexique, la grammaire ou la communication, tout ceci va concourir à amener l'apprenant à éprouver du plaisir à jouer avec la langue étrangère et à exercer ses possibilités d'expression dans des situations réelles. Si les apprenants parlent différentes langues nationales comme c'est le cas du Cameroun, alors ils doivent se mettre d'accord sur le

processus de résolution du problème posé afin d'accomplir la tâche proposée par l'enseignant. Mais la difficulté réside ici sur le fait qu'il est généralement difficile d'évaluer l'activité orale dans ce contexte, « de mesurer à travers les productions, les acquisitions des apprenants et de faire un diagnostic quant aux manques » (Bérard 1991 : 56). Un effort est fait dans les classes spéciales bilingues dans certains lycées bilingues qui offrent ce programme afin d'évaluer la compétence langagière lors des évaluations sommatives.

Toujours dans la même lancée, l'on se demande s'il est important d'utiliser des documents ou méthodes dans l'enseignement /apprentissage de la langue seconde au niveau précoce. Pour répondre à cette préoccupation, nous pensons que le jeune apprenant a lui aussi besoin de lire en classe ou à domicile. Ces documents doivent être adaptés à son âge et à des situations d'apprentissages proches de la vie active ; en bref, les images ou activités qu'ils soulèvent doivent refléter les événements réels de la vie de tous les jours d'où la nécessité d'une réelle contextualisation de tout ce qui peut s'y trouver. Avant de mettre un terme à cette partie sur l'approche communicative, il convient de faire mention de la production des apprenants dans un processus d'appropriation d'une L S.

- **De la production de l'apprenant**

Dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, la production langagière des apprenants ne peut se faire sans erreurs et sans interférences de la langue maternelle. Ces erreurs indiquent tout au plus qu'un processus actif est en cours. Parlant des interférences avec la langue maternelle l'on constate généralement que l'apprenant passe de cette langue à la langue étrangère ou seconde, et crée par conséquence ce qui est appelé « inter langue » (Py 1984 : 34). Son discours est empreint d'éléments renvoyant soit à la langue maternelle (L M), soit à la langue étrangère (L E) ou à la langue seconde (L S), soit à l'apprentissage. Pratiquement parlant, lorsque l'on analyse les productions des apprenants, l'on se rend compte que les éléments de syntaxe, de phonétique et même de phonologie ou encore d'autres éléments communicatifs aident l'enseignant à orienter ou de réorienter les contenus d'enseignement. Il pourra de ce fait jouer auprès des apprenants, le rôle de guide ou de conseiller. Après avoir fait une ébauche du comportement de l'apprenant lors d'un E/A de la LS, quel bilan pouvons-nous faire aussi par rapport à cette approche communicative ?

- **Bilan de cette approche communicative dans l'E/A d'une langue étrangère ou seconde**

C'est très complexe de dresser un bilan de cette approche comme le pense Bérard (1991 : 32), mais malgré quelques écarts, l'on peut retenir de cette approche que les actes de parole utilisés dans la salle de classe constituent la garantie de cette approche ; elle prend aussi appui sur le fait que les apprenants sont au centre de l'acte d'apprentissage et expriment de ce fait leurs besoins à travers les actes de parole bien organisés. Et parlant des besoins, l'apprenant doit exprimer les siens quant à l'E/A d'une L E ou L/S ; ces besoins sont différents de ceux exprimés par les apprenants adultes qui

peuvent déterminer l'importance de l'apprentissage d'une langue pour eux alors que pour un apprenant âgé de 2 à 7 ans par exemple, ces besoins sont dictés par les institutions du pays. Mais au fur et à mesure que l'apprenant se développe physiquement et mentalement, ces besoins peuvent aussi évoluer au cours de l'apprentissage ; c'est pour cette raison qu'il « est donc nécessaire de pouvoir procéder à des réajustements par rapport aux besoins définis avant l'apprentissage » (Bérard : 33). Louis Porcher (1978 : 167) pour sa part pense que, (...)

Déterminer les besoins doit donc consister essentiellement à définir ce qui constitue l'apprenant : ses motivations, son environnement culturel, les objectifs qu'il poursuit, les attentes qu'il manifeste, les conditions de son existence (temps dont il dispose pour apprendre, contexte institutionnel au sein duquel il se situe, etc.)

Ceci montre que, celui qui apprend est tout aussi plus important que ce qui est enseigné.

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

## **PARTIE 2 : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE**

Après la première partie consacrée au cadre théorique de cette recherche, nous abordons à présent cette deuxième partie intitulée le cadre méthodologique. Il s'agit pour nous d'y présenter les différents instruments de collecte de données à savoir la grille d'observation des activités langagières dans les écoles maternelles, le test de niveau administré aux étudiants de première année 2018- 2019 de la FALSH de l'université de Yaoundé 1 et une grille d'entretien avec certains parents d'apprenants inscrits à la maternelle, choisis au hasard.

## **CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES**

Dans cette partie, nous nous proposons de présenter et de décrire les instruments appropriés pour notre recherche. D'abord, nous nous proposons ici de spécifier le type de recherche à mener, de décrire la population de notre étude, l'échantillon et la méthode d'échantillonnage, la validation des instruments choisis, de spécifier la procédure de collecte des données, la méthode d'analyse de ces données ainsi que les techniques d'analyse et de vérification des hypothèses. En d'autres termes, nous nous proposons d'administrer un test de niveau aux étudiants inscrits pendant l'année académique 2018- 2019 en première année à la FALSH de l'université de Yaoundé 1, d'observer des séquences didactiques dans lesquelles les activités langagières sont mises en évidence et ensuite d'avoir un entretien avec les parents de jeunes apprenants afin de jauger l'intérêt que ces derniers portent à l'E/A de la langue seconde pour leurs progénitures. Tout ce travail nous permettra à la fin de faire des propositions afin que le bilinguisme au Cameroun ne soit pas seulement écrit mais effectif. Ceci dit, quel est le type de recherche adapté à ce travail ?

### **3.1. TYPE DE L'ETUDE**

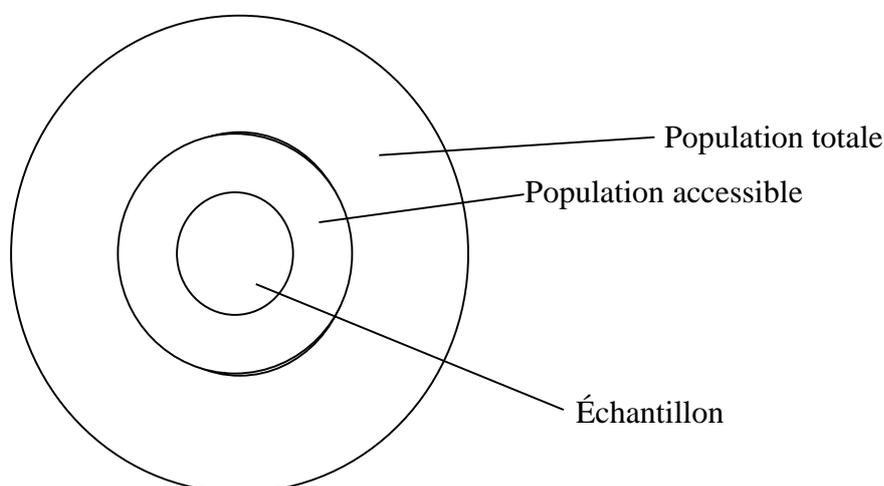
En sciences sociales, l'on dénombre plusieurs types de recherche appropriés aux choix théoriques, ainsi qu'aux objectifs à atteindre du chercheur. Le type de recherche adapté à ce travail est la recherche innovation, qui intégrera les stratégies de collecte, de traitement et d'interprétation de données qualitatifs. Il s'agit pour nous de présenter ici les différents aspects de notre enquête à savoir l'approche méthodologique, la population d'étude, la description de l'instrument de recherche, etc. bref, il s'agit pour nous d'expliquer comment l'outil d'analyse a été construit tout en jetant aussi un regard particulier sur les tests de niveau administrés aux étudiants inscrits en première année de la FALSH de l'université de Yaoundé 1, ainsi qu'à l'observation des activités langagières menée dans les établissements ciblés pour cette étude.

### **3. 2. APPROCHE DE L'ÉTUDE**

Pour ce qui est de l'approche de cette étude, elle intègre uniquement la dimension qualitative. Elle se fera à partir d'un questionnaire d'interview auto dirigé adressé aux parents des apprenants inscrits à la maternelle. Parlant de cette dimension qualitative, nous entendons analyser ou encore relever les opinions des répondants, et ensuite faire un commentaire à propos ; par la suite, nous comptons aussi attribuer des pourcentages aux réponses recueillies par question pour ainsi faciliter leur interprétation. Ceci dit, nous poursuivrons en évoquant population de notre étude.

### 3.3. POPULATION DE L'ÉTUDE

Dans le cadre de ce travail, nous avons défini au départ une population qui doit nous permettre de mener à bien notre enquête. Cette population se répartie en population totale, population accessible et en échantillon telle que nous pouvons constater dans la figure ci-dessous.



**Graphique 3: schémas illustrant la répartition de la population de l'étude**

#### 3.3.1. POPULATION CIBLE OU POPULATION PARENTE

La population cible est encore « appelée population mère, population souche ou population totale ». Tsafack (2004 :7) Celle-ci englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude. Ceux-ci sont les individus chez qui les résultats de la recherche vont être généralisés. Le caractère de cette étude nous oblige à faire appel à trois types de populations à savoir : les inspecteurs nationaux chargés du bilinguisme, les enseignants et les parents des jeunes apprenants

#### 3.3.2. POPULATION ACCESSIBLE

La population accessible est l'ensemble des individus que nous avons la possibilité de rencontrer ou de solliciter pour cette recherche. C'est elle qui nous permettra de dégager notre échantillon. Il s'agit en général pour cette étude des étudiants inscrits en première année à la FALSH, des parents des apprenants inscrits dans certaines classes des écoles maternelles dans le département du Mfoundi. Nous avons dans ce cas estimé cette population à 114 étudiants volontaires de culture francophone, sur 211 étudiants régulièrement inscrits en première année à la FALSH pendant l'année académique 2018-2019, et à 188 parents, d'où une population accessible de 302. Précisons également que les parents interviewés, sont les parents d'apprenants des classes sélectionnées pour l'observation des activités langagières, et non de toutes les écoles maternelles visitées ; car chaque école visitée a plusieurs groupes ou plusieurs niveaux. De ces estimations, nous n'avons pu administrer le test de

niveau de langue qu'à 52 étudiants et interviewer 91 parents de jeunes apprenants. Nous avons illustré certains de ces données dans le tableau ci-dessous :

ECOLES VISITEES	NOMBRE TOTAL D'APPRENANTS INSCRITS	PARENTS INTERVIEWES PAR CLASSES CHOISIES
ECOLE MATERNELLE FRANCOPHONE DE NVOG-BETSI	110	14
GROUPE SCOLAIRE BILINGUE LES PETITS CHAPERONS	76	26
ECOLE MATERNELLE FRANCOPHONE D'ETOUG-EBE	78	17
ECOLE PRIVEE LAIQUE LES BAMBIS	98	15
GROUPE SCOLAIRE BILINGUE REINE DES PRES (ETOUG-EBE)	25	6
ECOLE MATERNELLE BILINGUE DE BIYEM-ASSI	103	13
NOMBRE TOTAL D'APPRENANTS	490	91

**Tableau 3: représentativité partielle de la population accessible**

Dans Cette population accessible, nous projetons administrer le test de niveau de langue à 52 étudiants volontaires de culture francophone, sur 211 étudiants régulièrement inscrits en première année à la FALSH pendant l'année académique 2018-2019 ;

### **3.5. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES**

La démarche menée pour cette étude nous a permis de mener de front l'élaboration d'instruments d'enquête servant d'outil de référence pour le chercheur. Outre la présentation détaillée des objectifs et de l'organisation de l'enquête, c'est-à-dire des personnes impliquées et les instruments de collecte de données, nous allons par la suite décrire ces instruments de collecte, les techniques d'échantillonnage et l'échantillon et la procédure de collecte de ces données. À la fin, nous procéderons à la validation des dits instruments ainsi qu'à leur description.

### **3.5.1. DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE**

Nous décrivons ici les outils que nous devons utiliser pour procéder à la collecte des informations suffisantes pour la vérification des hypothèses émises plus haut. Ceci dit, nous utiliserons dans ce travail la technique d'entretien ou nous inscrirons nous-même les réponses aux questions posées ; l'observation de l'enseignement d'une activité langagière à la maternelle petite section ainsi que le test de niveau administré à certains étudiants de l'université de Yaoundé 1. Ce test de niveau est conçu de la manière suivante : les étudiants auront à compléter trois exercices différents ayant pour particularité de lire et de compléter avec leurs propres mots. À la fin de cette partie écrite notée sur 30, ils auront à répondre à quelques questions orales posées par le chercheur afin d'évaluer la capacité des étudiants à écouter, comprendre et répondre aux questions dans la langue anglaise. Nous ne pouvons pas cependant mener l'activité d'écoute pour la simple raison que le matériel audio ne peut pas être utilisé dans un milieu non insonorisé comme l'amphi théâtre dans lequel nous avons administré les tests. Après avoir présenté et décrit nos instruments de collecte de données, nous allons évoquer dans la suite de ce travail, notre technique d'échantillonnage.

### **3.5.2. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON**

#### **3.5.2.1. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE**

Il s'agit ici pour nous de trouver une méthode précise par laquelle nous allons procéder à la découverte de l'échantillon de notre étude ; nous allons donc utiliser comme instrument de recherche le guide d'entretien. Il nous donne la possibilité dans cette étude de nous intéresser à un échantillonnage par accident. Ceci se justifie dans la mesure où nous avons la possibilité d'interroger tout parent d'apprenant inscrit à la maternelle dans certaines classes des écoles ci-dessus citées. Dans la même veine, le test de niveau se fera aussi de la même façon simplement parce que les répondants ne sont pas au préalable définis à l'avance, mais tout étudiant inscrit en première années de la faculté des lettres et sciences humaines, se sentant capable de passer le test de niveau.

#### **3.5.2.1. L'ECHANTILLON**

La répartition des personnes interrogées et le choix des écoles maternelles visitées sont représentatifs des réalités éducatives du Cameroun. Comme échantillon, nous souhaitons qu'au moins 50 parents de jeunes apprenants inscrits dans les écoles maternelles, ainsi que 60 étudiants inscrits en première année à la FALSH pendant l'année académique 2018-2019 fassent partir de l'échantillon, avec un taux de sondage comme suit :

$$TS = \frac{\text{Échantillon souhaité}}{\text{Population accessible}} \times 100 \Rightarrow TS = \frac{50+60}{302} \times 100 = 69.87\%$$

### 3.5.3. PROCÉDURE DE COLLECTE DE DONNÉES

Pour ce qui est de la procédure de collecte des données, nous avons utilisé le guide d'entretien comme mentionné ci-dessus, ainsi qu'un test de niveau administré aux étudiants volontaires inscrits en première année lettres moderne française de l'université de Yaoundé 1. L'observation non participante des leçons basées sur les activités langagières viendra appuyer nos dire sur la manière dont les langues étrangères et secondes sont enseignées au niveau du préscolaire au Cameroun. Parlant de la méthode d'administration du test de niveau aux étudiants, nous avons fait une première descente sur le terrain en date du 18 juillet 2018, et avec l'aide du délégué de ce niveau, nous avons annoncé aux étudiants que nous devions leur administrer un test de niveau d'anglais dans le cadre de notre recherche. Les étudiants présents n'avaient pas été très motivés par l'annonce. Mais dès le moment où nous leur avons expliqué l'importance pour eux de savoir leur niveau en anglais, ils sont presque tous tombés d'accord, et rendez-vous avait été pris pour le 20 juillet dans le bâtiment administratif salle SO5, c'est à dire deux jours après. Pendant cet exercice, nous avons sollicité une fois de plus l'aide du délégué de ce niveau. Après que nous ayons expliqué de quoi il s'agissait, nous avons avec l'aide du délégué de ce niveau, entrepris de distribuer le test aux étudiants présents. En 60 minutes, moyennant 15 minutes par partie, ces étudiants ont répondu aux questions par écrit et ensuite oralement. À la fin de cet exercice, les lettres ont été ramassées pour correction d'où le taux de récupération suivant :

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

$$TR = \frac{46}{50} \times 100 = 92 \%$$

La partie orale accompagnée de la lecture s'est faite au même moment que l'écrit. Les questions ont été rapidement posées et en moins d'une heure de temps, le chercheur a pu interviewer les 46 étudiants qui ont accepté de faire cet exercice.

Pour ce qui est de l'entretien avec les parents des apprenants inscrits à la maternelle petite section des écoles ci-dessus citées, nous nous sommes rendue dans ces écoles pendant les mois de janvier et de février 2020 ; et pour ne pas perdre beaucoup de temps, nous avons fait d'une pierre, deux coups. C'est-à-dire observer les leçons et interviewer les parents de ces jeunes apprenants de la

maternelle. En effet, après les formalités administratives, les institutrices chargées des maternelles visitées ont accepté après beaucoup de réticences de faciliter la tâche au chercheur ; c'est ainsi que nous avons pu avec beaucoup de patience interviewer le nombre de parents ci-dessus mentionné, et ceci après plusieurs descentes dans les mêmes écoles. L'interview s'est fait le matin au moment de déposer les enfants à l'école et dans l'après-midi à la sortie des classes. Notons cependant que 40 % de ces enfants sont conduits à l'école par des nounous ou par des conducteurs de motos ; à ceux-ci, nous n'avons pas posé de questions puisqu'ils ne sont pas les géniteurs de ces enfants.

### **3.5.4. VALIDATION DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE**

Afin de s'assurer de la validité de nos instruments de recherche sur le terrain, nous avons préparé les tests de niveau, le guide d'entretien et la grille d'observation des activités langagières que nous avons eu le temps d'en parler d'abord avec les camarades, et ensuite d'en discuter avec notre directeur. Par la suite, nous avons fait faire le test de niveau par 4 étudiants de la FALSH interpellés au hasard au campus, à l'issue de cela, nous avons constaté que la partie expression orale de ce test ne pourra pas se faire aisément, dans la mesure où les étudiants interrogés étaient trop pressés pour répondre aux questions oralement ; ce qui nous a conduit à limiter les questions orales à 2 seulement sur 5. Et aussi, pour reprendre ce que nous avons déjà mentionné dans ce travail, l'activité d'écoute a tout simplement été supprimée pour la simple raison que les conditions d'écoute n'étaient pas remplies.

Dans le même ordre d'idées, les instruments de recherche n'ont pu être revus et corrigés qu'après ce passage primordial sur le terrain, avant leur utilisation définitive. Ces instruments sont présentés ci-dessous.

#### **3.5.4.1. PRÉSENTATION DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE**

Comme spécifié *supra*, nos instruments de recherche sont les suivants : une grille d'observation des activités langagières à la maternelle, un guide d'entretien avec les parents des apprenants inscrits à la maternelle, un test de niveau administré aux étudiants inscrits à la FALSH.

### 3.5.4.2. GRILLE D'OBSERVATION DES ACTIVITÉS LANGAGIÈRES

#### GRILLE D'OBSERVATION DES ACTIVITES LANGAGIERES A LA MATERNELLE PETITE SECTION

Établissement : \_\_\_\_\_

Enseignant : F  H

Tenue de l'enseignant(e) : très bien  bien  mauvaise

Leçon préparée : oui  non :

Classe enseignée : \_\_\_\_\_

Age des apprenants : entre \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_

Titre de la leçon : \_\_\_\_\_

Objectif de la leçon : \_\_\_\_\_

Compétence

exprimée : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 1- Introduction à travers : les comptines  , les images  , le chant  ,  
Une vidéo  , un enregistrement audio  , le chant ou la danse
- 2- Répétition de la structure par l'enseignant et ensuite par les apprenants : oui   
non
- 3- Les jeux sont-ils incorporés dans la leçon ? oui  non
- 4- L'enseignant met de l'affection dans les activités menées : oui  non :
- 5- Le travail en petits groupes est fait à travers la consigne : (cochez la case juste)  
Les comptines  , les dessins  , les chansons  , la danse
- 6- Répétition des éléments de culture après visionnage ou écoute de bandes audio  
Oui  , non
- 7- L'apprenant est-il motivé ? oui  , non
- 8- Une tâche écrite est-elle donnée à l'apprenant à la fin de la présentation ?  
Oui  , non
- 9- Un devoir à faire à domicile est donné à l'apprenant à la fin de la séquence didactique.  
Oui  non

### **3.5.4.3. GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES PARENTS DES APPRENANTS INSCRITS A LA MATERNELLE**

#### **Remarques préliminaires**

#### **Présentations**

#### **Présentation rapide de l'enquête et de son contenu**

#### **Remerciements pour l'entretien accordé**

Merci d'avoir accepté de répondre à cet entretien sur l'éveil aux langues et au langage.

#### **1. PRESENTATION DE L'ENQUETEUR**

Je me nomme Ansorelle Madouée Kana, étudiante en doctorat à l'université de Yaoundé 1, Je mène une enquête sur la manière dont les parents initient leurs jeunes enfants à l'apprentissage précoce de la langue anglaise au niveau de la cellule familiale.

Au cours de l'enquête, j'aimerais que nous abordions les thèmes suivants : le bilinguisme et son importance au Cameroun, la responsabilité des parents dans l'apprentissage d'une nouvelle langue chez l'enfant.

La durée de cet entretien n'excédera pas 15 mn

#### **Présentation rapide de l'interviewé**

Prénom, âge \_\_\_\_\_

Vie familiale \_\_\_\_\_

Situation professionnelle \_\_\_\_\_

Langue maternelle parlée \_\_\_\_\_

Langue officielle parlée \_\_\_\_\_

<b>Questions principales</b>	<b>Questions complémentaires</b>	<b>Questions de clarification</b>
Etes- vous bilingues ? Quelles langue(s) officielle(s) parlez-vous couramment ? Quels sont les problèmes que vous avez rencontrés en anglais à l'école ?	Parlez-vous français et anglais ?  - La communication, l'écrit, la compréhension	A quel moment parlez- vous ces deux langues ?
Que peut-on faire pour que les tout- petits soient bilingues ? –chercher un répétiteur en anglais, les inscrire au cours d'anglais pendant les vacances, trouver une berceuse qui parle anglais, se remettre soi-même à l'école	Leur faites-vous regarder des chaines télévisées en langue anglaise ? pour quelles raisons ?	Lesquelles par exemples ?
parlez-vous fréquemment l'anglais à vos enfants ?	A quel moment le faites-vous ?	Aidez-vous vos enfants à faire leur devoir d'anglais ?

### **3.5.4.4. TEST DE NIVEAU CALQUÉ SUR CELUI ADMINISTRÉ AU CENTRE LINGUISTIQUE PILOTE DE YAOUNDE**

#### **INSTRUCTIONS AUX CANDIDATS**

- 1- This is the written part of the test and it comprises the following parts: part A, part B, part C.  
all (the parts carry equal marks)
- 2- You must try to complete all three parts.
- 3- You have 60 minutes. Spend not more than 15 minutes on each part.
- 4- Look at the sample answers before you start each part.
- 5- If you cannot complete one part, begin work on the next.
- 6- Do not write on the answer paper. Write your answers on the answer sheet.
- 7- If you have any questions, please ask them now.

**After completion of this section, you'll be given an oral test so as to assess your speaking abilities.**

## PART A

« On vous propose des phrases incomplètes, lisez-les et complétez chacune d'elles avec l'une des expressions qui la suivent ».

**Example:** How long has Arlette been----- with Kanga?

Going back                      going in              going out                      going up

**Answer:**    **going out**

1- Did you ----- anywhere interesting last weekend?

Go              going                      was                      went

2- Some language teachers ----- their students should learn a foreign language.

Say to                      say                      tell

3- It takes ----- to learn any language.

Long time                      long                      a long time

4- It is said that Chinese is perhaps the world's ----- language to master.

Harder                      hardest                      more hard

5- I think ----- taxi driver

Her job is                      she's a                      her job is an                      she's

6- What is your home town -----?

Situated                      age                      like                      located

7- English is quite difficult because of all exceptions ----- have to be learnt.

Who                      which                      what

8- You can learn the basic structures of a language quite quickly, but only if you -----  
----- make an effort.

Are waiting                      will to                      are willing to

9- A lot of people aren't use ----- grammar in their own language.

To the study                      to study                      to studying

10- Many adult students of English wish they ----- their language studies earlier.

Would start                      would have started                      had started

**PART B**

« Lisez ces propos que quelqu'un tient au sujet de sa famille. Trouvez un seul mot pour compléter chaque espace, comme dans l'exemple ci-dessous. Il n'y a pas de liste de mots. Utilisez vos propres mots ».

**Example**

On the day I **had** my first class **at** the Yaoundé Pilot Linguistic Centre, I arrived **in** time before the class was due to begin. There were already **many** learners waiting in the classroom. They were not idle; they were watching CNN. At eight **o'clock** exactly, the teacher came in. the learning experience **was** like living in a family.

*Maintenant, écrivez vos réponses dans les espaces prévus de 11 à 20*

My family are a funny lot. Take my father's brother, Uncle Tabi, for ----- (11). He's the black sheep of the ----- (12) and nobody ever mentions him ----- (13)

They are asked a direct----- (14) about him. He ran away to sea at the ----- (15) of 16 and no one heard a ----- (16) from him until he returned 20years ----- (17). During his absence he'd had a lot of adventures but he'd made ----- (18) money at all and his brothers had to ----- (19) him until he found himself a job. ----- (20) took a long time because he had no skills or training.

**PART C**

« Complétez les phrases suivantes de sorte que les deux phrases de chaque paire aient le même sens ».

**EXAMPLE:**

Rewriting sentences isn't as easy as it looks.

It isn't as easy as it looks to rewrite sentences

21-You can't buy decent shoes for under 10000 cfa francs.

It's impossible -----

22- The slightly cheaper radio is more or less the same as the other one.

There isn't -----

23- You may be able to find a pain in your size at our other branch.

It's possible -----

24- At least 20 people were in front of me in the queue.

There were -----

25- Finding sun glasses which both fit you and suit him is difficult.

It's -----

26- It's not necessary to push, just wait your turn.

There's -----

27- There is a hole in my brand-new shirt look!

Can you -----

28- It's so nice of you to be so helpful.

Thank you -----

29- It's likely that by the time you get to the shop, it'll be shut.

The shop -----

30- There was an assistant in that shop who was really rude to me.

One of -----

## **CHAPITRE 4 : OBSERVATION DES ACTIVITES LANGAGIERES A LA MATERNELLE, ENTRETIEN AVEC LES PARENTS D'APPRENANTS ET TEST DE NIVEAU ADMINISTRE AUX ETUDIANTS**

Ce chapitre prend en compte la description de nos instruments de collecte de données à savoir : la grille d'observation d'une leçon utilisée sur le terrain, le test de niveau donné aux étudiants et l'interview fait aux parents des jeunes apprenants de la maternelle. En effet, nous avons voulu vérifier comment l'anglais, en tant que langue seconde dans ce contexte est enseigné dans certaines écoles maternelles. L'observation des différentes activités langagières s'est déroulée en deux phases à savoir du 27 au 31 janvier 2020 et du 3 au 5 février 2020 dans 6 écoles maternelles de l'arrondissement de Yaoundé 6<sup>ème</sup> de la région du centre. L'entretien avec les parents des apprenants inscrits dans ces mêmes écoles maternelles s'est sensiblement fait pendant la même période. Le test de niveau qui est le dernier instrument de recherche utilisé, a été administré à la FALSH deux années avant les précédents. Dans l'optique de mieux appréhender le lieu ou l'environnement linguistique dans lequel nous avons mené notre étude, nous avons ajouté à ce chapitre un petit paragraphe sur le paysage sociolinguistique de Yaoundé tel que vu ci-dessous.

### **4.1. DU PAYSAGE SOCIOLINGUISTIQUE DE YAOUNDE**

Le concept de ville est perçu par Calvet (1994 :56) comme un lieu de mélange des langues et de personnes. Sa population viendrait de diverses aires géographiques soit de l'intérieur (de la campagne) ou de l'extérieur (les étrangers). Ces personnes comme le réitère Calvet (*ibid.*) « viennent en ville avec leurs langues et composent ainsi un milieu fortement plurilingue ». L'auteur ajoute par la suite que la ville est à la fois un creuset, un lieu d'intégration sociolinguistique. C'est dans cette logique que Yaoundé, capitale politique du Cameroun peut être considéré comme une ville. Onguené (2018 : 91-103) pense d'ailleurs que cette ville est un « volcan linguistique actif ». Il soutient également que sa croissance démographique est de 9% en moyenne. Selon lui, sa population est jeune, variée et constituée de sans-emplois et de travailleurs.

Calvet (*ibid*) pour sa part pense que lorsque dans une ville l'on rencontre une multitude de communautés, l'on devrait s'attendre à avoir une multitude de langues. C'est dans cette optique qu'il avance qu' « il y a autant de communautés virtuelles que de langues considérées et le recours à une langue emblématique ne saurait rendre compte de la diversité d'une société plurilingue » Calvet (1994 : 114). Pour sortir de cette situation, la solution qu'il propose sera de se dissocier du concept de

langue vue comme la marque d'une appartenance au groupe ethnique, et la voir comme une réalité sociale.

Par ailleurs, les flux migratoires en direction des villes sont à la base du type de ville que l'on peut avoir. Calvet (2000 : 11) distingue dans ce sens « les villes à migration monogénétique et les villes à migrations polygénétiques exogènes ». Il s'agit ici des villes dont la population est constituée d'un peuple venant de différents points du pays ou celles venant de l'extérieur ou étrangers.

Il poursuit son propos en disant la ville prend son statut linguistique de la migration dont elle est l'objet (p.12). L'on pourra par exemple avoir différentes formes de langues réparties entre différentes ethnies locutrices.

Dans le cadre de cette étude centrée sur l'arrondissement de Yaoundé VIème ; nous allons partir de l'étude menée par Edna L. Koenig et al (1983) qui voulaient comprendre les attitudes linguistique des ménages dans la ville de Yaoundé. Ces derniers ont conclu selon Bitjaa (2000 :164) que « le français supplantait progressivement les langues véhiculaires locales (Ewondo, Béti, etc) pour s'imposer comme le véhiculaire principal. » ce qui veut dire que partout où l'on passe, le français est plus utilisé comme langue de communication à tous les niveaux.

Quant à Emmanuel Chia et Jeanine Gerbault (1992) cités par Bitjaa (2000 : 164), les différentes langues parlées dans la ville de Yaoundé sont de diverses nature selon que l'on se retrouve dans un marché ou dans un espace scolaire ou encore dans un bureau, c'est ainsi que deux parlars urbains sont les plus usités ici à savoir le « Pidgin français Camerounais, forme véhiculaire du français pratiquée dans les marchés de la ville de Yaoundé, et le Camfranglais » (utilisées par les élèves et étudiants bilingues) (Chia et Gerbault 1992 : 266). Toujours selon Bitjaa (*ibid.*), Calvet (1994 : 130) voit ce processus sur un autre angle. Ce dernier émet l'hypothèse selon laquelle « la ville est la quintessence du plurilinguisme ». La multiplicité des parlars dans une ville contribuera à son développement rapide : « Un pays tendra d'autant plus vers l'unification linguistique qu'il aura un taux d'urbanisation élevé. (Calvet 1994 : 136). L'on se demande si la fréquence d'utilisation des langues locales à une incidence sur le français ou vice versa.

Dans la même veine, Bitjaa (2000 : 175) réitère la pensée de Calvet (1994 :11) sur le fait que la langue la plus utilisée dans les milieux informels à l'extérieur des ménages s'impose comme la langue véhiculaire ou comme langue d'intégration à la ville de Yaoundé.

Il poursuit son propos en insistant sur la fréquente utilisation des langues locales dans des bureaux et cours d'écoles, malgré la réglementation qui impose l'utilisation de la langue officielle (Bitjaa 2000 : 179).

La situation linguistique de l'arrondissement de Yaoundé VIème est la même que pour toute la ville de Yaoundé. On y retrouve une population cosmopolite venant de l'intérieur de la région du

Centre ainsi que des autres régions. Les langues véhiculaires couramment parlées sont le français, le pidgin anglais (parlé parmi la population venant des régions du nord-ouest et du sud-ouest), l'éwondo, le bété, l'anglais etc. Ce qui nous amène à dire avec Harter (2005 : 93), dans une étude que ce dernier a menée et axée sur les représentations linguistiques à Yaoundé que « le bilinguisme officiel Camerounais, équilibré, si l'on s'en tient au seul statut des deux langues, masque néanmoins une réelle inégalité sociolinguistique ». Nous ne voyons pas cela du même œil car, ce bilinguisme ne l'est que sur du papier. C'est pour cette raison que nous pensons que pour le rendre équilibré, il faut éveiller les tout-petits aux deux langues officiels dès le berceau. L'E/A d'une langue dans ce contexte doit tenir compte de son aspect interculturel, vu la multitude de langues dont on doit y faire face.

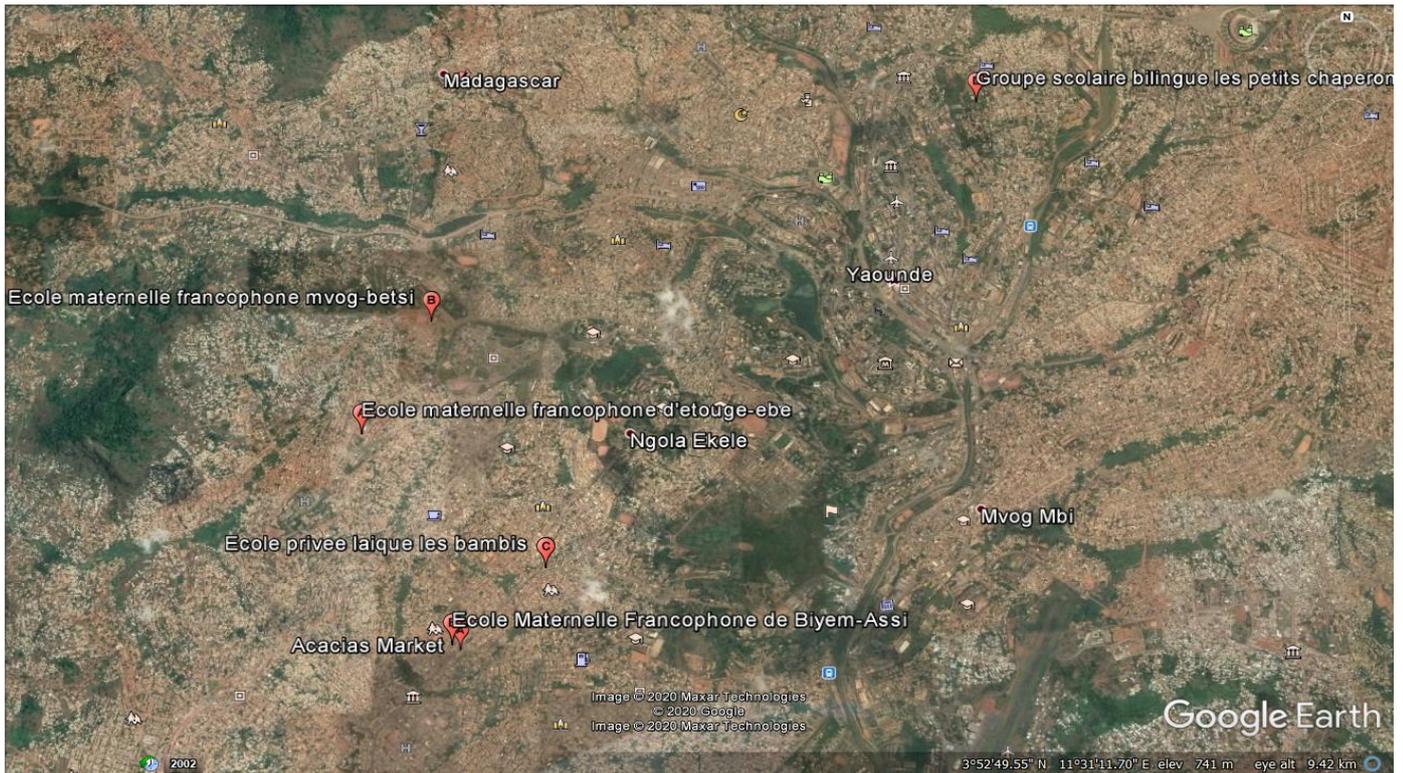
#### **4.1.1. PRÉSENTATION DU CONTEXTE D'ÉTUDE**

Notre étude se déroule dans le département du Mfoundi et pour être précis, dans l'arrondissement de Yaoundé VI ème. En effet, le département du Mfoundi selon la communauté urbaine de Yaoundé (2020 :1), couvre une superficie de 297 km<sup>2</sup> et a été créé à la suite du décret N° 74/193 du 11 mars 1974, le séparant du département de la Méfou. Selon Oyono (2015), le département du Mfoundi compte 7 arrondissements parmi lesquels les arrondissements de Yaoundé Ier (Nlongkak), II ème (Tsinga), IIIème (Efoulan), IVème (Kondengui), V ème (Essos), VIème (Biyem-assi) et VIIème (Nkolbisson). (L'arrondissement de Yaoundé VI ème est celui qui nous intéresse le plus ici. Cet arrondissement a été créé par décret présidentiel N°93/312 du 25 novembre 1993, modifiant le décret N° 87-1365 du 24 septembre 1987 qui créait la communauté urbaine de Yaoundé. Son chef-lieu est Biyem-assi et couvre les districts suivants : Camp-sic Mendong, Melen I, II, III, IV, V, VI, VII ; Etoug-Ebe, Etoug-Ebe II. (Décret N° 92/187 du 1er septembre 1992). Dans la carte ci-dessous, nous pouvons apercevoir la sous-préfecture de Yaoundé VIème en un point foncé, ayant en son sein un bâtiment de couleur blanc.



**Carte 1: carte de Yaoundé dans laquelle, la sous- préfecture de Yaoundé VI en bleu (données cartographiques Google 2020)**

A la suite de cette carte de l'arrondissement de notre étude, nous avons, par l'entremise de l'application « Google Earth », essayé de faire ressortir l'emplacement de toutes les écoles maternelles dans lesquelles nous avons effectué une descente dans le cadre de cette recherche. La carte ci-dessous nous donne une idée approximative de l'emplacement de ces écoles.



**Carte 2: Carte présentant les écoles maternelles visitées**

Par ailleurs, nous abordons dans la suite de cette recherche, le contexte d’enseignement des activités langagières dans les écoles maternelles de notre étude ;

#### **4.1.2. CONTEXTE D’ENSEIGNEMENT DES ACTIVITES LANGAGIERES DANS LES ECOLES CITEES**

Le système éducatif camerounais est un système complexe, régi par la loi d'orientation de l'éducation numéro 98/004 du 14 Avril 1998, article 17. Dans cette loi, l’on constate différents niveaux d'enseignement à savoir : l'enseignement maternel, l'enseignement primaire, l'enseignement post-primaire, l'enseignement normal, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Dans le même ordre d'idées, la même loi réaffirme l’aspect bi culturaliste du pays à travers deux sous-systèmes à savoir : le sous-système francophone et le sous-système anglophone. Pour ce qui est de l’enseignement primaire et maternel, il a à sa tête dans ces deux sous-systèmes, le Ministère de l’éducation de base. Le système éducatif entier c’est-à-dire les deux sous- systèmes sont sanctionnés à la sortie de l’université par des diplômes de licence, master et de PHD. Le préscolaire quant à lui constitue le port d’entrée de nos deux sous-systèmes ; il prépare les apprenants à l’entrée à la maternelle, et pose les bases de la scolarisation de ces derniers. Le tableau ci-dessous présente quelques détails de ce système éducatif, ainsi que la durée de chaque cycle.

	Cycle maternel : durée 2 ans		Cycle secondaire		Cycle supérieur	
	Cycle primaire				Diplôme requis BACC et GCE, A L.	
Francophone	Durée des études	Diplômes	Durée des études	Diplômes	Durée des études	Diplômes
	6 ans	CEPE	1 <sup>er</sup> cycle 4 ans	BEPC	1 <sup>er</sup> cycle 3 ans	LICENCE
			2 <sup>ème</sup> cycle 2ans 1 ans	PROBATOIRE BACC	2 ème cycle 1 ans	MASTER DOCTORAT 2 à 3 ans
Anglophone	6 ans	F.S.L.C.	1 <sup>er</sup> cycle 5 ans	GCE O.L	1 <sup>er</sup> cycle 3ans	1 <sup>er</sup> cycle Bachelor Degree
			2 ème cycle 2 ans	GCE A. L	2 ème cycle 1 ans	MASTER 2
Enseignement post-primaire 2 ans	CAP					PHD

**Tableau 4 : Durée des études et diplômes de chaque fin de cycle. (Yakouba et al 1999 : 4)**

À partir de ce tableau, nous pouvons dire que le préscolaire devrait, selon les textes officiels, accueillir les apprenants de 4 ans à l'entrée pour une durée de 2 ans. Il vise l'éveil de potentialités physiques, socio-affectives et intellectuelles de l'enfant ; et après ces deux ans, les apprenants sont admis soit au cours préparatoire spécial pour les plus éveillés, soit à la section d'initiation au langage (sil) pour les autres. (Yakouba et al, 1999 :4). Nous pouvons cependant noter qu'aucun diplôme n'est

délivré à la fin de ces deux ans et pour avoir accès à l'école primaire, l'apprenant n'a que son bulletin de notes comme document indicatif d'admission. Cet éclairage fait, nous allons rapidement parler du contexte d'enseignement des activités langagières dans les écoles de notre étude.

Pour commencer, toute activité d'E/A nécessite une méthodologie appropriée ; c'est pour cette raison que Courty (2003 :11) pense que :

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

Ce qui veut dire que l'approche par objectifs comme nous pouvons le penser, a fait son temps et les pédagogues ont jugé qu'au lieu de continuer à considérer les apprenants comme de vases vides dont on doit remplir de connaissances, il faudrait plutôt dans l'approche par les compétences, les amener à résoudre des situations problèmes de la vie qui pourront s'offrir à eux, en utilisant les savoirs notionnels appris en salle de classe. C'est dans cette optique que l'APC est utilisée dans l'enseignement aujourd'hui comme cette approche recommandée et efficace parce que l'apprenant doit être compétent à trouver des solutions à des problèmes.

Pour ce qui est du contexte d'enseignement dans nos écoles maternelles, notons que les apprenants, sont de jeunes camerounais âgés de 3 à 4 ans pour la maternelle petite section et de 4 à 5 ans pour la maternelle grande section ainsi que de 2 ans pour les prématernelles, ayant le français comme première langue et vivants dans un environnement multilingue. Dans ces classes, nous avons une population mixte (garçons et filles) de 140 apprenants pour l'école maternelle francophone de Mvog -bétsi; de 103 apprenants pour L'école maternelle bilingue de Biyem-assi toutes les sections confondues, 351 apprenants pour l'école privée laïque les bambis, 76 apprenants pour le Groupe scolaire bilingue les petits chaperons du SCED, 25 apprenants pour le Groupe scolaire bilingue Reine des Prés d'Étoug-Ébe et 78 apprenants pour l'école maternelle francophone d'Étoug-Ébé.

Tous ces jeunes apprenants ne sont pas motivés par le désir d'apprendre l'anglais, langue que la plupart apprend sans trop savoir pourquoi. Mais dans l'ensemble, ils sont excités de découvrir les sons et les lettres étranges différents de ceux qu'ils utilisent généralement dans la communication au quotidien. Nous représentons ci-dessous les différentes écoles visitées.

Écoles	Nombre d'apprenants	Date
École maternelle francophone de Mvog-bétsi-	140	18-02-2020
L'école maternelle francophone de Biyem-assi	103	29-01-2020
École privée laïque les bambis	351	18-02-2020
Groupe scolaire bilingue les petits chaperons du SCED	76	03 – 02-2020
Groupe scolaire bilingue Reine des Prés d'Étoug-Ébé	25	28-01-2020
École maternelle francophone d'Étoug-Ébé	78	27-01-2020

**Tableau 5: nombre d'écoles visitées et jours**

Après avoir présenté ce tableau, nous allons par la suite faire étalage du programme d'anglais tel qu'établi dans le curriculum de l'enseignement de cette langue à la maternelle :

**Competence:** communicate in English.

**Skills to be developed:** oral expression and exchange.

**Teaching strategies:** Recitations, group work, demonstration, role-play.

**Didactic materials:** image, poems/rhymes, real objects, audio-visual aids, songs, counting sticks, number cards.

INTERGRATED LEARNING THEME 1: the school					
NURSERY ONE			NURSERY TWO		
KNOWLEDGE	SKILLS	ATTITUDE	KNOWLEDGE	SKILLS	ATTITUDE
<b>GREETINGS</b>	-say good morning -say good afternoon -say good bye	<b>greet people appropriately</b>	<b>same</b>	<b>same</b> /-	<b>same</b> /-
<b>SELF INTRODUCTION</b>	-say his/her name -teacher's name -school name		<b>Self-introduction</b>	<b>headmaster's name</b>	
<b>SINGING</b>	<b>Sing a song</b>	<b>Sing in English with pleasure</b>	<b>same</b>	<b>//-</b>	<b>//-</b>

<b>INTERGRATED LEARNING THEME 2:THE BODY</b>					
<b>KNOWLEDGE</b>	<b>SKILLS</b>	<b>ATTITUDE</b>	<b>KNOWLEDGE</b>	<b>SKILLS</b>	<b>ATTITUDE</b>
GREETINGS	-say good morning -say good afternoon -say good bye	Greet people appropriately	Same	-Same - say good evening Good night	Greet people appropriately
SEL-INTRODUCTION	-say his/her name -father's name -mother's name		same	//- Teacher's name	
SINGING	Sing a song	Sing in	//-	Sing a song	
Body	Say parts of the body: head, arm, legs	English with pleasure	BODY	-Say part of the body -Say parts of the head: eyes, nose, ears, mouth	Sing in English with pleasure
<b>INTERGRATED LEARNING THEME:3 FAMILY HOME</b>					
GREETINGS	//-	//-	//-	//-	Greet people appropriately
Introduction of family members	Say his/her family members: father, brother, mother, sister	//-	SAME	//-	//-
Singing	Sing a song	Sing in English with pleasure	Singing	Sing a song	Sing in English with pleasure
Colours	Name colours, red, green,				

	yellow		//-	//-	//-
<b>INTERGRATED LEARNING THEME : 4 FEAST</b>					
Greetings	//-	//-	//-	//-	Greet people appropriately
		Greet people appropriately		-Say his /her ; -Name -Teachers name -School name -Headmasters name	
Rhyme /poem	Recite a poem /Rhyme	Show interest in speaking English	Self-Rhyme /poems	Recite a poem /rhyme	Show interest in speaking English
Singing	Sing a song	Sing in English with pleasure	Singing	Sing a song	Sing
<b>INTEGRATED LEARNING THEME 5: ANIMALS</b>					
Animals	Name domestic animals	-Sing in English with pleasure	Animals	Name domestic animals	Sing in English with pleasure
Singing	Sing a song	Share with friends	Singing	Sing a song	Sing in English with pleasure
Counting	Count numbers from 1-5		Counting	Count numbers from 1-12	Share with friends

<b>INTERGRATED LEARNING THEME 6: PLANTS</b>					
Plants	Name some plants			Plants	Name some plants
Fruits	Name some fruits			Fruits	Name some fruits
Rhyme/ poems	Recite a poem /rhyme	Show interest in speaking English	Rhyme/ poems	Recite a poem /rhyme	Show interest in speaking English
Singing	Sing a song	Singing English with pleasure	Singing	Sing a song	Singing English with pleasure
Counting	Count from 1-4		Counting	Counting from 1-15	
<b>INTEGRATED LEARNING THEME 7: OCCUPATION</b>					
Name some jobs	Say jobs: -Teacher, Doctor, Farmer Etc.		Name some jobs	Say jobs: Teacher, doctor, farmer.	
Rhymes/poems	Recite a poem /rhyme	Show interest in speaking English	Rhyme/ poem	Recite a poem /rhyme	Show interest in speaking English
Singing	Sing a song	Singing in English	Singing	Sing a song	Singing in English
Counting	Count from number 1 -7	Share with friends	Counting	Counting from 1-17	Share with friends

INTEGRATED LEARNING THEME 8 : TRANSPORT					
Rhymes /poems	Recite a poem	Show interest in speaking English	Rhymes /poem	Recite a poem	Show interest in speaking English
Singing	Sing a song		Singing	Sing a song	
Counting	Counting between 1-10		Counting	Counting from 1-20	

**Tableau 6: Curriculum de l'enseignement de l'anglais à la maternelle (MINBASE)**

Du tableau ci-dessus, nous pouvons constater que l'enseignement de l'anglais à la maternelle est un aspect très important pour la promotion du bilinguisme au Cameroun. Au niveau des préliminaires ou de l'introduction, nous constatons que cet enseignement devrait prendre en compte l'usage du matériel audio-visuel dans les salles de classe. Pour ces apprenants âgés de 5 ans, un certain nombre de choses doit être appris en anglais avant que ceux-ci ne flairent l'enceinte de l'école primaire. Nous pouvons aussi préciser que ce curriculum n'a été mis à la disposition des écoles maternelles qu'en 2018. Ici, l'apprenant est de plus en plus impliqué dans son apprentissage ; une place privilégiée est accordée aux centres d'intérêts et au travail en collaboration. Les activités de remédiation sont aussi un aspect à ne pas négliger dans ce nouveau curriculum. Les apprenants les moins doués sont mis ensembles avec les plus doués afin de les aider à améliorer les compétences non assimilées. L'enseignant quant à lui a la possibilité d'appliquer dans sa salle de classe la méthodologie qui lui plait et ceci selon la taille de sa classe. (Nguépi 2018)

Ce curriculum ne laisse pas les parents en dehors de l'éducation de leurs enfants ; ces derniers devraient s'impliquer dans l'éducation de leur progéniture telle que nous la révèle sa préface. Il est aussi appelé à établir un équilibre entre les activités centrées sur l'enseignant et celles centrées sur l'apprenant. Pour atteindre aussi ses objectifs, ce curriculum met l'emphase sur l'approche ludique et pragmatique des enseignements.

Avant l'implémentation de ce nouveau curriculum, la délégation régionale de l'école maternelle et primaire du centre avait mis sur pied un guide des « répartitions séquentielles harmonisées de l'enseignement des écoles maternelles », prenant appui sur les anciens programmes utilisés en 1987 et dans toutes les écoles maternelles de cette région et qui se présentait comme ci-dessous :

#### 4.1.3. PROGRAMME D'ANGLAIS DANS LES ECOLES MATERNELLES DU CENTRE (1987)

Semaines	Contenus d'apprentissage	Objectifs d'apprentissage	Séquences
1 <sup>ère</sup>	Classroom	To name and describe	1 <sup>ère</sup>
2 <sup>ème</sup>	A table- a chair- a teacher	To name	----
3 <sup>ème</sup>	Greetings good morning	To formulate and differentiate	-----
4 <sup>ème</sup>	Tooth- brush-a dress	To name and differentiate	-----
5 <sup>ème</sup>	<b>Revision</b>	<b>Evaluation – remediation</b>	----
6 <sup>ème</sup>	<b>Revision</b>	<b>Evaluation – remediation</b>	-----
1 <sup>ère</sup>	Parts of the body ; a head	Identify some parts	2 <sup>ème</sup>
2 <sup>ème</sup>	A family; my father-my mother	Name and identify some members of the family	-----
3 <sup>ème</sup>	Care of the clothes	To name and differentiate	-----
4 <sup>ème</sup>	House hold objects	To identify	-----
5 <sup>ème</sup>	Health and accidents	To name and explain	-----
6 <sup>ème</sup>	<b>Revision</b>	<b>Evaluation – remediation</b>	-----
1 <sup>ère</sup>	Food	To name and differentiate	3 <sup>ème</sup>
2 <sup>ème</sup>	Chritsmas	To describe	-----
3 <sup>ème</sup>	A present	To name and describe	-----
4 <sup>ème</sup>	A camera	To identify a camera	-----
5 <sup>ème</sup>	A sun star	To differentiate a sun and a star	-----
6 <sup>ème</sup>	<b>Revision</b>	<b>Evaluation – remediation</b>	-4 <sup>ème</sup>
1 <sup>ère</sup>	A sun star	To differentiate a sun and a star	-----
2 <sup>ème</sup>	Domestics animal: cat - a dog	To a cat and a describe dog	-----
3 <sup>ème</sup>	Wild animals: a monkey – a dog	To describe and differentiate a monkey and a dog	-----
4 <sup>ème</sup>	Domestic birds: a bird – a hen	To describe and differentiate a bird and a hen	-----
5 <sup>ème</sup>	A flag	To name and describe a flag	-----
6 <sup>ème</sup>	<b>Revision</b>	<b>Evaluation and remediation</b>	-----
1 <sup>ère</sup>	Fruits	To describe	5 <sup>ème</sup>
2 <sup>ème</sup>	A farmer : His tools	To describe a farmer	-----

3 <sup>ème</sup>	A teacher	To name and differenciate a teacher	-----
4 <sup>ème</sup>	A doctor	To describe a doctor	-----
5 <sup>ème</sup>	A farmer	To describe and explore	-----
6 <sup>ème</sup>	<b>Revision</b>	<b>Evaluation – remediation</b>	-----
1 <sup>ère</sup>	A tree- a flower-a plant	To describe a tree, a flower, a plant	6 <sup>ème</sup>
2 <sup>ème</sup>	Revision		-----
3 <sup>ème</sup>	Revision		-----
4 <sup>ème</sup>	Revision		-----
5 <sup>ème</sup>	Revision		-----
6 <sup>ème</sup>	<b>revison</b>	<b>evaluation and remediation</b>	

**Tableau 7: répartition séquentielle des activités d’anglais à la maternelle dans le centre**

Le tableau ci-dessus est tiré du guide que proposent les enseignants du ministère de l’éducation de base de la région du centre et il y est mentionné à la page 2 : « le guide comme document d’orientation permet à l’enseignante d’identifier par rapport à chaque contenu d’apprentissage des objectifs y relatifs, pas seulement les objectifs du cours, mais des objectifs du programme ». Ceci n’est juste qu’un guide et l’enseignant doit s’y appuyer pour créer les objectifs de son cours selon l’environnement. Comment se présentent les cours d’anglais à la maternelle ?

#### **4.2. OBSERVATIONS DE CLASSE**

Pour ce qui est de ces observations de classe, notons qu’elles se sont faites pendant les séquences trois et quatre, plus précisément à la quatrième semaine de la séquence trois et à la deuxième semaine de la séquence quatre. Pour mieux être explicite, nous dirons que nous les avons menées du 27 au 31 janvier 2020 et avons continué le 3 février et le 18 du même mois. Les photos prises dans certaines classes visitées ont été faites avec le consentement des maitresses.

Le matin du 27 janvier, nous nous sommes rendue à l’école maternelle francophone d’Étoug-Ebe. Dès que nous y avons mis les pieds à partir de 10 heures, nous nous sommes présentée à l’administration. Après cela, nous avons été conduite à la section de la maternelle, et présentée aux maitresses des différents groupes. C’est un établissement ayant deux groupes : le groupe A et le groupe B. Ces deux groupes ont chacun en leurs seins des écoles maternelles ; l’école maternelle anglophone et l’école maternelle francophone. C’est cette dernière qui nous concerne dans la mesure où nous avons dès le départ, circonscrit ce travail sur l’enseignement de l’anglais aux jeunes

francophones. En plus de ce que nous avons souligné plus haut, chaque groupe de cette école maternelle francophone d'Étoug-Ebe comprend trois sections : la petite section, la moyenne section et la grande section. Les âges des apprenants varient selon que ceux-ci sont inscrits soit dans la grande où soit dans la petite section. Ils sont âgés de 4 et 5 ans dans la petite section, et de 5 ans et plus dans la grande section. Dans le tableau suivant, nous allons donner quelques détails sur la population du groupe A de l'école maternelle francophone.

Écoles maternelle francophone d'Etoug- Ebe	Garçons	Filles
Petite section	18	24
Moyenne section	12	15
Grande section	18	18
Total	48	57

**Tableau 8 : Nombre total d'apprenants à l'école maternelle francophone groupe A d'Etoug- Ebe**

Après la présentation de nos trois sections, nous pouvons dès à présent évoquer l'observation de la leçon proprement dite, qui a eu lieu dans la classe de maternelle moyenne section dont la photo ci-dessous présente l'environnement de cette salle de classe.



**Photo 1: maternelle moyenne section de l'école maternelle francophone d'Etoug-ébé.**

Pendant cette observation, nous avons promené un regard critique sur l'environnement de la salle de classe, question de voir si nous pouvions voir un écran de télévision pouvant être utilisé comme support didactique. Mais rien de la sorte n'a été vu dans aucune des salles de classe des deux sections que nous avons visitées, en dehors de quelques photos et ornements qui jonchaient les murs.

Un exemple de ces ornements peut être vu dans la photo ci- dessous, et pas de supports vidéo ou audio.



**Photo 2: salle de classe bien décorée**

Par ailleurs, la leçon observée se situe dans le module ou encore thème principal « le monde animal ». Étant à la quatrième semaine de cette séquence qui dure 6 semaines, ce thème de vie est le même enseigné pendant les leçons de langage. Comme aides visuelles, nous avons observé l’enseignante utiliser des figurines comme celle que nous avons ci-dessous.



**Photo 3: Figurine utilisée comme aide visuelle.**

A l’entame de cette leçon, l’enseignante est partie de la révision des acquis antérieurs. Avant cette révision, nous avons assisté à l’habituelle salutation en anglais. Par la suite, elle a amené les jeunes apprenants à répéter les jours de la semaine, ainsi que les mois de l’année en anglais. Puis, elle

les a demandé d'identifier les oiseaux domestiques tels que : « dove, rooster, hen, parrot » etc. En l'absence d'un manuel de coloriage en anglais, l'enseignante était obligée d'utiliser les dessins d'oiseaux déjà mis au tableau et utilisés auparavant dans le cadre d'une leçon en français. Elle a lu les différents noms d'oiseaux en français et puis en anglais ; par la suite, elle a demandé aux apprenants de répéter plusieurs fois la version anglaise. L'évaluation s'est faite de la manière suivante : « name the types of birds on the board ». Cette instruction donnée aux apprenants était comme tombée dans les oreilles de sourds ; d'où la version française : « donnez le nom des oiseaux au tableau en anglais ». Ce qu'ont fait les apprenants en français et à tour de rôle. Cette leçon a duré 30 minutes.



**Photo 4: Enseignante en pleine activité dans sa salle de classe.**

À la fin de cette leçon, nous avons posé quelques questions à l'enseignante sur le déroulement de la leçon et celle-ci nous a répondu avec aisance.

Le jour d'après, c'est-à-dire le 28 janvier 2010, nous nous sommes rendue au groupe scolaire « Reine des Prés » à la descente du Centre des handicapés d'Étoug-Ebe, où nous avons été accueillie par le directeur du primaire et de la maternelle. Ce dernier nous a conduit tout droit vers la section réservée à l'enseignement maternelle, après que nous nous sommes présentée. Nous avons ci-dessous, une vue de la salle de classe de la maternelle petite section de cette école.



**Photo 5: crèche du groupe scolaire Reine des Prés.**

Le groupe scolaire « Reine des Prés » est un établissement qui a ouvert ses portes depuis le 25 novembre 1995. Il comporte un secondaire et une section primaire et maternelle. Cette dernière section est celle qui nous concerne le plus, surtout les classes de maternelles grande et petite sections. Comme effectifs dans ces deux classes, nous avons au total 13 apprenants pour la petite section et 12 pour la grande section. Le tableau ci-dessous nous montre clairement cette répartition.

Sections	Filles	Garçons
Crèche	6	7
Petite section	8	5
Grande section	9	3
Total	23	15

**Tableau 9 : récapitulatif du nombre d'apprenants de la maternelle du groupe scolaire reine des prés**

Les apprenants dont il est question ici sont âgés de 1 à 2 ans pour la crèche, de 3 à 4 ans pour la petite section et de 4 à 5 ou 6 ans pour la grande session. Dans ce milieu éducatif, nous n'avons pas atteint nos objectifs à savoir observer une leçon dans la classe de la crèche pour la simple raison que la directrice nous a fait comprendre que ces apprenants sont trop jeunes et ne seront introduits à l'anglais que l'année qui suit, quand ils seront à la maternelle moyenne section.

En dehors de cela, l'observation que nous avons faite dans ces lieux a eu lieu dans la classe de la maternelle petite section. Et comme précédemment dans l'autre établissement, nous avons constaté que, non seulement la salle de classe a été divisée par deux pour pouvoir abriter les deux maternelles,

mais nous n'avons vu aucune trace d'ordinateurs ou même d'écran de télévision pouvant faciliter le processus d'E/A. nous n'avons également pas vu de coins réservés aux activités ludiques. La leçon observée avait pour titre « domestic animals : insects », qui n'est pas loin du thème de vie qui est étudié pendant cette séquence à savoir : « le monde animal ». L'enseignante est partie de la leçon de langage sur les insectes pour introduire la leçon d'anglais. Mais avant cela, elle a demandé aux apprenants de se lever et de s'asseoir. Une manière de passer d'une activité à l'autre. Par la suite, elle a introduit sa leçon en informant les jeunes apprenants de ce qu'ils étaient sur le point de faire à savoir la leçon d'anglais. Cette leçon a commencé avec la salutation, et comme dans le cas précédent, la leçon d'activité de français a servi de corpus à la leçon d'anglais. Tout au long de cette leçon, nous avons vu l'utilisation du français pour faire passer le message en anglais, ainsi que l'usage des répétitions devant aider l'apprenant à mémoriser les noms d'animaux étudiés. Ci-dessous se trouve le tableau utilisé par l'enseignant, avec les différents types d'insectes. Ce tableau comportant des dessins d'insectes a été utilisé pendant la leçon de langage comme indiquée en amont.



**Photo 6: Tableau montrant les insectes.**

Ce tableau nous montre belle et bien que l'enseignante dans sa salle de classe utilise le semi-concret c'est-à-dire les dessins et non les insectes proprement dits. Nous avons aussi observé qu'elle fait usage des gestes de temps en temps et tout au long de sa leçon, elle utilise le français pour donner les instructions et pour élucider sa pensée. Après plusieurs répétitions menées par l'enseignante et ensuite par les apprenants, la leçon a continué et au bout de 25 minutes, elle a procédé à l'évaluation. Cette évaluation a pris la tournure d'une leçon de lecture pendant laquelle à tour de rôle, les apprenants ont lu les mots écrits sous les images. La leçon d'anglais s'est donc achevée après cette activité et a couvert une durée de 30 minutes.

Nous avons ci-dessous l'institutrice en pleine activité dans la salle de classe.



**Photo 7: Maternelle petite section ; institutrice en plein travail**

L'observation des activités langagières ne s'est pas limitée là, nous avons continué le 29 janvier 2020 à l'école publique bilingue de Biyem-assi, plus précisément à la section maternelle francophone de cette école.

Cette école est située en face du marché des Acacias ; c'est un établissement scolaire composé de plusieurs groupes, et dans la même enceinte, l'on retrouve deux différentes écoles à savoir l'école francophone ou section francophone et l'école anglophone ou section anglophone. Au sein de ces écoles l'on retrouve des écoles maternelles, situées un peu en retraite du primaire.

L'école maternelle francophone de Biyem-assi est divisée en plusieurs groupes. Nous avons le groupe A, le groupe B1 et le groupe B2. Ces différents groupes ont chacun sa directrice et un certain nombre de classes qui la constituent. Au groupe A, nous avons trois sections : la petite section, la moyenne section et la grande section. Le groupe B1 comprend 3 classes à savoir 2 classes de maternelle grande section et une classe de 40 apprenants pour la maternelle petite section. Le groupe B 2 quant à lui comporte aussi 3 classes, tout comme le groupe B1 mais avec une classe de la maternelle moyenne section. Nous avons rassemblé dans un tableau les différentes statistiques représentant les différents groupes ainsi que le nombre d'apprenants par niveau dans cette école.

**GROUPE A**

CLASSE	FILLES	GARCONS	TOTAL
M. A1	22	18	40
M. A 2	13	14	27
M. A3	11	13	24

**Tableau 10: Répartition des classes et populations du groupe A**

Dans le tableau ci-dessus, nous avons comme classes, la petite section, la moyenne section et la grande section de cette école maternelle groupe A. Les apprenants de toutes ces classes sont âgés de 3 à 6 ans.

#### GROUPE B1

CLASSES	FILLES	GARÇONS	TOTAL
M. B1	22	17	39
M. B 2	14	16	30
M. B3	18	20	38

**Tableau 11: Répartition des classes et statistiques du groupe B1**

Dans ce groupe B 1, nous nous sommes intéressée à la maternelle moyenne section de cet établissement, qui présente des effectifs pléthoriques et les enseignants n'ayant pas à leurs dispositions des aides maternelles, sont obligés de nommer un chef de classe qui a pour rôle de mettre de l'ordre dans la classe.

#### GROUPE B2

CLASSE	FILLES	GARÇON	TOTAL
M.B B1	23	21	44
M.B B2	20	21	41

**Tableau 12 : Récapitulatif du nombre de classes et d'élèves du groupe b2**

Ce dernier tableau indique le groupe B 2, qui représente la maternelle petite section. Les apprenants sont âgés de 3 à 4 ans et constituent un travail supplémentaire aux institutrices. Pour bien mener leurs activités, ces maitresses ont besoin des aides maternelles pour aider les tout- petits dans certaines besognes.

La leçon observée a eu lieu dans la maternelle grande section [M.B 2]. L'enseignante débute sa leçon d'une durée de 30 minutes par un exercice physique ; elle demande aux apprenants de se lever et de s'asseoir, en ces termes : « stand up ; sit down », ce que les apprenants exécutent avec aisance. Puis, elle continue en demandant aux apprenants de répéter après elle, les mots déjà écrits au tableau ; il s'agit de la continuité de ce qui a été enseigné pendant la leçon de langage en français, avec pour thème « le monde animal ». Après plusieurs répétitions sur le modèle de l'enseignante, celle-ci leur demande d'aller identifier les animaux au tableau. À la fin de la leçon, l'évaluation devient une activité tout aussi intéressante. L'enseignante donne des étiquettes aux apprenants et à leur tour, ils vont les fixer sous les images. Au final, ils prennent la parole et lisent les mots à haute

voix. Ci- dessous se trouve ladite classe après la leçon d'anglais. L'on peut constater que les apprenants ont l'air fatigué voire épuisé.



**Photo 8: Une vue de la maternelle B2 (Grande section)**

Dans la suite de cet exercice, nous aurions souhaité observer une leçon sur l'activité langagière à la maternelle petite section, mais ce qui ne fut pas le cas parce que la petite section dans cette école ne sera introduite à la matière si et seulement si les apprenants sont admis à la maternelle moyenne section.

Si nous revenons à l'observation proprement dite, nous dirons que partout où nous sommes passée nous avons observé la même leçon, enseignée presque de la même manière. À savoir que les enseignantes sont parties de la leçon de langage et après quelques explications, et d'après les objectifs qu'elles se sont fixées, ont entrepris pour certaines, d'introduire cette activité à l'aide des dessins de chats et de chiens ; d'autres par contre sont parties de la leçon de français pour aboutir à celle de l'activité d'anglais. Toutes ces enseignantes ont ensuite à la fin de la leçon, fait répéter ces deux mots « dog » et « cat » à travers une lecture à haute voix. En guise de fixation, elles ont demandé aux jeunes apprenants de produire les dessins de ces animaux. Ainsi s'est achevée la leçon d'anglais qui dans tous les cas n'a pas excédé 30 minutes.

Au niveau du groupe scolaire bilingue les petits chaperons, situé au niveau du SCED, nous y sommes allée le matin du 3 février et avons observé une leçon d'activité langagière dans la classe de la maternelle petite section. En effet, arrivée dans cet établissement scolaire à 8 heures 30 minutes, juste après la levée des couleurs, nous nous sommes dirigée vers l'administration pour les formalités administratives, qui n'ont duré que quelques minutes. Les locaux de la maternelle sont un peu en

retrait du primaire et pour y accéder, il faut sortir de l'enceinte afin de couvrir les 800 mètres qui séparent les deux établissements. Le groupe scolaire les petits chaperons est une école bilingue, et la section maternelle francophone comprend la petite section, la moyenne section et la grande section. Nous avons fait le tour de ces différentes sections afin de voir comment les enseignants dispensent les leçons d'anglais. La leçon observée s'est faite dans la classe de maternelle petite section. La population de ces trois sections est représentée dans le tableau ci-dessous :

CLASSE	FILLES	GARCONS	TOTAL	Âges
Crèche	9	6	15	1 à 2 ans
Maternelle petite section	14	13	27	2,5 - 3 ans
Maternelle moyenne section	9	12	21	4 ans
Maternelle grande section	15	13	28	4- 5 ans

**Tableau 13: nombre d'apprenants de la maternelle francophone du groupe scolaire les petits chaperons**

L'observation de l'activité langagière s'est déroulée ici dans la petite section comme évoquée plus avant. Les apprenants sont âgés de 2 ans et demi à 3 ans comme on peut le voir dans le tableau ; la leçon intitulée « plants and fruits » est tirée du thème mensuel « le monde végétal », enseignée en français. L'enseignante à juste fait une traduction anglaise de ce qui a été enseigné en français. En un mot, la leçon de l'expression orale est égale à celle d'anglais. Pendant la présentation de la leçon, les aides visuelles utilisées étaient les affiches et les dessins. C'est du semi- concret car avec le concret, les jeunes apprenants pourraient être effrayés selon les enseignantes. Nous avons aussi constaté que la leçon d'anglais n'a pas été faite par l'institutrice d'anglais, mais par l'enseignante titulaire de la classe qui dit « se débrouiller en anglais ». Les instructions sont données en français afin de faciliter la compréhension. Nous n'avons vu aucun écran de télévision non plus en classe pouvant servir à une éventuelle activité d'écoute, vu que la prononciation faite par l'institutrice n'était pas la meilleure. Les apprenants quant à eux éprouvent de sérieuses difficultés à prononcer correctement et à maintenir l'attention sur la leçon. Nous aurions souhaité prendre quelques photos de cet environnement éducatif mais l'administration de l'école ne nous a pas autorisé à le faire. Nous avons néanmoins assisté à une séance d'éveil à la langue, même si la méthode utilisée n'était pas la meilleure. Nous aurions souhaité une fois de plus observer une leçon d'anglais au niveau de la crèche mais les autorités de cette école nous ont fait comprendre que ces enfants sont trop jeunes pour cela. Ceci dit, nous nous sommes aussi rendue dans une autre école du côté de Biyem-assi toujours dans l'arrondissement de Yaoundé 6<sup>ème</sup> où nous avons continué dans le même exercice à savoir l'observation des activités langagières à la maternelle.

L'école maternelle privée laïque les Bambis, la prochaine sur notre liste, a reçu notre visite le 18 février 2020 à 10 heures 30 minutes. Cette école est située à environ 700 mètres du lycée de Biyem-assi précisément au lieu-dit « descente Scalom ». C'est une école maternelle et primaire dont la section maternelle comprend une prématernelle qui est de temps en temps jumelée avec la maternelle petite section, la maternelle moyenne section, ainsi qu'une maternelle grande section. L'on a en tout 10 classes dont les âges des apprenants varient d'un à 2 ans et demi pour la prématernelle, de 4 ans pour la moyenne section et de 5 ans et plus pour la grande section. Le nombre d'apprenants par classe est présenté dans le tableau suivant :

Classes	Filles			Garçons			Âges
	A	B	C	A	B	C	
Pré maternelle	16			14			1 à 2 ans
Maternelle petite section	14	13	16	16	17	14	3 à 4 ans
Maternelle moyenne section	27	22	30	18	23	15	5 ans
Maternelle grande section	16	17	18	16	15	14	5 à 6 ans
Total	189			162			-

**Tableau 14 : représentativité du nombre d'apprenants à la maternelle aux Bambis.**

Dans le tableau ci-dessus, nous voyons qu'en dehors de la prématernelle qui n'a qu'une seule classe, tout autre niveau possède 3 classes chacun. L'enseignement de la langue anglaise tel que vu sur place ne commence qu'à la maternelle moyenne section dans la mesure où la prématernelle est un niveau où l'on commence avec la socialisation du très jeune enfant. Nous n'avons pas pu observer la leçon d'anglais telle que souhaitée ; car la directrice chargée des maternelles ne nous a pas autorisé à le faire. Mais toute fois, cette dernière nous a fait venir la maitresse d'anglais de la moyenne section qui nous a expliqué en quelques mots comment l'activité langagière s'enseigne. Selon elle, les aides visuelles utilisées pour expliquer les notions relèvent du domaine du concret (fruit, plantes etc.) et du semi-concret (gravures et photos). Mais nous avons également été informé par cette dernière qu'elle s'inspire comme toutes les autres ci-dessus mentionnées de ce qu'a fait l'enseignante de français pendant la leçon d'expression orale ; car, elle ne possède pas de manuel pouvant lui servir de guide.

Dans le même ordre d'idées, nous avons été mise au courant de ce que la vidéo et l'audio ne sont pas utilisés pour enseigner la langue. L'enseignante présente sa leçon d'abord en français avant de l'expliquer en anglais. La répétition est à l'ordre du jour ; elle n'altère cependant pas les problèmes de prononciation que ce soit de la part de l'enseignant qui est de culture francophone, et qui dit « se débrouiller » en anglais et qui se répercute aussi chez l'apprenant. La question que nous nous posons est de savoir comment est-ce que quelqu'un qui se débrouille seulement en anglais peut-

il enseigner efficacement cette langue aux tout- petits, à une période de leur vie où ils sont sensés apprendre où acquérir plus d'une langue ?

Toujours concernant cette phase d'observation dans les écoles maternelles, nous avons clos notre visite par l'école maternelle francophone de Nvog- Betsi, le même jour à savoir le 18- 02- 2020 à partir de 10 heures 30 minutes. Cette école est située à Nvog-Betsi et comme toutes les autres, dans l'arrondissement de Yaoundé sixième. Selon la directrice de l'un des groupes de cette école, elle a été créée en 1972 et comporte quatre groupes à savoir les groupes 2 A, 2 B, 1 B, 1B1, 2 B2

Nous nous sommes rendue au groupe 2 A où nous avons rencontré la directrice du groupe. C'est elle qui nous a donné quelques renseignements d'ordre général d'abord sur sa section et ensuite sur l'ensemble de l'école. Dans cette école, l'on retrouve dans chaque classe, deux enseignantes qui ont pour tâche de conduire les jeunes apprenants vers l'acquisition du savoir. Pour ce qui est de l'enseignement de l'anglais dans ces classes, une maîtresse d'anglais s'en occupe. Elle fait le tour des classes et le thème du jour pendant cette séquence six est « le monde végétal », plus précisément les fruits tels que nous pouvons le voir dans la photo ci-dessous :



**Photo 9: Leçon du jour à l'école francophone de Mvog-Betsi**

Comme nous le montre la photo ci-dessus, la leçon d'anglais ne saurait se dissocier de celle de l'expression orale en français. L'enseignant part de ce qui a été vu en français pour introduire la leçon d'anglais.

Dans la même lancée, la maternelle 2 A1 petite section dans laquelle nous observons l'activité langagière d'anglais a un effectif de 36 apprenants âgés de 4 à 5 ans. Pour ce qui est de la leçon proprement dite, elle est introduite à l'aide des éléments concrets tels que la banane, la pomme et la papaye. La question posée aux apprenants à savoir « what is this » ? A récolté plusieurs réponses en français : « c'est la banane ; c'est la pomme, l'ananas ». À partir de ces réponses, l'institutrice leur a donné la version anglaise et a demandé aux apprenants de répéter à plusieurs reprises pour leur permettre de fixer la structure dans leur mémoire. Nous n'avons pas vu pendant ces trente minutes de cours le travail en petits groupes, mais un travail beaucoup plus individuel pendant lequel les apprenants ont été appelés à dessiner l'un des fruits de leur choix mis au tableau, ainsi que de citer les autres fruits connus par les jeunes apprenants. Le problème de prononciation a une fois été constaté à ce niveau, ainsi que la difficulté à faire une phrase cohérente en anglais. Ceci se justifie par cette phrase faite par un des apprenants, se plaignant de l'attitude de son camarade à l'égard du fruit déposé sur la table de l'enseignante : « tata Nadine, Fred a pris ta apple ». À l'écoute de cette phrase, l'enseignante n'a pas pris la peine de corriger le jeune apprenant; mais a continué comme si de rien n'était. À la fin de cette leçon d'activité langagière, les apprenants n'ont pas eu de devoir à faire à domicile et l'enseignante nous a fait comprendre que c'était parce que ces derniers en avaient déjà eu après la leçon de l'expression orale en français. Ci-dessous se trouve le tableau représentant le nombre d'apprenants dans le groupe 2 A, visité.

CLASSES	FILLES	GARÇONS	TOTAL
2 A1 : petite section	21	15	36
2 A2 : moyenne section	25	18	43
2 A 3 : moyenne section	17	22	39
2 A4 : grande section	12	10	22

**Tableau 15: nombre d'apprenants de l'école maternelle francophone de Nvog-Betsi groupe 2 A**

D'après ce tableau, nous voyons que le nombre d'apprenants à l'entrée est plus élevé que celui à la sortie.

Dans la photo ci-dessous, nous avons l'enseignante d'anglais du groupe 2 A au début de la leçon du jour dans la classe 2 A1 de la même école.



**Photo 10: Maîtresse d’anglais dans la classe de maternelle moyenne section.**

L’observation des activités langagières faite, nous avons jugé nécessaire de faire un récapitulatif de toutes les écoles visitées comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous.

DATES	ECOLES VISITEES
27- 01- 2020	ECOLE FRANCOPHONE D’ETOUG-EBE
28-01-2020	GROUPE SCOLAIRE REINE DES PRES
29-01-2020	ECOLE PUBLIQUE BILINGUE DE BIYEM-ASSI
03-02-2020	GROUPE SCOLAIRE BILINGUE LES PETITS CHAPERONS
18-02-2020	ECOLE PRIVEE LAIQUE LES BAMBIS
18-02-2020	ECOLE MATERNELLE FRANCOPHONE DE MVOG-BETSI

**Tableau 16: Récapitulatif des écoles maternelles visitées.**

Nous avons également signalé plus haut, un entretien que nous avons eu avec certains parents des apprenants des écoles mentionnées ci-dessus. Nous allons nous attarder là -dessus dans les paragraphes qui suivent.

### 4.3. ENTRETIEN AVEC LES PARENTS DES APPRENANTS DES ECOLES VISITEES.

Dans le cadre de cet exercice, nous avons interviewé certains parents de jeunes apprenants des écoles maternelles ci-dessus citées. Étant donné que nous étions déjà connus des milieux éducatifs dans lesquels nous avons auparavant reçu la permission d'observer des leçons. L'approbation nous avait été par la même occasion, donnée pour avoir des entretiens avec les parents des jeunes apprenants. Cela s'est fait d'abord le matin quand ils allaient déposer les enfants à l'école et dans l'après-midi à la sortie des classes, comme déjà mentionné dans ce travail.

Après une brève présentation et avec l'aide des dames travaillant comme aide à la maternelle pour certaines écoles, par les vigiles pour d'autres et même par les maitresses elles-mêmes, nous avons pu nous entretenir avec quelques parents pendant environ 10 minutes sur le bilinguisme et leur comportement vis-à-vis de l'anglais. De ce fait, l'exercice dont il est question a pris 6 jours c'est-à-dire du 27 janvier au 18 février 2020. Il nous est même arrivé d'interviewer certains parents, le matin du jour où nous avons pris rendez-vous pour observer les activités langagières en salle de classe ; question pour nous de faire d'une pierre deux coups. Il faut néanmoins préciser dans ce cas qu'il s'agissait des parents venus en retard pour accompagner leurs enfants à l'école et n'étant pas pressés de rejoindre leurs services. Dans le souci de rattraper du temps perdu, l'entretien a eu lieu le jour même que l'observation des leçons, en l'occurrence le 27 janvier 2020 à l'école maternelle francophone d'Étoug-Ebe, suivie du groupe scolaire bilingue Reine des prés le 28 janvier de la même année, de l'école maternelle francophone de Biyem-assi le 29 janvier. Le groupe scolaire bilingue les petits Chaperons s'en est suivi le 3 février 2020 et enfin l'école primaire et maternelle les Bambis et l'école maternelle francophone de Mvog- Betsi, les 18 et 19 février. Le nombre de parents interviewés est mentionné dans le tableau n°17 ci-dessous. Cette descente sur le terrain nous a permis de récolter des données qui seront analysées plus tard.

ECOLES	NOMBRE
ECOLE FRANCOPHONE D'ETOUG-EBE	9
GROUPE SCOLAIRE REINE DES PRES	7
ECOLE PUBLIQUE BILINGUE DE BIYEM-ASSI	8
GROUPE SCOLAIRE BILINGUE LES PETITS CHAPERONS	6
ECOLE PRIVEE LAIQUE LES BAMBIS	10
ECOLEMATERNELLE DE MVOG-BETSI	8
NOMBRE TOTAL DE PARENTS INTERVIEWES	48

**Tableau 17: Récapitulatif du nombre de parents interviewés**

#### **4.4. TEST DE NIVEAU DE LANGUE DONNE AUX ETUDIANTS**

Ce test de niveau s'est déroulé le 20 juillet 2018 à la faculté des arts lettres et sciences humaine au bâtiment administratif S05 de l'université de Yaoundé 1. Ceci après la première descente sur le terrain telle qu'évoquée plus haut. Il faut avouer que pendant l'administration de ce test de niveau, nous nous sommes faite aider par des étudiants de la même filière, mais du niveau 2, ainsi que par le délégué du niveau 1. Ceux-ci ont distribué et ramassé les lettres pendant que nous administrions la partie orale limitée à trois ou quatre questions par personne. Les questions posées n'étaient pas des questions fixes mais les plus courantes étaient les suivantes : « how old are you ? where do you live ? what are you studying at the university ? Do you like what you are studying, why? What is your best meal ? » etc. les réponses à ces questions nous ont conduit à attribuer une note allant de 1 à 10 selon que le candidat peut dire : « i live at... ; i am... old ; i am studying..... » (sans article) devant le nom. La partie écrite n'a duré que 55 minutes pour tous les candidats et 5 minutes par candidat pour le test oral, pour au final avoir 60 minutes pour l'ensemble des deux parties puisqu'il fallait libérer la salle pour un cours qui y avait lieu l'instant d'après.

Après récupération des lettres, nous avons ensuite apposé à chaque copie la note de l'expression orale puisque le test oral ne s'était pas fait au hasard, mais en suivant un certain ordre.

### **TROISIEME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE**

Dans cette partie, nous nous projetons de décrire la didactique des activités à la maternelle, de présenter, d'analyser, d'interpréter les données de notre recherche, et enfin de vérifier les hypothèses de recherche. Après avoir fait tout cela, nous allons par la suite donner les implications pratiques des résultats obtenus, et enfin faire des suggestions et des recommandations.

## **CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES**

Avant de présenter et d'analyser nos données, nous allons d'abord faire un bref détour à l'école maternelle telle qu'elle se présente au Cameroun. Nous allons tour à tour évoquer la didactique des activités qui y sont enseignées, les programmes qui y sont présentés, l'importance de cette école dans l'éducation du jeune enfant, ainsi que son organisation

### **5.1. DIDACTIQUE DES ACTIVITÉS A L'ECOLE MATERNELLE AU CAMEROUN**

La maternelle est une institution de première éducation qui reçoit pour une durée de deux ou trois ans des enfants d'âge préscolaire qui bénéficient d'une formation leur permettant de franchir sans heurt la porte d'entrée à l'école primaire. (Ebang, 2016 : 6)

Ce qui signifie que l'école maternelle est en effet là pour s'occuper des tout- petits à peine sortis de la cellule familiale et qui sont placés dans une école pour recevoir des enseignements qui leur permettront de mieux appréhender les activités enseignées au niveau du primaire. Dans la même lancée, nous pensons que si la base de ces enseignements est solide, le jeune enfant pourra dans le futur faire face à toutes les difficultés qui pourront surgir non seulement au niveau du primaire, mais également au niveau du secondaire et plus. Le préscolaire est une autre appellation de l'école maternelle. Ici, les jeunes apprenants qu'on y trouve sont pour la plupart en deçà de l'âge obligatoire nécessaire pour une scolarité obligatoire.

Pour ce qui est des activités à la maternelle, l'on dénombre une multitude basée sur le jeu et sur l'éveil. À ce niveau, une activité peut être perçue comme un enseignement de courte durée prenant en compte la vie pratique, le langage, les mathématiques, l'éducation sensorielle et perceptive, l'initiation à l'écriture et à la lecture, le dessin, la poésie et les comptines etc.

#### **5. 1.1. PRÉSENTATION DU PROGRAMME DE L'ÉCOLE MATERNELLE CAMEROUNAISE**

Le programme de l'école maternelle camerounaise a été diffusé en 1987 pour mettre fin à l'idée que les écoles maternelles sont de simples garderies d'enfants mais des institutions éducatives proprement dites dans lesquelles le jeune apprenant de 4 à 6 ans doit être formé afin de mieux appréhender les enseignements qu'il recevra à l'école primaire. Il est à noter que lorsque cette base est bien faite, l'apprenant a toutes les capacités de surmonter certains obstacles qu'il peut rencontrer plus tard dans ses études. Le programme dont il est question ici est appliqué dans les écoles maternelles, publiques et privées dans toutes les régions francophones et anglophones du pays. Les activités de ce programme sont regroupées sous cinq grands domaines à savoir :

- Les activités à dominante motrice (motricité globale et fine)
- Les activités à dominante d'expression (expression orale, expression gestuelle, initiation à la langue anglaise)
- Les activités à dominante de création (graphisme ; dessin et peinture ; activités manuelles)
- Les activités à dominante d'éveil (éducation sensorielle et perceptive, initiation à la langue écrite, initiation mathématique, initiation scientifique et technologique, initiation aux technologies de l'information et la communication ou technologies éducatives)
- Les activités à dominante sociale (activités de vie pratique, éducation morale et civique, chant et éducation musicale) Ebang (2016 : 7)

Toutes les activités citées ci-dessus sont régies par des horaires bien définies et ce programme fait état des objectifs à atteindre avant le passage du jeune apprenant à l'école primaire. Ce programme a pour but d'aider les élèves maitres dans l'exercice de leurs fonctions. De toutes ces activités, la deuxième est celle sur laquelle nous focalisons notre attention dans le cadre de cette étude. Nous continuerons dans la même lancée en l'école maternelle au Cameroun.

### **5.1.2 IMPORTANCE DE L'ECOLE MATERNELLE**

L'école maternelle a certes une place de choix dans la vie éducative d'un pays. Pour ce qui est du contexte camerounais, nous parlerons de cette importance à trois niveaux à savoir au niveau des jeunes apprenants eux- mêmes, des parents des apprenants, et du système éducatif tel que spécifié dans le programme de l'école maternelle au Cameroun. En effet, l'école maternelle a ceci de spécial qu'elle contribue au développement convenable de l'enfant, tout en l'aidant à se découvrir en même temps qu'il découvre son environnement éducatif, il a aussi pour but de mettre un accent particulier sur le langage en tant qu'instrument de communication ; et tel que mentionné plus haut, cette école prépare le tout petit à un passage harmonieux de l'école maternelle à l'école primaire. Ce qu'elle a aussi d'important c'est qu'elle permet de repérer certains troubles de développement chez l'enfant, et dans le cas où ces troubles sont liés au mental de l'apprenant ou à sa motricité ou encore liés au langage, l'aide d'un spécialiste peut être sollicitée pour une éventuelle prise en charge ou rééducation.

Au niveau des parents, l'école maternelle a ceci d'important qu'elle facilite leur mouvement, dans la mesure où ils peuvent placer leurs jeunes progénitures sous la garde et la protection de professionnels de l'éducation. Dans ce milieu institutionnel, l'éducation familiale de l'enfant est complétée grâce à des activités d'éveil individuelles et collectives.

Le système éducatif quant à lui est le dernier point de chute ici car, il a lui aussi quelque chose à bénéficier de l'école maternelle dans la mesure où les redoublements au primaire vont se voir limiter et son efficacité va s'accroître. En plus des avantages que nous venons de citer, ajoutons aussi

que certaines dépenses vont se voir limitées surtout en ce qui concerne la multiplication des systèmes compensatoires ; et pour couronner le tout, l'école maternelle va permettre en plus au système éducatif de réduire les inégalités de chance dans la mesure où le combat sera dirigé vers les inégalités sociales et culturelles. Pour tout dire, l'école maternelle donnera au système éducatif la possibilité de devenir plus performant pour l'ensemble des apprenants, quelles que soient leurs origines sociales. Comme toute institution scolaire, l'école maternelle doit être organisée et structurée de telle manière que l'enfant qui y va, éprouve de l'envie et le besoin d'aller à l'école.

### **5.1.3. ORGANISATION DE L'ECOLE MATERNELLE**

L'école maternelle est une institution dont l'aménagement, que ce soit de l'école ou des salles de classe doit susciter comme indiqué, l'envie d'aller à l'école. Pour cette raison, cet établissement doit offrir au jeune apprenant multiple occasions d'expériences sensorielles et motrices dans le but de lui permettre d'éprouver des émotions, de créer et de faire croître des relations avec ses camarades ou ses enseignants. L'organisation doit donc s'appuyer sur un facteur majeur tel que la prise en compte des besoins fondamentaux des jeunes enfants ; celle-ci doit également tenir compte de leur bien-être et de l'affirmation de leur personnalité.

Pour ce qui est des besoins relatifs au bien-être de l'apprenant, nous parlerons des besoins d'ordre physiologique et socio affectif. L'apprenant a besoin d'air pour respirer, de la lumière et du soleil. Ceci nous conduit à dire que l'école doit offrir à l'enfant un espace aéré, et spacieux. La physiologie de tout être humain est faite de telle sorte que ce dernier doit se nourrir, dormir, déféquer et uriner. Le jeune enfant éprouve lui aussi les mêmes besoins ; l'école doit donc à cet effet respecter les heures de gouter prévues dans « le rythme de vie journalier » qui régit les écoles maternelles ; elle doit installer dans chaque classe un coin de repos et non chaque fois faire dormir les apprenants sur les tables. Les latrines quant à elles devront elles aussi être propres et accessibles. Par ailleurs, le jeune enfant a besoin de compter sur l'adulte quand il fait face à certaines situations difficiles ; bien rassuré par ce dernier, le jeune apprenant se sentira en sécurité dans son nouvel environnement d'où la place importante que le socio affectif occupe dans ces écoles. Nous n'allons pas dans le cadre de ce travail faire fi des besoins relatifs à l'affirmation de la personnalité du jeune apprenant.

Le jeune apprenant de l'école maternelle a besoin d'affirmer sa personnalité dans les jeux et certaines activités qui sont une source de découverte pour cet enfant qui a besoin de conquérir son environnement, de communiquer ainsi que de marquer sa possession des choses qui l'entourent afin de répondre aux besoins de l'école. Pour ce faire, l'école doit installer dans les coins de la cour des

aires de jeux, des petits coins dans les salles de classe qui serviront d'ateliers de travail. Ici, l'apprenant pourra créer, agir et se découvrir. (Ebang 2016 :12)

#### **5.1.4. DE LA DIDACTIQUE DES ACTIVITÉS D'EXPRESSION À LA MATERNELLE**

Par expression, nous entendons une disposition verbale ou encore non-verbale de communiquer ; ceci signifie que l'on peut communiquer soit par la parole ou par les gestes. Pour Saussure cependant, « toute langue est à la fois expression et contenu ». Ducrot et Todorov (1972 : 36). L'« expression » selon De Saussure est l'ensemble des sons que la langue choisit pour révéler la signification d'une chose alors que le « contenu » dans cette même langue est la manière dont elle présente cette signification ; c'est d'ailleurs ce qu'il soutient quand il parle du signe linguistique. Mais la communication linguistique ne devrait pas simplement tenir compte de ces deux aspects ; elle devrait aussi prendre en considération l'environnement dans lequel l'acte de parole se manifeste.

Dans le cadre de la didactique des langues à la maternelle, l'on dénombre les activités de l'expression orale et de l'expression de la gestuelle. L'expression orale englobe à la fois le langage, l'observation, le conte, la poésie et la comptine. L'objectif que vise cette activité c'est de développer l'intellect du jeune apprenant, de favoriser sa socialisation, ainsi que la communication au sein de son environnement. L'expression orale lui donnera la possibilité d'exécuter la consigne donnée, d'en transmettre et même d'engager un dialogue avec ses pairs.

Les activités du langage ou d'expression doivent avoir certaines qualités afin de mieux remplir le rôle qui est le sien.

##### **5.1.4.1 QUALITÉS D'UNE ACTIVITÉ DE LANGUE OU D'EXPRESSION ORALE**

Cette activité doit être simple, concrète, vivante et spontanée dans la mesure où l'anglais ou encore la langue anglaise n'étant pas très connu(e) de nos tout petits apprenants du préscolaire, il est important pour l'enseignant de la/le rendre moins complexe et compréhensible. Ces jeunes apprenants doivent être motivés à l'apprendre. Il est primordial que ces derniers soient exposés à des exercices ou activités simples, avec intonation facile à imiter et qui prennent aussi en considération les intérêts de l'enfant.

Dans la même veine, l'activité orale doit être concrète c'est-à-dire qu'elle doit toujours associer dans l'esprit de l'apprenant le mot prononcé à l'objet lui-même ou son substitut. Les verbes utilisés ici seront plus expressifs, accompagnés de gestes afin d'animer d'avantage l'exercice. Elle

pourra se faire plus aisément à travers les comptines, dialogues, les jeux, le tout accompagné d'une attitude amicale de l'enseignant.

Pour ce qui est des contenus de l'expression orale, le langage occupe une place de choix ; les activités sont mises en relief avec les thèmes de vie qui se déclinent en deux axes à savoir le tout-petit et sa propre vie d'une part et ce dernier et la vie extérieure. Quelle méthodologie doit-on utiliser pour l'enseignement des activités langagières à la maternelle ?

#### **5.1.4.1.1 MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE : MÉTHODE À POINT DE DÉPART GLOBAL**

La méthode à point de départ global est une méthode couramment utilisée à la maternelle dans l'E/A des tout-petits. Dans cette méthode, l'on retrouve une multitude d'autres méthodes comme nous le font savoir Garcia-Debanc, Grandaty, et Liva (1994 : 44) il s'agit de : « la méthode mixte, la méthode des centres d'intérêts, la méthode naturelle (...) ajoutons à cela l'imprimerie à l'école ». Elle a été mise sur pied par Célestin Freinet, et est généralement utilisée dans l'enseignement de la lecture à l'école maternelle. C'est une méthode éclectique qui permet d'offrir à l'apprenant de multiples voies pour aller vers le savoir et le savoir-faire. L'enseignement précoce commence alors en France dès 1921, avec cette phase d'initiation à la lecture et au calcul à partir de l'école maternelle, tel que vu dans le décret du 15 juillet 1921 relatif à cela, comme nous le montre Jean – Noël Luc (1982). En effet, après la grande guerre mondiale de 1945, l'école maternelle s'est vue doter le statut de laboratoire d'innovations pédagogiques dans lequel l'enseignement de la lecture a été pris très au sérieux.

La méthode globale doit son appellation à une dame institutrice à la maternelle, nommée C. Rouquié (méthode Rouquié), qui en 1921 introduit une nouvelle technique d'enseignement à la maternelle. Cette nouvelle technique prenait appui sur plusieurs idées psychologiques comme celles de Decroly et de bien d'autres. Dans cette méthode, l'enseignant a pour rôle d'amener l'apprenant à lire en s'appuyant sur un matériel constitué de mots et de petites phrases accompagnées de gravures.

À la maternelle, le jeune apprenant est placé en situation dans le but de l'amener à réagir. Les situations peuvent être naturelles, imaginaires ou réellement vécues avant de donner lieu à une représentation concrète. Les dialogues de point de départ ont pour but de faciliter l'acquisition rapide du vocabulaire de base qui aidera l'apprenant à s'exprimer spontanément. L'exploitation pédagogique consistera à faire usage de variantes diverses qui contribueront à rompre la phrase initiale et à enrichir le vocabulaire. L'exploitation pédagogique s'intéresse aussi à des exercices de réemploi qui souscrivent la répétition et la fixation des structures et des mots dans des situations diverses, très proches de celles initialement amorcées et évidemment bien comprises par l'apprenant.

De ce fait, une variété de jeux donne la possibilité aux apprenants de vaincre les difficultés d'articulation et de prononciation et par là, aide à fixer d'une manière amusante certains automatismes verbaux.

Dans la même lancée, les jeunes apprenants devront aussi être amenés à faire de la description ainsi qu'à narrer en faisant usage des acquis, soit à partir des scènes vécues provoquées en classe, soit à partir du mime ou histoire sans paroles. Il va sans dire que les dialogues intéressants et les comptines que l'enseignant trouvera dans les contes et comptines pourraient aussi être d'un apport à ne pas négliger et dans ce cas devront suivre la même démarche pédagogique.

Les activités d'observation quant à elles complètent les activités de langage car elles fournissent les termes exacts et spécifiques au langage en même temps qu'elles s'enrichissent et se précisent grâce à celui-ci. Après avoir fait un bref aperçu de la didactique de l'enseignement des langues à la maternelle, nous allons à présent présenter et analyser nos données. Après cela, nous allons vérifier nos hypothèses tout en donnant l'implication de nos résultats. Par la suite, nous allons faire des recommandations et des suggestions à la fin.

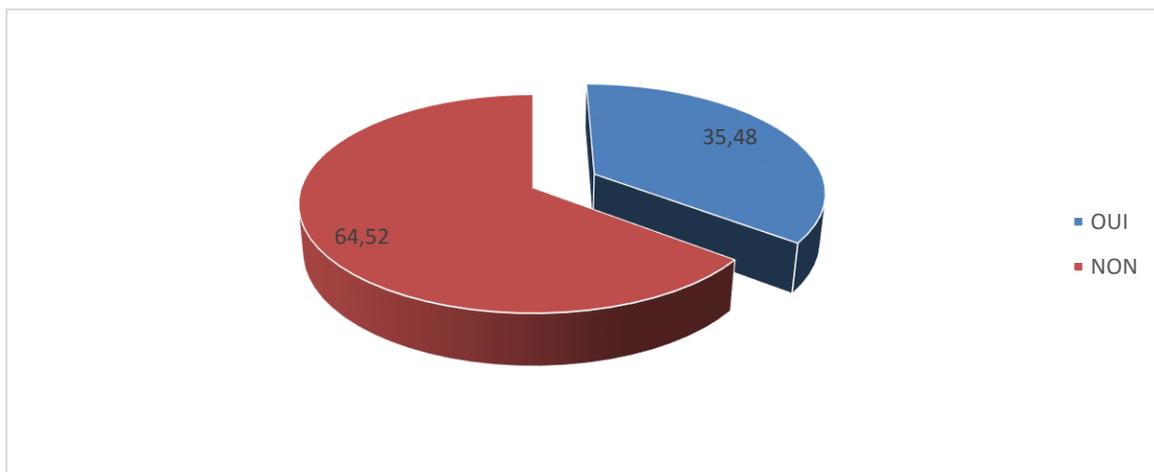
## **5.2. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES**

Dans les lignes qui suivent, les données collectées dans nos établissements d'étude seront présentées dans des tableaux et dans des graphiques afin de faciliter l'analyse. Nous commencerons par l'entretien avec les parents des jeunes apprenants interviewés.

Pour ce qui est de la première question posée, le nombre de parents interviewé s'élève à 48 parmi lesquels 15 recensés ont répondu par l'affirmative et 34 par la négation. Nous avons résumé les résultats dans le tableau ci-dessous.

Réponses	Effectifs	Pourcentages (%)
Oui	11	35,48%
Non	20	64,52%
Total	31	100%

**Tableau 18 : êtes-vous bilingue ?**



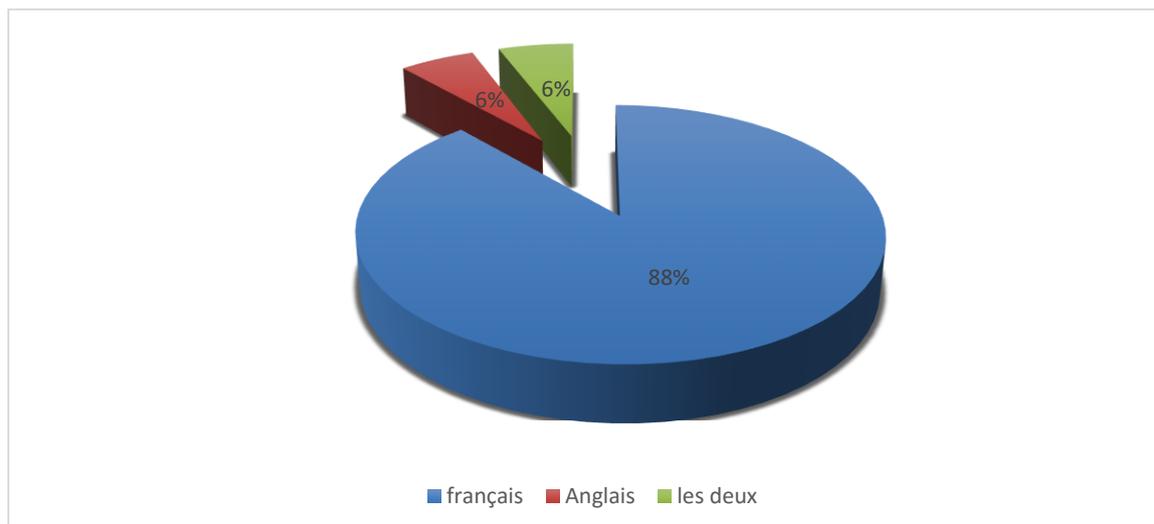
**Graphique 4: êtes-vous bilingues ?**

Du diagramme ci-dessus, nous pouvons dire que, sur 31 répondants, le pourcentage de Camerounais qui dit n'être pas bilingue est le plus grand. Ce qui revient à dire que les parents d'apprenants inscrits à la maternelle sont conscients du statut linguistique du Cameroun mais ne s'expriment que dans l'une des langues officielles. Or connaissant le pouvoir qu'a la langue utilisée au sein de la famille, l'on se demande donc comment le jeune enfant qui n'est pas en contact avec la langue anglaise va rapidement l'utiliser une fois inscrit à l'école. L'idéal serait que les parents eux-mêmes se mettent à l'école pour apprendre cette langue, afin d'être un facilitateur pour leurs progénitures, qui pour la majorité la découvrent à l'école. Dans tous les centres linguistiques du Cameroun, très peu de parents s'y sont inscrits d'abord pour leur propre culture, et aussi afin de pouvoir aider leurs enfants inscrits dans des écoles anglophones du pays. Ce qui est dit *supra* a un prolongement dans la seconde question qui est la suivante :

#### 4 . Quelles langues officielles parlez-vous ?

Réponses	Effectifs	Pourcentages (%)
Les deux	2	6.45%
Anglais	2	6.45 %
Français	31	100 %

**Tableau 19 : langues officielles parlées.**



**Graphique 5: les langues officielles parlées par les parents d'élève**

L'interprétation que nous pouvons faire de ces données est la suivante : l'écrasante majorité du français exprime tout simplement l'idée que l'on a du bilinguisme camerounais ; malgré le fait que nous nous retrouvons dans un contexte dans lequel presque tout le monde parle français. La même situation se verrait si l'on était dans les régions anglophones du pays. Ceci nous amène à dire que la base du problème du bilinguisme dans ce pays peut aussi provenir des parents. Le fœtus qui prend forme dans le ventre de sa maman n'est pas tout à fait coupé du monde réel ; il interagit avec ce monde à travers le cordon ombilical qui le lie à sa maman. Il entend toutes les voix qui se parlent autour de lui et c'est le début de l'apprentissage de la langue.

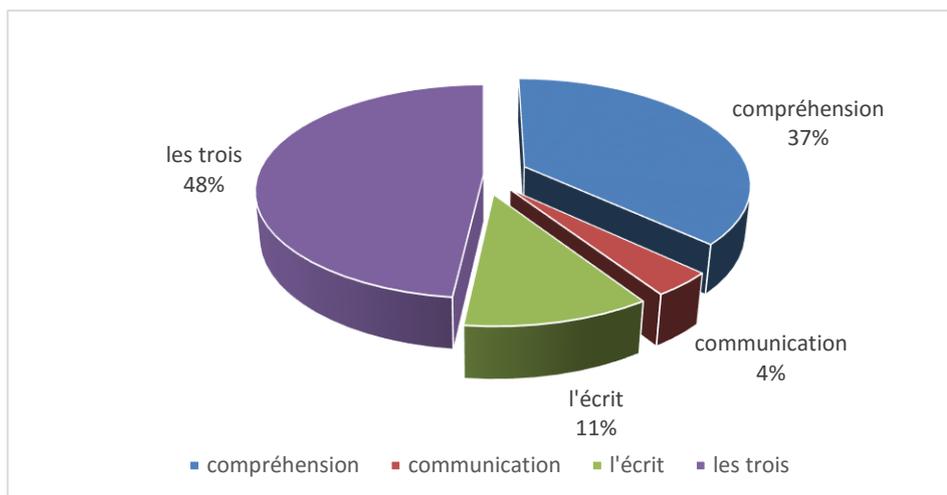
Il est vrai que le bébé naît dans une famille dans laquelle une première langue est parlée. Il grandit dans ce milieu-là et imite le parler de son entourage et surtout de celui ou celle qui le garde. Ce qui revient à dire que si les parents ne sont pas bilingues c'est-à-dire ne s'expriment pas dans les deux langues officielles en plus de leur langue maternelle, comment est-ce que cet enfant parlera la langue seconde ? D'où l'urgence de l'éveiller précocement à cette langue dès la prématernelle, pour lui permettre de se sentir à l'aise dans les deux langues à l'âge adulte.

#### 4. **Quels sont les problèmes que vous avez rencontrés en anglais à l'école ?**

À cette question, nous avons récolté les réponses suivantes telles qu'on peut le voir dans le tableau :

Réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
Communication	02	6.45 %
L'écrit	06	19.35%
Compréhension	20	64.51%
Les trois	26	83.87%

**Tableau 20: problèmes rencontrés en anglais à l'école.**



**Graphique 6 : problèmes rencontrés en anglais par les parents à l'école**

Le diagramme ci-dessus nous montre une très grande proportion réservée aux parents qui ont durant leur vie scolaire, rencontré des problèmes en langue anglaise dans les domaines de l'écrit, de la communication et de la compréhension. Ce qui revient à dire que le cours d'anglais pour eux et surtout pour ceux qui avaient un enseignant n'avait pas la même importance que les mathématiques ou le français par exemple, tout simplement parce que ces parents n'avaient pas été éveillés à cette langue - là dès leur tendre âge. Dans le but d'éviter le même désagrément à leurs enfants, nous pensons qu'un travail sérieux doit être fait d'abord au niveau des parents qui doivent eux aussi se remettre à l'apprentissage de l'anglais, comme nous l'avons suggéré plus haut.

Pour ce qui est de ceux qui comprennent au moins cette langue seconde, le pourcentage obtenu est de 64.51% selon le tableau. Les textes officiels sur le bilinguisme au Cameroun sont pourtant clairs : le français et l'anglais ont un même statut ; il n'est donc pas question que l'on puisse écouter, lire et ne pas pouvoir communiquer dans ces deux langues. La communication est jusqu'ici le point de chute de l'apprentissage de toute langue, puisque c'est en communiquant que l'on peut affirmer avec certitude qu'il maîtrise les rouages de telle ou telle langue. C'est ainsi qu'à la question de savoir :

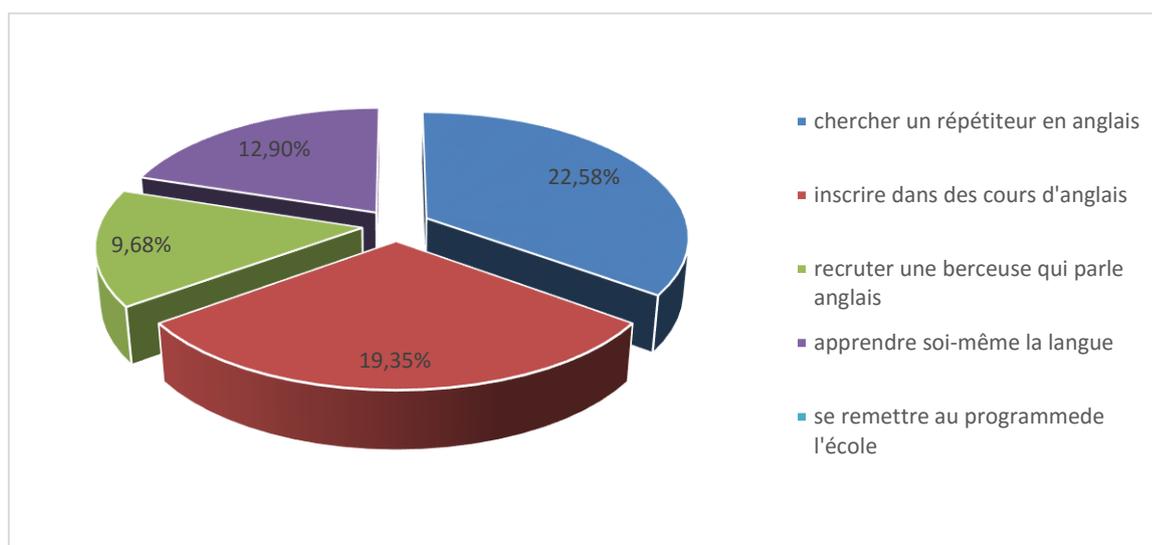
6. **à quel moment les interviewés s'expriment-t-ils en anglais**, nous avons obtenu les réponses telles que « rarement ou presque jamais » et pour ceux qui peuvent se rappeler de quelques structures élémentaires de ladite langue, ils disent les utiliser avec les collègues de service si c'est nécessaire. À la maison alors, la question ne se pose pas dans la mesure où les répondants ne le font pas. Ce manque de volonté a aussi une incidence sur les apprenants, qui après une séquence de cours d'anglais à l'école, ne peuvent pas réutiliser ce qu'ils ont appris dans leur entourage. Il est vrai que lorsque le jeune apprenant a un quotient intellectuel élevé, ce qui a été fixé à l'école reste dans sa

mémoire et peut être réutilisé le moment opportun. Pour pouvoir aider l'apprenant à mieux communiquer, un grand travail doit être fait à la base, c'est-à-dire au niveau de la cellule familiale, et ensuite au niveau du préscolaire. Ceci nous a conduit droit à la question suivante :

7. **Que peut-on faire pour que les tout- petits soient bilingues ?** À cette question, nous avons obtenu les réponses que nous confinions dans le tableau ci-dessous.

Réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
Recruter une berceuse qui parle anglais	3	9.68 %
Apprendre soi-même la langue	4	12.90 %
Les inscrire dans des cours d'anglais	6	19.35 %
Chercher un répétiteur en anglais	7	22.58 %
S'en remettre au programme de l'école	11	35.48%

**Tableau 21: que peut-on faire pour que les tout- petits soient bilingues ?**



**Graphique 7 : tentative de solution pour un bilinguisme effectif des jeunes enfants.**

Le diagramme ci-dessus présente une situation dans laquelle les parents interviewés essaient de répondre à la question selon laquelle : que peut- on faire pour que les jeunes enfants sachent s'exprimer en anglais ? Des avis obtenus, 7 parents sur 31 pensent que recruter un répétiteur

d'anglais pour enseigner cette langue serait le bienvenu dans la mesure où seul ce dernier pourra expliquer à l'enfant ce que l'enseignant a fait en classe. Nous demeurons tout de même très sceptiques quant à cette proposition car, expliquer juste ce qu'a dit ou fait l'enseignant ne va pas conduire l'apprenant à la communication effective dans cette langue. L'approche utilisée par le répétiteur pour enseigner ce jeune apprenant pourra également poser un problème, celui de la répétition des règles, correction du devoir à faire à domicile, le tout en utilisant la langue française. La communication dans la langue seconde sera une fois de plus absente et le même problème que nous décrivons va continuer.

Pour ceux qui se penchent vers le recrutement d'une berceuse de culture anglophone, nous dirons que cette dernière étant présente dans la maison, fera plutôt l'effort de se faire comprendre en cherchant à utiliser de temps à autre l'anglais mais faudrait aussi se demander quelle variété d'anglais utilise-elle ? Est-ce du « pidgin English » ou de l'anglais mélangé au français encore appelé « franç-anglais » ? Ici, nous avons eu un pourcentage de 9.68% tel que vu *supra*. Si déjà les parents ne peuvent pas faire de la différence entre la langue anglaise et une variété de cette langue, comment sauront-ils que ce qui est parlé à leur enfant est correct ? D'autres parents ont émis l'idée selon laquelle les enfants devraient être inscrits dans des cours de langue afin de rehausser leur niveau en anglais. Ces cours sont dispensés dans des centres linguistiques comme le centre linguistique pilote de Yaoundé, qui offre des cours d'anglais aux jeunes apprenants de la maternelle au collège. La difficulté pour ces parents se situe au niveau des frais à payer et à la durée des enseignements. En plus de cela, il faut être patient afin que les résultats soient perceptibles après plusieurs années. Ceux qui pensent de la sorte sont autour de 19.35%, tel que nous montre le diagramme ci-dessus.

Dans le même ordre d'idées, certains parents ont proposé se mettre soi-même à l'école pour apprendre la langue anglaise, dans le but d'aider leurs progénitures dans leur devoir d'anglais. Ces 12.90% le feront s'ils ont du temps et cette proposition n'est pas à négliger mais il faut encore le faire quand les apprenants ne sont pas encore nés et non quand ils se retrouvent dans des classes d'examens. Comme nous le savons tous, le problème auquel se bute notre bilinguisme n'est pas seulement au niveau des devoirs de classe, mais c'est aussi celui de la communication. Les parents ne devraient pas seulement se mettre à l'école pour corriger les devoirs de leurs enfants, mais pour communiquer aussi avec eux dans un anglais correct.

Un autre groupe de répondants n'a pas trouvé quoi faire que de se remettre aux programmes scolaires ; ceux-ci sont majoritaires et pensent que l'école est le lieu approprié pour l'apprentissage d'une langue. L'apprenant a le devoir de bien étudier la langue anglaise qui selon eux est comme toute autre matière. Ce groupe de parents se contentent de leur première langue pour communiquer et ne trouvent pas nécessaire d'apprendre une seconde langue. Toujours dans le souci de nous enquérir

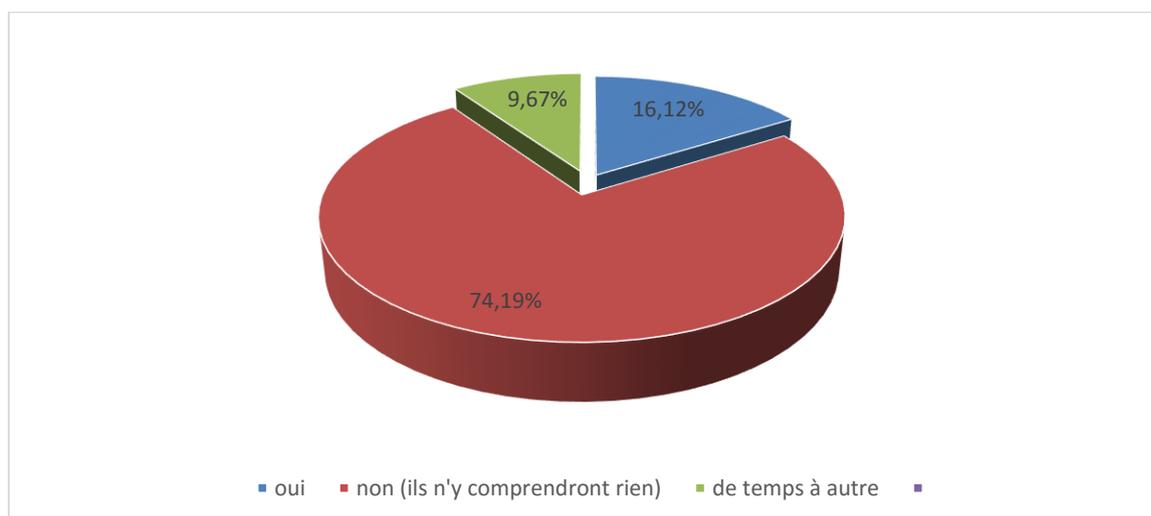
des stratégies que les parents mettent en place pour aider leurs enfants à communiquer en anglais, une question leur a été posée au sujet des types d'émissions télévisées qu'ils font regarder leurs enfants à savoir :

### 8. Faites- vous regarder les chaines télévisées en langue anglaise par vos enfants ?

Les données cueillies sont écrites dans le tableau ci-après :

Réponses	Effectifs	Pourcentages
De temps à autre	3	9.67 %
Oui	5	16.12 %
Non (ils n'y comprendront rien)	23	74.19 %

**Tableau 22: faites-vous regarder les programmes télévisés en anglais à vos enfants ?**



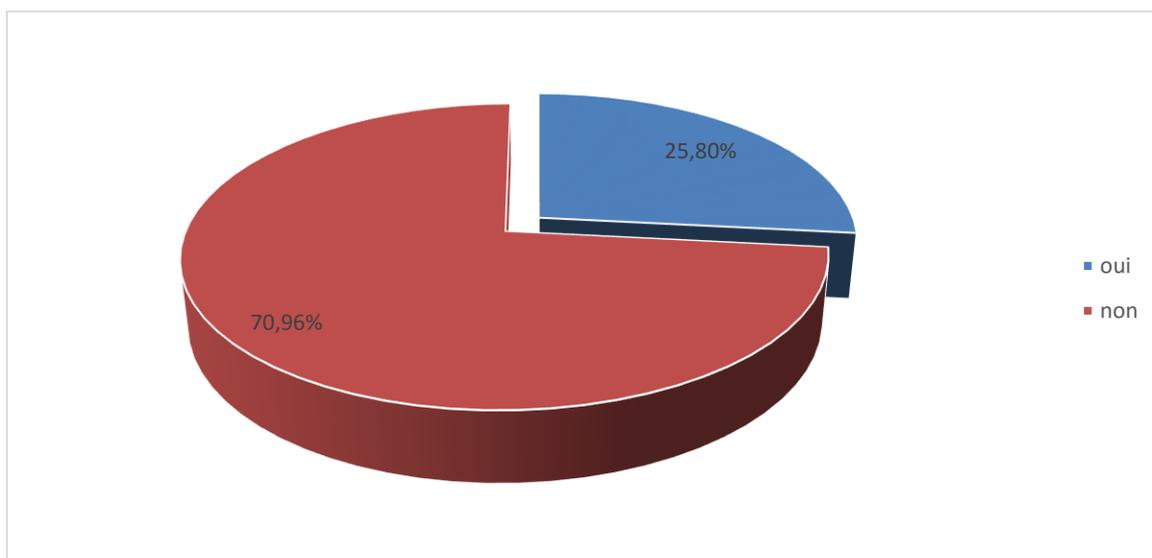
**Graphique 8: faites-vous regarder les programmes télévisés en anglais à vos enfants ?**

Le diagramme ci-dessus nous parle dans la mesure où nous pouvons y voir la très grande proportion réservée au « non ». La raison majeure qu'avancent ces parents est que leurs enfants ne comprendront rien. Ceci peut se vérifier dans le cas où ces parents eux-mêmes ne comprennent pas grand-chose à cette langue seconde. En dehors de ce « non » catégorique que prononcent ces 74.19%, un faible pourcentage à savoir 9.67% soutiennent que de temps à autre ils regardent quelques films ou séries télévisées en anglais, question de se détourner de la routine des programmes en français. À côté de ce taux, nous avons ceux qui affirment qu'ils imposent certaines chaines télévisées en anglais à leurs enfants ; ils leur font regarder des dessins animés que ces enfants adorent. Nous constatons donc que plus ces enfants regardent des dessins animés en anglais, plus ils s'exposent à cette langue et moins ils auront des difficultés à écouter un locuteur natif parler à l'avenir.

9. L'une des questions que nous avons aussi posées à ces parents est celle de savoir **s'ils aident leurs enfants à faire leurs devoirs d'anglais**. Nous avons eu deux réponses à savoir le « oui » (25.80%) et le « non » (70.96%). Ces réponses ne diffèrent aucunement de celles données *supra* vu que la majorité des parents interviewés ne parlent ni ne comprennent la langue anglaise. Et comment dans de telles circonstances peuvent –ils donc aider leurs enfants dans leurs devoirs ? Par contre, ceux qui le font constituent une minorité. Il s'agit de ceux qui ont appris la langue soit à l'école, soit dans une structure ou institut de langue. Les résultats obtenus sont représentés dans le tableau et diagramme suivants :

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	8	25 80 %
Non	22	70.96 %

**Tableau 23: aidez-vous vos enfants à faire leurs devoirs d'anglais**



**Graphique 9: Aidez-vous vos enfants à faire leurs devoirs d'anglais ?**

Toujours dans le cadre de l'analyse de nos données recueillies sur le terrain, nous avons après observation des activités langagières à la maternelle, appliqué la formule suivante pour leur analyse :

$$\text{pourcentage} = \frac{\text{établissements mettant en pratique ce qui est sollicité}}{\text{établissements visités}} \times 100\%$$

Nous avons de prime abord remarqué après observation de ces leçons, qu'à l'introduction, 2 établissements sur 6 ont introduit leurs activités en utilisant des comptines, soit un pourcentage de **33,33%** obtenu comme suit :

$$\% \text{ d'établissements} = \frac{2}{6} \times 100\% = 33.33\%$$

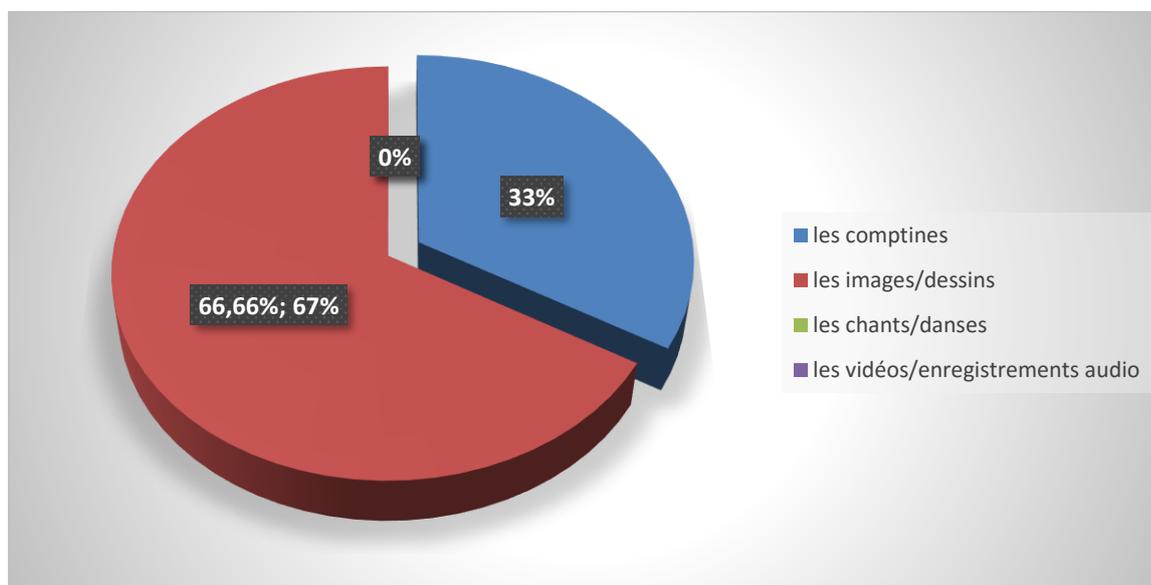
Les leçons introduites par les images ont été deuxièmement observées dans 4 écoles sur 6, soit 66.66%, obtenu de la manière suivante :

$$\% \text{ d'établissements} = \frac{4}{6} \times 100\% = 66.66\%$$

Par ailleurs, les activités dont la vidéo a fait l'objet d'introduction à la leçon, et dans la même logique l'usage des chants ou danses, n'ont été observés nulle part, soit un pourcentage de 00 %. Pour ce qui est de l'usage des enregistrements audio, nous ne les avons vus utilisés dans aucun établissement soit 00%. Ces données sont résumées dans le tableau ci-dessous :

Activités	Nombre d'établissements	Pourcentages
Vidéos	0	00 %
Les enregistrements audio	0	00 %
Les chants / danses	0	00%
Les comptines	2	33.33%
Les images / dessins	4	66.66 %

**Tableau 24: stratégies utilisées pour introduire les activités langagières**



**Graphique 10: Stratégies utilisées pour introduire les activités langagières**

De ces données, nous pouvons dire que la méthodologie utilisée dans l'E/A des langues secondes dans nos écoles est à questionner ; l'apprenant qui sort fraîchement de la cellule familiale doit manifester un intérêt quant à l'apprentissage d'une nouvelle langue si celle-ci lui est présentée d'une manière intéressante à travers les vidéos, les images, les dessins, les chants et les danses et aussi par les ressources audio. Il est vrai que tous les enseignants de ces établissements visités ont

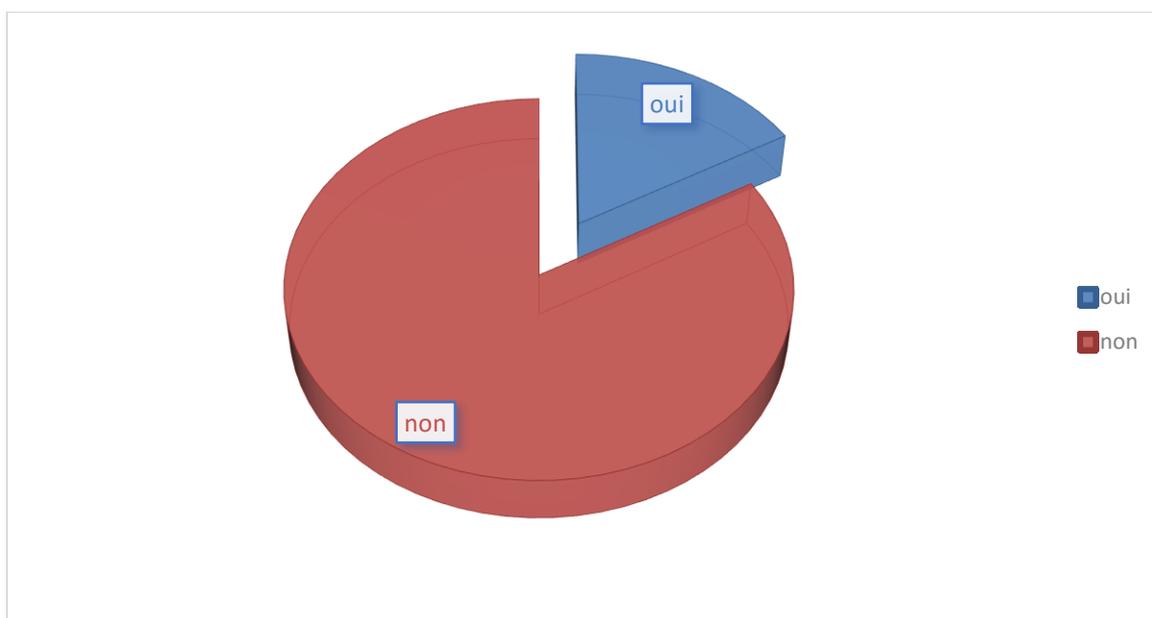
utilisé des dessins ou images pour stimuler la mémoire de ces jeunes apprenants ce qui est d'ailleurs à encourager, mais ils devraient faire plus en utilisant d'autres stratégies comme des ressources vidéo et audio, ainsi que des chants, des jeux et des danses pour amener ces jeunes enfants à aimer la langue anglaise.

Dans le même ordre d'idées, l'on a aussi observé que la répétition de la structure enseignée a été de bout en bout faite dans toutes les écoles dans lesquelles nous sommes passée. Cette répétition faite d'abord par l'enseignant puis par les apprenants est à encourager dans la mesure où elle permet à ces derniers de se fixer la nouvelle structure afin de la reproduire le moment opportun. L'usage du jeu dans l'E/A au niveau préscolaire est un atout pour éveiller précocement les tout- petits, d'où l'un des aspects recherchés lors des observations des leçons.

À ce niveau, nous avons fait le constat selon lequel sur 6 écoles visitées, une seulement a introduit le jeu au milieu de la leçon, soit un pourcentage de 16.66 % ; les 5 autres ont fait fi de cet aspect aussi important, probablement à cause du temps car, la leçon de langue anglaise ne doit pas excéder 15 minutes. Les résultats obtenus sont clairement exposés dans les tableaux suivants :

Réponses	Nombre d'écoles	Pourcentages
Oui	1	16.66 %
Non	5	83.33%

**Tableau 25: les jeux sont incorporés dans l'activité d'E/A**



**Graphique 11: les jeux sont incorporés dans l'activité d'E/A**

Après avoir fait mention de l'usage de jeux dans l'activité de langue dans le préscolaire, l'on est en droit de se demander jusqu'où l'enseignant s'implique-t-il effectivement dans l'activité d'E/A. Dans toutes les écoles dans lesquelles nous sommes passée, les enseignants en charge des crèches et des maternelles sont toutes des femmes. Presque toutes ces dames sont aidées dans les salles de classe par de jeunes filles et femmes communément appelées « nursery attendants », qui ont pour rôle de mettre de l'ordre dans la salle de classe et d'accompagner les tout-petits. Les jeunes apprenants qui quittent très tôt la cellule familiale dans laquelle ils ont été longtemps choyés par leurs géniteurs, ont besoin d'un peu de cette chaleur dans la salle de classe, afin de ne pas se sentir déboussolés. Cet aspect soulève d'ores et déjà l'impact qu'a l'affectivité de l'enseignant à l'égard du jeune apprenant dans le processus d'E/A. ceci dit, nous avons après observation, noté que dans 4 écoles sur 6, les enseignants du préscolaire ont pour certains, manifesté un peu d'affectivité à l'égard de leurs apprenants. Nous avons constaté que ces enseignants leurs souriaient en appréciant la prononciation faite par ces enfants ; dans tous les cas, nous n'avons aucunement observé des cas de violences verbale ou physique pendant les leçons dans ces écoles. Le taux d'affectivité s'élève donc à 33.33 % pour les établissements dans lesquels le critère d'affectivité ne fait pas l'objet d'une grande attention c'est à dire :

$$\% \text{ d'établissements} = \frac{2}{6} \times 100\% = 33.33\%.$$

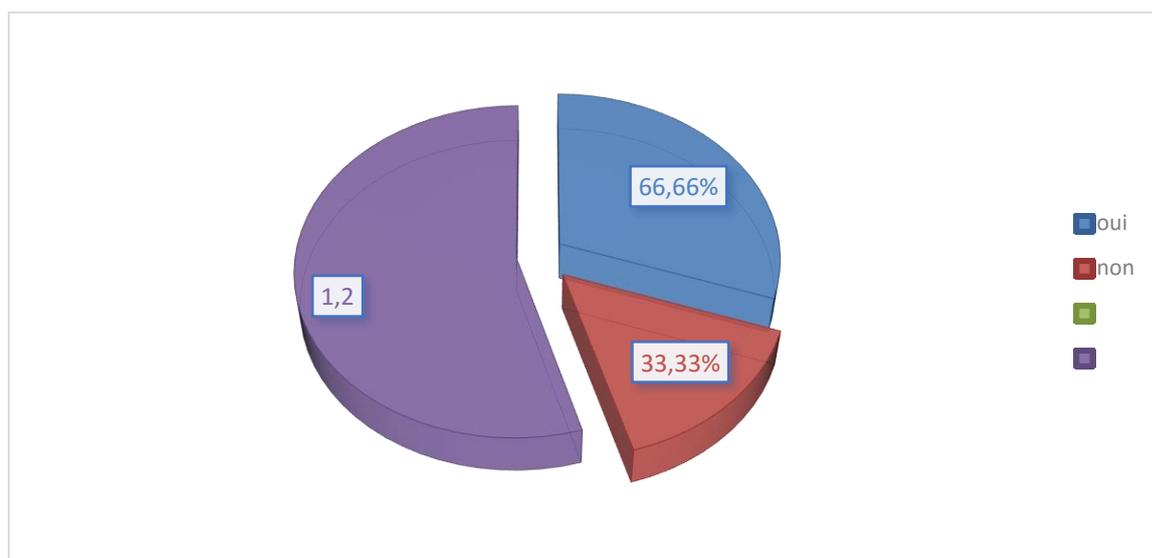
Pour les établissements dans lesquels les enseignants ont mis de l'affectivité dans leurs enseignements, nous avons récolté un taux de 66.66% ; à partir du le calcul suivant :

$$\% \text{ d'établissements} = \frac{4}{6} \times 100\% = 66.66\%$$

Le tableau ci-dessous fait clairement ressortir ces chiffres :

Réponses	Nombre d'écoles	Pourcentages
Non	2	33.33%
Oui	4	66.66%

**Tableau 26: affectivité de l'enseignant durant la leçon**



**Graphique 12: taux de représentativité de l'affectivité de l'enseignant dans sa classe**

L'observation des activités langagières ne s'est pas limitée à tout ce dont nous avons parlé jusqu'ici, mais s'est aussi étendue à la méthodologie déployée par l'enseignant. Nous nous sommes demandée si l'enseignement de l'anglais dans les écoles de notre étude pouvait se faire autrement que dans de petits groupes ; ce qui a tout aussi constitué l'objet de cette observation. Nous voulions vérifier si les jeunes apprenants sont mis en groupe pendant les comptines, les dessins, les chansons et même la danse. Malheureusement pour nous, partout où nous sommes passée, nous avons certes observé que ces jeunes ont dessiné, chanté, dansé mais pas dans de petits groupes d'où un pourcentage de 00%.

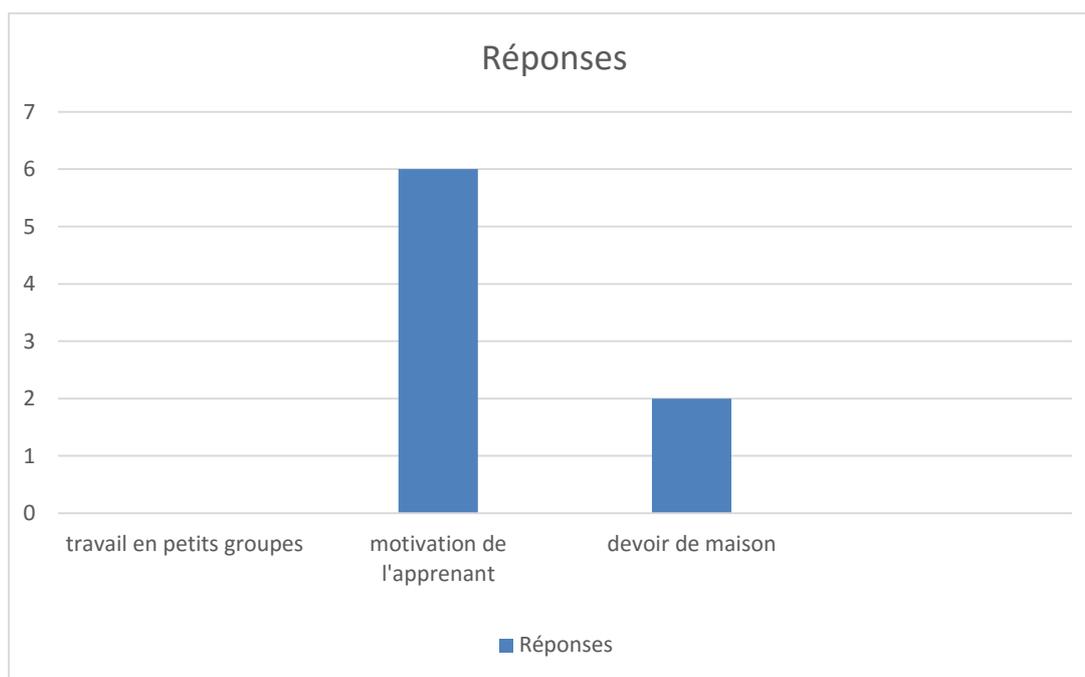
Qu'en est-il de la motivation des apprenants pendant l'enseignement de l'activité langagière ; nous avons constaté que tout au long des quinze minutes, les enseignants ont fait un effort de motiver leurs jeunes apprenants, en demandant d'applaudir pour eux et en lançant des « very good » à l'endroit de ceux qui faisaient un effort de lire ou de répéter la structure. Si nous évaluons la motivation en termes de pourcentage ici, nous dirons qu'elle a été de 100% ; ceci confirme la règle qui soutient que la motivation est au cœur même du processus d'E/A.

À la fin du processus d'E/A, l'enseignant doit s'assurer que les apprenants ont bien compris la leçon enseignée en donnant une évaluation. Cela a aussi fait l'objet de notre observation des activités langagières. Cette évaluation s'est faite soit à l'aide d'un exercice à trous dans lequel les apprenants étaient appelés à compléter avec la lettre qui manque, ou encore d'identifier le son en couleur, avec les instructions données dans la langue française. Dans d'autres établissements, les enseignantes ont demandé aux apprenants de reproduire l'objet appris à partir des pointillés. L'évaluation a donc été faite à 100% dans toutes les écoles dans lesquelles nous sommes passée.

À la fin de l'activité d'E/A, l'enseignant a le devoir de donner aux apprenants, un devoir à faire à domicile. Ce devoir leur permettra de mettre en pratique la structure enseignée afin de ne pas oublier ce dont ils ont appris à l'école. Les devoirs n'ont pas été donnés en anglais dans 4 écoles sur 6, soit un pourcentage de 66.66 %, alors que 2 écoles sur 6 ont pris la peine de le faire, moyennant un taux de pourcentage de 33.33%. Ceux des enseignants qui n'ont pas pu donner le devoir à faire à domicile ont jugé de le faire après l'E/A d'une autre activité autre que la langue anglaise dans la mesure où ils affirment que les activités à la maternelle sont inter connectées.

Activités	Réponses	Pourcentages
Travail en petits groupes	0	00%
Devoir de maison	2	33.33%
Motivation de l'apprenant	6	100%

**Tableau 27: d'autres activités de la salle de classe**



**Graphique 13: représentativité de certaines activités de la salle de classe**

Ne perdons pas de vue le fait que notre objectif est de voir comment les activités langagières sont introduites aux jeunes apprenants du préscolaire le plus tôt possible. Nous avons observé que dans plusieurs établissements visités, la « language awareness » est juste frôlée du doigt mais pas assez pour que nous affirmions avec certitude qu'elle est effectivement faite. Nous pensons que les apprenants inscrits dans les crèches ainsi que dans toutes les maternelles doivent tous être concernés par l'E / A de l'anglais langue seconde dans ce contexte camerounais. Dans les autres maternelles

telles que les moyennes et grandes sections, les apprenants devraient être très motivés à travers les types d'activités que l'enseignant présente à ces enfants. Ces activités doivent être intéressantes, pouvant amuser et en même temps amener les apprenants à développer de nouvelles aptitudes langagières. Qu'en est-il du test de niveau utilisé dans le cadre de cette étude ?

Le test de niveau administré aux étudiants de première année de la faculté des arts et des sciences humaines, fait partir des méthodes de collecte des données au même titre que l'observation de leçons et l'interview faite aux parents des apprenants inscrits à la maternelle. Ici, nous avons administré un test sur 40 points que nous avons corrigé et classé selon la grille de détermination de niveau utilisée au Centre linguistique pilote de Yaoundé tel que suit :

SCORE CUT OFF POINTS FOR
--------------------------

CLASS LEVEL	WRITTEN	ORAL
FOUNDATION A	0-4	0-1/2
FOUNDATION B	5-9	1
ELEMENTARY A	10-14	1 /2
ELEMENTARY B	15-18	2
LOWER A	19-22	2/3
LOWER B	23-25	3
INTER A	26-29	3
INTER B	30-34	3 / 4
UPPER A	35-38	3 /4
UPPER B	39-42	4
ADVANCED A	43-46	4- 4/5
ADVANCED B	OVER 46	5+

**Tableau 28: grille de détermination de niveau de langue (centre linguistique pilote de Yaoundé)**

## **INSTRUCTIONS TO EXAMINERS- PART C (INTERVIEW)**

1- you should spend a maximum of five minutes with one candidate and ten minutes with a group of candidates.

2- you should put the candidate at ease by first introducing yourself then begin with personal questions like what is your name? where do you live? which school do you attend? etc. then ask if English language is important for them and why?

3- Go on and give them the short text for reading for reading aloud. They read in turns and you assess them. You will use the attached assessment grid to score them for: fluency, grammatical accuracy, pronunciation- word and sentence level, interactive communication and vocabulary resources.

4- The scoring will be out of 20 which will correspond to the band as follows

0-2 = 0 and 0/1

3-5 = 1 and 1 / 2

6-9 = 2 and 2/3

10-11 = 3 and 3 / 4

12 – 14 = 4 and 4 / 5

15 – 17 = 5 and 5 / 6

18-20 = 6

### Text for reading aloud

The United Kingdom consists of four countries – England, Scotland, Wales and Northern Ireland. It has a population of approximately 56 million people and an area of about 240,640 sq.km. London is the capital city. The UK main exports are cars, machinery, textiles and chemical.

### **Questions**

- 1- Which four countries does the U.K consist of?
- 2- What is the population ?
- 3- What is the area
- 4- What are the main exports?
- 5- Say something similar about your country.

De ce test de niveau, nous avons récolté après correction, les données suivantes :

Sur 46 copies corrigées et la partie « reading » faite, les scores obtenus après dépouillement des copies nous révèlent que 5 étudiants ont eu 0/ 40 ; 6 ont eu 2/ 40 ; 11 ont eu 4 /40. Ceci nous a permis d'après le tableau ci-dessus de les classer au niveau de « foundation A » car, la partie orale a été très difficile pour ce groupe d'étudiants. Ils ont eu beaucoup de difficultés à répondre aux questions préliminaires sur leurs propres vies.

Le second groupe d'étudiants a pu dire son nom et son âge, répondre à quelques questions d'ordre personnel mais a rencontré des difficultés à répondre aux questions écrites. La lecture n'a pas aussi été une évidence pour ce dernier. Nous avons à l'issue de ce test récolté pour ce groupe : 4 étudiants ont eu 5 / 40, 6 ont récolté 7 / 40, 2 ont eu 8 /40 et 2 ont eu 9 / 40.

Vu la grille *supra*, nous avons classé ce groupe au niveau « *foundation B* » c'est-à-dire le niveau de débutant niveau b. c'est ici que l'on apprend toutes les règles de base de la langue seconde à savoir l'alphabet de la langue, les nombres de 0 à 50, la lecture de l'heure ; l'usage des auxiliaires avoir et être au présent de l'indicatif. Les ressources vidéo et audio sont utilisées pour accompagner les cours de manuel.

Le troisième groupe est constitué d'un nombre d'étudiants qui ont pu répondre à 10 % des questions des parties A, B, et C et ont lu le texte de lecture mais en faisant beaucoup de fautes. Nous avons de ce fait eu 3 étudiants avec 11 / 40 et 2 d'entre eux avec 13 / 40. Ce groupe est classé au niveau *elementary A*.

Un quatrième groupe, le meilleur de ce test est fait des étudiants qui ont eu un léger avantage sur ceux du groupe de *elementary A*, par la seule raison qu'ils ont répondu à un nombre un tout petit peu élevé de questions. La lecture du texte faite, ce groupe a fait un effort de répondre à au moins une question relevant du texte. Ainsi, 3 ont eu 15 / 40 et 2 étudiants ont eu 17 / 40.

Les résultats de ce test de niveau sont portés dans le tableau ci-dessous :

Niveaux	Nombre d'étudiants	Pourcentages
<i>Elementary B</i>	5	10.86 %
<i>Elementary A</i>	5	10.86 %
<i>Foundation B</i>	14	30.43 %
<i>Foundation A</i>	22	47.83%

**Tableau 29: résultats du test de niveau**

Ce tableau représentant les données du test de niveau administré aux étudiants de la FALSH nous suggère que tous ceux qui ont pris part à ce test ont un niveau presque nul en anglais. Ces étudiants, dont la plupart a passé plusieurs années à l'école, ont pour la majorité fait un séjour à l'école maternelle, au primaire, et au collège. Dans toutes ces écoles, la langue anglaise est supposée y être enseignée comme matière. Nous sommes surprise qu'à ce niveau, qu'ils soient incapables de dépasser le cap de 30 / 40 pour être placés au niveau intermédiaire, qui est le niveau minimum de communication dans cette langue. Et même à ce niveau, l'on a encore du chemin à faire pour pouvoir mener une communication fluide et assez intelligible. Dans le tableau représentant ce test, nous pouvons constater que presque tous se trouvent au niveau débutant ; ils ont encore un grand chemin à

faire pour pouvoir communiquer. Ils doivent commencer par le B A BA, la base même de l'apprentissage de toute langue.

Ce test soulève aussi quelques questions ; l'on se demande pourquoi malgré le fait que ces étudiants soient à l'université, la plupart étant passé par la maternelle, qu'ils éprouvent des difficultés à communiquer en anglais alors que les textes officiels insistent sur le caractère bilingue du pays et de l'égalité du français et de l'anglais. Bon nombre nous a révélé qu'à l'école maternelle, ils n'avaient pas de leçons d'anglais, et n'ont découvert cette langue qu'à partir de la classe du cours élémentaire un. Pour ceux qui ont effectivement été en contact avec la langue anglaise à partir de la maternelle, l'on se demande pourquoi ils ne font pas de différence en communiquant dans cette langue. Notre réflexion nous a conduit à penser que, l'éducation reçue à l'école maternelle pour ce qui est des langues secondes présente des lacunes à combler à savoir l'aspect méthodologique de l'enseignement de l'anglais, ainsi que son aspect communicatif à compléter. Il ne suffit plus tout simplement d'effectuer une traduction de quelques mots du français à l'anglais, mais d'amener les tout- petits à communiquer effectivement dans cette langue. L'enseignante pourrait mettre beaucoup d'accent sur l'alphabet, les diphtongues, les triptongues ; puis, au fur et à mesure que l'apprenant avance dans ses études, l'enseignant pourrait par exemple introduire les mots de trois lettres ; associés à l'alphabet de l'anglais.

Le constat fait aussi après le test de niveau se situe au niveau du fait que la grammaticalité du texte n'est pas saisie, la prononciation des mots et le manque de compréhension du texte de lecture montrent que la base n'a pas été prise au sérieux. Ceci nous conduit à donner quelques raisons qui devraient justifier l'E/A de l'anglais à la maternelle à savoir qu'il donnera l'opportunité au jeune apprenant à s'entraîner à lire à haute voix, à communiquer aisément avec les autres camerounais et aussi à faciliter son initiation à de nouvelles réalités car, plus on grandit, plus il devient difficile d'apprendre. Un autre avantage qui est tout aussi important que ce dont nous avons fait mention est la possibilité pour ce jeune d'éviter à l'avenir les « faux amis » dans les deux langues et ainsi que les dissensions. Les fautes de prononciation comme celles que nous avons constatées pendant le test de niveau seront corrigées si l'apprenant est mis au même niveau dans les deux langues dès la maternelle. L'enseignant de langue anglaise ne se butera plus dans sa classe à un refus de lecture ou à une lecture empreinte de difficultés.

L'enseignement de la langue seconde dès l'école maternelle devrait se faire avec des exercices d'initiation à la lecture comme l'a suggéré Célestin Freinet (1922), et non seulement à partir du primaire où l'on fait découvrir les phrases à l'apprenant. De ce fait, nous pensons que l'enseignement de l'anglais dès la prématernelle serait aussi intéressant si la méthode d'E/A adoptée facilite son processus. Dans la méthode de Decroly adoptée après la deuxième guerre mondiale, l'on

proposait que l'enseignant de langues prenne appui sur un matériel constitué de mots et de petites phrases, et tout ceci accompagnés de gravures ou images, et nous ajouterons aussi les dessins animés parlants contribueront aussi à la compréhension de l'élément enseigné. L'image qui est couramment utilisée permet de renforcer la compréhension. En effet, le jeune apprenant regarde d'abord l'image qui évoque des mots simples empruntés au langage quotidien ; par la suite, l'enseignant isole le mot se référant à l'image du commentaire écrit sous l'image et le fait prononcer par l'apprenant. Par la suite, c'est ce mot que l'enseignant s'efforce de fixer dans la mémoire de l'apprenant tout en le comparant à d'autres mots déjà vus. Progressivement, l'apprenant partira de ces petits mots pour lire des textes. Et au fur et à mesure que l'apprenant sera mis en contact avec de nouveaux mots, il va chercher à les déchiffrer en les comparant à ceux déjà connus ; et va progressivement déchiffrer également les mots en syllabes et en unités graphiques. Ce que nous voulons dire ici c'est que l'E /A de l'anglais devrait être un processus méticuleux et sérieux empreint de patience et d'amour pour les tout-petits.

Dans le même ordre d'idées, nous dirons aussi que le problème que rencontrent les étudiants testés se trouverait aussi au niveau de cette même base qui aurait été mal appréhendée soit parce que les parents de ces étudiants ont tardivement pris conscience de l'importance de l'anglais dans la vie de leurs progénitures et dans le contexte dans lequel ils se trouvent. En plus de cela, un doigt accusateur pourra aussi être pointé vers les programmes scolaires pour l'E/A de l'anglais langue seconde à la maternelle, qui étaient probablement mal structurés dans la mesure où l'on n'avait pas des activités d'écoute, de lecture et très peu de tâche écrite, etc. Nous pensons que les activités devraient être définies de manière à amener les apprenants à communiquer ; l'accent doit donc être mis sur le dialogue ou la production orale. Pour mettre un frein à cette partie, nous pourrions affirmer sans ambages que les parents des jeunes apprenants ont aussi un gros travail à abattre dès la cellule familiale comme déjà indiqué plus haut. Ils doivent créer dès le berceau cette conscience de l'existence de cette langue afin que grandissant, l'apprenant l'embrasse sans préjugés.

### **5.3. VERIFICATION DES HYPOTHESES ET DES THEORIES DE REFERENCE**

Les données recueillies sur le terrain ont pour but de vérifier si les hypothèses émises au début de ce travail sont vérifiables ou non. La première hypothèse est intitulée : l'E /A effectif des langues secondes dès la maternelle petite section amènerait les Camerounais à avoir le même niveau d'expression dans les deux langues.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous allons nous appuyer sur quelques questions posées aux parents des apprenants inscrits à la maternelle, ainsi que sur l'observation des classes.

La communication dans une langue seconde devrait partir de la cellule familiale ; mais ceci n'est possible que si l'un des parents (ou les deux parents) du jeune apprenant est assez outillé dans cette langue au point de l'utiliser de temps à autre à la maison. Comment cela peut-il être possible quand 83.8% des parents interviewés soutiennent avoir eu à l'école des difficultés en anglais au niveau de la compréhension, de l'écrit et même de la communication. Et beaucoup affirment ne pas être exposé assez tôt à cette langue. Ce qui confirme le fait que ces derniers n'avaient pas été très tôt amenés à étudier la langue anglaise de manière à pouvoir l'utiliser à l'âge adulte dans la société. Toujours dans la même lancée, à la question de savoir que faire pour que les tout-petits soient bilingues ; nous avons récolté des avis divergents, et de tous ces avis, nous avons retenu les plus pertinents à savoir que les parents pourront chercher un répétiteur pour leurs enfants ou encore inscrire ces derniers dans des cours d'anglais spécialisés, organisés dans des instituts de langues. Or, ce serait plus facile si l'aspect communicatif de la langue est pris au sérieux dès la base, et non seulement cela, mais l'enseignement efficace et effectif de l'anglais dès le préscolaire. Ceci nous conduit à dire que cette hypothèse est validée. Nous la validons aussi dans la mesure où, c'est bien vrai que nous avons observé des leçons d'activités d'anglais dans des écoles maternelles, mais nous ne pouvons pas dire avec certitude que ces activités langagières peuvent être considérées comme leçon à proprement parler. Tout au long de ces activités, les jeunes apprenants ont été exposés à la langue et non éveillés à celle-ci ; car, dans une leçon sur les fruits, il ne suffit pas par exemple de dire à l'apprenant « comment est-ce qu'on appelle ce fruit en français ? Réponse en cœur : l'ananas ; en anglais, on l'appelle (enseignante) pineapple ; répétez ... » et dire que l'on fait de la « language awareness ». Nous dirons dans ce contexte que l'enseignant expose momentanément les apprenants à la langue et cette exposition limitée ne lui permettra certainement pas à communiquer aisément dans la société ; vu que ce dernier n'a connaissance que d'une liste de mots.

Toujours pour cette hypothèse, plusieurs parents ne trouvent pas la nécessité de faire regarder les programmes télévisés en anglais par leurs enfants parce que selon eux, ces derniers n'y comprendront pas grand-chose. C'est à cause de la base que nous pouvons juger ratée, dû au fait que ces apprenants n'ont pas eu la possibilité d'étudier cette langue seconde dès la tendre enfance, comme évoqué auparavant.

Par ailleurs, l'observation des activités langagières dans les classes de maternelle petites sections pour certaines écoles et moyennes sections pour d'autres, nous a révélé plusieurs lacunes dans l'E/ A de l'anglais au niveau du préscolaire comme signalé *supra*. Il est vrai que notre hypothèse suggère que si cet enseignement est fait au niveau préscolaire, les Camerounais seront mis au même niveau dans les deux langues. Dans tous les établissements que nous avons visités, les apprenants des crèches (quoique ne relevant pas de l'enseignement de base au Cameroun) ne sont pas

éveillés voire même exposés comme dans certains cas à la langue, sous prétexte que ces derniers sont trop jeunes. Dans d'autres écoles, les tout-petits de la maternelle petite section subissent le même sort au détriment de leurs frères et sœurs des maternelles moyennes et grandes sections. Nous pensons dès lors que cette première hypothèse est vérifiée. Les tout-petits devraient très tôt être éveillés à la langue anglaise dès les crèches à travers toutes sortes d'activités ludiques ayant un rapport avec l'âge des apprenants, afin qu'en grandissant, que cette langue ne leur soit plus étrange.

Pour ce qui est de l'hypothèse de recherche 2 que voici : recréer l'environnement social du jeune apprenant dans la salle de classe faciliterait l'acquisition des Langues étrangères au niveau du préscolaire, nous sommes partie toujours de l'observation des activités langagières dans les écoles maternelles et avons dès le début des leçons jeté un coup d'œil critique sur l'environnement de la salle de classe. À cet effet, nous avons constaté que l'apprenant qui vient d'un milieu où la télévision est à l'ordre du jour se trouve un peu dépaysé dans sa salle de classe pour la simple raison que rien ne lui rappelle sa maison. En dehors de cela, les leçons observées dans les classes de la maternelle dans lesquelles nous sommes passée n'avaient pas fait usage des jeux comme l'une des méthodes d'E/ A. En effet, l'une des questions que nous nous sommes posée pendant l'observation de ces activités langagières était de savoir si les enseignants utilisent les jeux dans leurs enseignements. Les jeux, les chansons et la danse forment le lien entre la maison et l'école et sont dans la plupart des cas intéressants et amusants. À cet effet, Brewster, Ellis et Girard (1992 : 174) nous le font savoir en ces termes: « their usefulness is recognised by their adoption as common language learning activities which frequently form an integral part of language programmes... ». Mais partout où nous sommes passée, nous n'avons vu aucune once de jeu dans les activités présentées par les enseignants, or les enfants viennent d'un environnement où le jeu est la plupart du temps à l'ordre du jour. En dehors de cela ; le travail en petits groupes n'est non plus aperçu nulle part ; et l'homme étant un être qui aime la socialisation et le contact, nous pensons que le travail en petits groupes est très important dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Tous ces manquements font que nous soutenions que l'environnement social du jeune apprenant n'est pas recréé dans la salle de classe. Nous pouvons donc dire sans retenue que cette hypothèse est confirmée, malgré le fait que les enseignants tout au long de leurs enseignements ont fait montre de beaucoup d'affectivité à l'endroit de leurs jeunes apprenants.

Dans le même ordre d'idées, le jeu procure à l'apprenant le plaisir et le désir d'appliquer la règle et se faisant l'amène à se développer. Nous pouvons donc dire avec Atienza (1997 : 48), que le jeu a un rapport étroit avec la langue. Selon lui,

Quand nous introduisons dans la classe de langues des activités ludiques (...) l'emploi de la langue étrangère devient une règle de plus qu'il faut respecter pour mener à bien le jeu et, par là même, pour atteindre le plaisir que celui-ci procure.

Ceci nous fait dire que le jeu a ceci d'important qu'il aide l'apprenant à surmonter les difficultés que peuvent lui infliger la connaissance linguistique. Le jeu donne donc à l'apprenant ce plaisir dans l'application de la règle tout en le poussant à oublier la langue maternelle au profit de la langue seconde. Mais cela n'est possible que si l'environnement de la salle de classe est propice pour ce genre d'activité. Pour une activité ludique, il faut que les salles de classe aient des coins réservés à des activités individualisées, ce que nous n'avons pas vu dans les salles de classe visitées. Ici, nous avons apprécié le décor, la disposition des tables et chaises, mais pas d'espaces réservés aux activités ludiques. Or pour une bonne transmission du savoir dans ce domaine, il convient d'associer comme le pense Atienza (1997 :51), « l'émotion à la verbalisation et encore la verbalisation à la motricité ». Pour ajouter un peu d'encre à cette pensée, nous dirons que le jeune apprenant qui côtoie une nouvelle langue ne doit pas adopter une position stable du début à la fin de la leçon. En jouant, chantant, sautillant et même en dansant, celui-ci joint l'émotion et les mouvements à la parole et passe donc du français à l'anglais sans heurts. Pour conclure nous dirons que, l'espace ludique doit être bien délimité dans la salle de classe. Ce sont tous ces facteurs réunis qui nous permettent d'affirmer que cette hypothèse est confirmée.

Dans la suite de ce travail, nous avons émis une troisième hypothèse ainsi formulée : L'usage des stratégies ou méthodes d'enseignement-apprentissage des langues secondes au niveau de la maternelle améliorerait l'apprentissage de ces langues. Pendant l'observation des activités langagières dans les écoles maternelles, nous avons constaté que les jeunes apprenants étaient momentanément exposés à la langue seconde qui est l'anglais dans ce contexte, au lieu d'être éveillés à celle-ci comme indiqué dans ce travail. Ceci se justifie dans la stratégie d'enseignement adoptée par les enseignants. L'on ne peut pas dans une leçon d'anglais dans le préscolaire faire une simple présentation de l'objet à l'apprenant à partir du même objet préalablement présenté dans la langue première qu'est le français, et se limiter seulement à cela et par la suite affirmer que l'on a éveillés les apprenants à la langue. Le constat fait ici nous amène à affirmer que les enfants de ces classes sont tout simplement momentanément exposés à l'anglais et non éveillés ; car, lorsque nous parlons d'éveiller, nous voyons tout d'abord la capacité de faire prendre conscience à l'apprenant de l'utilité de la langue anglaise à travers des exercices dans lesquels il doit analyser ce qu'il voit après observation de cette entité, et chute sur la comparaison avec d'autres éléments déjà vus. Ici, l'enseignant utilise des photos ou gravures, des jeux, des chansons, des scénettes et des bandes audio et vidéo afin d'amener les tout- petits à prendre conscience de la nouvelle langue. Ne perdons pas de vue ici que l'essentiel n'est pas seulement d'exposer l'apprenant à la langue, mais de l'amener à communiquer via cette langue car, la communication prime l'écrit tel que mentionné plus haut. Dans la même lancée, nous dirons que les chansons ont ceci d'important qu'elles aident à apprendre de

nouveaux mots et à développer la mémoire du jeune apprenant ; les paroles quant à elles permettent de rythmer les phrases et faciliter la prononciation des phrases complexes. Rien de ce que nous venons de dire *supra* n'a été vu dans les classes observées car, en dehors de la présentation de la structure à travers des photos et la traduction des mots du vocabulaire à partir du français, de la prononciation des mots présentés, nous n'avons pas vu de « language awareness ». Cette justification nous conduit droit à la conclusion suivante à savoir que les stratégies utilisées dans l'E /A des langues secondes au niveau de la maternelle telles qu'observées dans nos différentes observations de classe ne peuvent pas améliorer la communication en anglais dans notre contexte. Cette hypothèse est donc confirmée.

Par ailleurs, Il est aussi important pour nous de rappeler que nos théories explicatives à savoir les théories cognitivistes qui englobent ici le constructivisme d'une part et le socioconstructivisme d'autre part, la thèse de l'âge critique et l'approche communicative utilisées dans le cadre de ce travail ont bien leur raison d'être et sont donc vérifiées dans la mesure où l'apprenant, par ses connaissances antérieures dans les théories cognitivistes, développe un système de traitement de l'information. Il aborde la leçon où l'information qui lui est donnée d'après les stratégies construites au préalable et selon les tâches cognitives à appliquer. Les contextes mobilisés dans une leçon lui permettent de se retrouver facilement et lui donnent donc la possibilité de mieux appliquer les règles du jeu qui lui sont édictées. L'apprenant dans sa salle de classe se construit en se frottant à son camarade et même au groupe classe si une activité ludique est en cours. Son développement individuel est donc fonction de l'interaction avec son environnement qui peut être la salle de classe, la maison, ou tout autre lieu où il est appelé à interagir. Ceci débouche sur le concept de la cognition située, qui dans notre étude a toute sa place dans la mesure où l'apprenant peut apprendre partout où il se trouve : en classe, à la maison, etc. c'est dans cette mesure que l'une des questions de notre enquête dirigée vers les parents soulevait une inquiétude par rapport à l'utilisation de la langue cible qu'est l'anglais par les parents des jeunes apprenants.

Pour ce qui est de l'interaction sociale qui est convoquée dans la salle de classe, Guignon (2011) pense qu'avec la cognition située, le processus d'E/ A se situe dans un cadre socio culturel et conduit l'apprenant dans un assemblage de relations sociales et diversifiées. Nous nous attendions donc lors de nos observations de classe à voir le jeune apprenant au cœur de différentes activités ludiques pendant lesquelles ils devaient se construire collectivement à l'aide des objets en usage ou par les règles qui régulent ces activités, ainsi que leurs échanges. C'est ce que Lave et Wenger (1991) nomment cognition située et distribuée. Que ce soit la cognition située ou la cognition distribuée, les deux concourent à relever le rôle des pratiques sociales et l'activité que mène un individu en situation dans un contexte précis. Au regard de cette explication, nous nous sommes demandée pendant notre

enquête si l'environnement social pouvait se reproduire dans la salle de classe et cela fut même l'une de nos hypothèses. À l'égard de ceci, nous ajouterons à ce que nous avons soulevé plus haut que l'apprenant se construit tout en construisant son environnement. La contextualisation des activités ludiques à la maternelle est très importante parce que c'est dans le jeu que le jeune enfant apprend rapidement.

Dans la même lancée, la thèse de l'âge critique convoquée dans ce travail est aussi validée dans la mesure où toute activité menée dans la salle de classe doit respecter l'âge de l'apprenant. Une activité destinée à un apprenant de trois ans ne devrait pas être la même donnée à un enfant de sept ans. Dans un E / A précoce, Scovel (2000) soutient que plus l'apprenant est jeune, plus il apprend et les résultats sont meilleurs. Nous posons dans ce travail que si l'E/ A de l'anglais comme langue seconde commence au niveau du préscolaire, alors les résultats seront perceptibles à l'âge adulte, ce qui porterait le bilinguisme camerounais à un même niveau. Ce qui signifie que dès le moment où nous éveillerons le jeune apprenant très tôt à l'apprentissage de la langue, ce dernier grandira ayant un amour pour ladite langue et se sentira à l'aise dans l'une des langues comme dans l'autre. Dans le cadre de ce travail, nous avons fait mention du fait que les centres linguistiques du pays abondent d'adultes qui y vont pour apprendre l'anglais. Or la thèse de l'âge critique pose qu'après un certain âge, l'acquisition d'une nouvelle langue devient difficile surtout à partir de l'adolescence même si toutes les conditions d'E/ A sont réunies (Lennenberg 1967).

Une autre théorie de référence à vérifier ici est l'approche communicative. Nous l'avons utilisée dans cette recherche parce que nous nous sommes posée une question dès le départ à savoir que d'où vient-il que malgré le fait que l'anglais est enseigné dans nos écoles, l'on ne puisse pas communiquer dans cette langue ? La réponse à cette question se trouverait dans cette approche communicative. Elle prend appui sur la forme communicative de la langue ; l'apprenant apprend dans le but d'utiliser les formes apprises dans ses conversations de tous les jours. Il peut surmonter les problèmes de prononciation, de phonologie, de phonétique ; d'intonation, etc., à travers les enregistrements audio et vidéo. Ce faisant, la communication sera conforme aux normes qui façonnent les situations sociales de communication. Dans cette approche, l'enfant acquiert des compétences qui le guident par rapport à quoi parler, quand parler et de quoi parler. C'est pourquoi toutes les compétences acquises doivent partir de la cellule familiale car, l'enfant apprend à parler à partir de la cellule familiale ; surtout la langue qui est parlée autour de lui. Nous avons donc dans le cadre de ce travail, émis l'idée selon laquelle les parents devraient se mettre aussi à l'école de l'apprentissage de l'anglais pour pouvoir communiquer avec leurs progénitures avant que ceux-ci ne regagnent le cadre de l'école.

Pour conclure, le but de ce chapitre était de présenter et d'analyser les données recueillies sur le terrain, ainsi que de vérifier les hypothèses émises. En effet, nous sommes partie de l'interview

adressée aux parents des apprenants inscrits à la maternelle, et avons continué avec l'observation des activités langagières enseignées à la maternelle ; pour clore cette exercice avec le test de niveau administré aux étudiants de la FALSH. Comme nous avons dit à l'entame de cette conclusion, l'interview administrée aux parents d'apprenants s'est déroulée soit le matin ou dans l'après-midi à la sortie des classes. Nous avons appris lors de nos entretiens que certains parents n'avaient pas été éveillés très tôt à l'anglais pendant leur parcours scolaire. D'autres par contre ont eu des leçons d'anglais mais n'y comprenaient rien. Ils éprouvaient des difficultés en prononciation, en compréhensions orale et auditive, et même en vocabulaire.

Nous pouvons donc conclure à ce niveau que le manque d'intérêt de ces apprenants devenus adultes et la méthode d'enseignement utilisée dans l'E/ A de cette matière pourraient être pointés du doigt. Par la suite, nous avons observé dans divers établissements, des leçons d'anglais dispensées à la maternelle ; certaines dans les maternelles petites sections et d'autres dans des maternelles moyennes sections. À l'issue de cette observation non participante, nous avons constaté que les jeux sont absents des leçons, il n'y a pas l'ombre d'un seul ordinateur dans les classes pour des ressources audio ou pour des éventuelles projections vidéos. La seule aide visuelle utilisée ici est du semi concret à savoir les images et par moment du concret comme un fruit, une fleur, etc. et la plupart du temps, l'usage de la traduction à partir de la leçon d'expression orale en français. Il en ressort après analyse, que les tout - petits inscrits à la maternelle sont exposés à la langue anglaise et non éveillés à celle-ci. Le test de niveau administré aux étudiants inscrits à la FALSH, a aussi fait partie de nos instruments de collecte de données. Cet exercice, divisé en trois parties parmi lesquelles l'écrit ; l'oral et la partie compréhension auditive, n'a pas été entièrement mené. La raison à cela étant le fait que la dernière partie réservée à cette activité n'a pas pu être amorcée à cause des conditions d'écoute non remplies. Mais au final, nous avons après analyse de nos données, constaté que presque tous les étudiants testés se classent au niveau « Foundation A » et quelques-uns au niveau « Elementary B ». Ceci nous a amené à conclure et surtout après la partie orale, que malgré le fait que certains de ces étudiants ont été inscrits à la maternelle et qu'ils ont aussi été exposés à la langue anglaise, la méthode n'a pas été la meilleure et l'on dira que l'éveil à la langue est désormais différent de l'exposition à cette langue. C'est pour cette raison qu'aujourd'hui, une grande proportion de Camerounais éprouve encore des difficultés à comprendre et à s'exprimer en anglais. Pour mettre un terme à cette conclusion, nous dirons que, pour aider les jeunes apprenants à interagir en anglais, les parents devraient s'intéresser à cette langue afin d'aider ces enfants dès la cellule familiale et ce avant leur entrée à l'école. Ceci nous conduit droit au chapitre suivant qui est l'implication pratique de nos résultats et les suggestions.

## **CHAPITRE 6: IMPLICATIONS PRATIQUES DES RESULTATS, RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS**

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

### **6. 1. IMPLICATION PRATIQUE DES RESULTATS**

Il est important d'entrée de jeu de souligner que les objectifs de cette recherche sont de faire une série de propositions de solutions pour pallier le problème du bilinguisme au Cameroun, tout en proposant de nouvelles stratégies d'E/A des langues secondes au niveau du préscolaire. Nous projetons aussi de suggérer qu'un troisième système éducatif soit mis sur pied ; système qui intégrerait l'usage de nouvelles stratégies pour l'E /A de l'anglais et du français à partir de ce préscolaire. Ceci permettrait aux jeunes apprenants d'être mis au même niveau dans ces deux langues. Ensuite, attiser les consciences sur le fait qu'éveiller le jeune enfant très vite à la langue seconde lui permettrait de cultiver en lui le goût à l'apprentissage de cette nouvelle langue.

Cette recherche nous a permis de faire le constat selon lequel le bilinguisme au Cameroun n'a pas encore comblé les attentes du gouvernement. C'est dans cette optique que plusieurs décisions ont été prises quant à son implémentation sur le terrain en instituant l'enseignement du français et de l'anglais dans un cadre intensif et ceci dans nos lycées et collèges. C'est dans cette perspective que nous avons dans certaines de ces écoles, des classes de français intensifs pour les anglophones et d'anglais intensifs pour les francophones. Malgré tous ces efforts fournis par le gouvernement camerounais, le bilinguisme n'a pas atteint le niveau souhaité. Nous avons de ce fait réalisé que la langue anglaise est certes enseignée non plus seulement à partir du cours élémentaire deux comme par le passé, mais à partir de la maternelle moyenne section pour certaines écoles et de la petite section pour les autres. Mais après observation des activités langagières dans les écoles visitées, nous ne pouvons pas dire que ces jeunes apprenants sont enseignés mais plutôt exposés à l'anglais car, lorsque nous parlons d'éveil précoce, nous avons en vue l'E/A de la langue à travers des activités d'éveil que nous avons citées dans ce travail à savoirs les activités ludiques, les chansons, l'usage des ressources audio et vidéo, etc., en plus de cela, une bonne maîtrise de la langue seconde s'obtient par l'usage intensif de celle-ci sans lequel l'apprentissage, même intensif est souvent une perte de temps.

Les étudiants à qui nous avons administré le test de niveau dans l'optique de déterminer leur niveau en anglais sont pour la plupart passés par une école maternelle. Mais ce qui est surprenant

c'est que malgré le fait qu'ils aient été exposés à l'anglais, ils sont tous au bas niveau de la grille à savoir les niveaux débutants A et B et élémentaires A et B. Ce seuil ne leur permet pas de s'exprimer ni en anglais, ni de bien comprendre et déchiffrer ce qui est dit dans cette langue. Prenons par exemple les questions de routine posées à ces étudiants à savoir « how old are you ? » Ils ont tous répondu par « I have... ». Si nous nous en tenons à ces deux réponses, nous allons dire que c'est tout à l'image du type d'enseignement reçu à la maternelle. Un enseignement centré sur la traduction de quelques mots du vocabulaire, sans une méthodologie motivante ayant pour but de rendre les leçons intéressantes et captivantes. Ceci explique la raison pour laquelle en première année de la faculté les étudiants qui sont passés par le sous système éducatif francophone, sont incapables de produire une phrase complète en anglais et même de tenir un discours cohérent en cette langue. L'approche communicative devrait être privilégiée dans nos salles de classe, que ce soit à la maternelle ou à l'université. Car, il est inconcevable que dans un pays dit bilingue, que l'anglais de base ne soit pas parlé par un étudiant inscrit en première année à l'université. Un étudiant qui a pris des leçons d'anglais à la maternelle, au primaire, en passant par le secondaire et le lycée. C'est tout cela qui fait que les apprenants, au lieu d'être éveillés à la langue, y ont juste été momentanément exposés comme nous avons dit plus avant. Ce comportement se ressent aussi dans l'E/A des activités langagières dans les maternelles que nous avons visitées. Nous n'avons vu dans aucune classe des ordinateurs pouvant être servi dans l'E/A de l'anglais, le petit coin de jeu est inexistant dans toutes ces classes ; les cours vont parfois du début à la fin sans danse, jeu, travail de groupe, chant, etc., nous nous demandons donc comment est-ce que ces tout- petits vont s'exercer à la langue sans passer par les aspects de la méthode cités plus haut. C'est justement à travers le jeu, le dessin, le chant, etc., que ces apprenants apprennent inconsciemment. Et les ressources audio et images vidéo projetant des chants et jeux sur l'alphabet, les chiffres, le vocabulaire des différents aspects de la langue et autres sont aussi importants dans le processus d'éveil au niveau précoce.

Toujours dans la même lancée, les parents des apprenants ont été interviewés et plusieurs ont manifesté leur regret dû au fait qu'ils ont rencontré plusieurs problèmes lors de leur passage sur les bancs à savoir les problèmes liés à la compréhension, et jusqu'aujourd'hui, cela perdure dans la mesure où ceux-ci ont du mal à aider leurs progénitures dans leurs devoirs d'anglais, les émissions en anglais ne les intéressent pas non plus. Nous pensons pour notre part que si l'environnement social du jeune apprenant doit être récréé dans la salle de classe, cela doit partir de la maison ainsi que le rapport ou l'intérêt que ce dernier a avec la nouvelle langue à apprendre. S'il a été largement exposé à cela à la maison, l'apprenant prendra plutôt du plaisir à la retrouver dans son nouvel environnement qu'est la salle de classe.

## **6. 2. RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS**

À la lumière des résultats obtenus, il est un devoir pour nous de formuler quelques suggestions à l'adresse de l'État, des enseignants chargés de l'enseignement de l'anglais et du français langues secondes dans les maternelles et enfin aux parents.

### **6.2.1. AUX POUVOIRS PUBLICS**

Face au constat alarmant du nombre de participants qui remplissent les centres linguistiques , face à la réponse que certains camerounais donnent à leurs interlocuteurs francophones ou anglophones quand l'un ou l'autre leur parle anglais ou français, face au fait que les étudiants qui ont débuté leurs études dans les écoles maternelles et sont passés par le secondaire ne peuvent pas maintenir une conversation courante en anglais, face au fait que plusieurs parents sont incapables d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs de maison, nous suggérons aux pouvoirs publics et surtout à ceux en charge de l'éducation au Cameroun que l'enseignement précoce des langues secondes se fasse dès les crèches. L'apprentissage des langues officielles dès les crèches permettra aux apprenants d'acquérir progressivement ces langues et à l'âge adulte, ils n'auront aucun souci à maintenir couramment une conversation dans les deux langues. En plus de cela, le contact avec les citoyens des autres pays étrangers d'expression anglaise ne posera aucun problème à l'avenir si nos jeunes sont mis au même niveau dans les deux langues officielles. À ces officiels de l'éducation, nous suggérons également de mettre tout en œuvre pour assurer la continuité de ce programme d'éveil dès le primaire et le secondaire. Car, il ne suffirait pas d'éveiller précocement les apprenants, mais d'assurer cette continuité. Le jeune apprenant doit pouvoir communiquer dans la langue apprise en utilisant le matériel appris faute de quoi il oublie vite.

Nous suggérons également aux pouvoirs publics d'équiper les écoles maternelles d'ordinateurs qui serviront à faire des activités d'écoute. Ceci s'explique par le fait qu'écouter les locuteurs natifs parler pendant l'E/A de l'anglais, permettra aux jeunes apprenants de s'habituer à l'intonation et à la prononciation des mots. Et pour des zones reculées où l'on n'a pas accès à l'électricité, nous suggérons qu'en plus des ordinateurs, que le gouvernement équipe les écoles avec des groupes électrogènes pour un enseignement efficace des langues secondes.

En plus de tout cela, nous avons constaté pendant notre passage dans les écoles maternelles, qu'il y a un manque assez élevé d'enseignants bilingues dans les classes de maternelle. La conséquence qui en découle est le fait que les enseignants s'exprimant seulement dans une seule des langues officielles, le français en occurrence, sont obligés d'enseigner l'anglais sans pourtant maîtriser tout le mécanisme que cela nécessite. Certains nous ont même confié qu'ils se

« débrouillent » à le faire parce qu'ils n'ont pas le choix. Pour pallier à ce manque, nous suggérons que les pouvoirs publics forment plus d'enseignants bilingues pour un enseignement effectif des langues au niveau précoce. Le faisant, les enseignants seront capables d'aller d'une langue à l'autre sans trop de stress et cela éviterai les cours non faits parce que l'enseignant d'anglais par exemple est absent. La didactique de l'éveil précoce aux langues apporterait dans nos ENIEG une autre autorité sous laquelle l'enseignant de la maternelle pourrait légitimer son enseignement. Il faut aussi souligner ici que l'introduction de cette didactique dans les programmes de formation de L'ENIEG s'impose aujourd'hui non seulement comme une nécessité, mais aussi comme un impératif pour une cause justifiée. Le principal atout à ce niveau étant la professionnalisation de l'enseignant des langues secondes à qui il faut assurer l'appropriation des principes et outils didactiques nécessaires. Ainsi, il lui sera enseigné les stratégies de l'usage des T I C dans l'E/A des langues dans le préscolaire, dans le souci d'apporter un plus dans l'appropriation des langues secondes.

Cette vision doit aussi s'élargir au niveau des inspecteurs pédagogiques. Nommés par l'État et avant tout formés au départ comme enseignants, ceux-ci ont par la suite accédé aux postes de superviseurs, c'est-à-dire d'experts ou d'autorités, dans leur discipline. Ce qui suppose qu'ils ont des compétences en la matière et une vision didactique plus élevée pour pouvoir guider d'autres enseignants dans cette nouvelle approche que nous suggérons dans ce travail. Ceci étant, les inspecteurs en charge de l'enseignement maternelle au Cameroun devront se mettre aussi au travail afin de revoir les programmes d'enseignement de l'anglais dans les écoles maternelles francophones dans la mesure où l'E/A précoce de l'anglais ne peut prendre effet que s'il y a une refonte de programmes au niveau des pouvoirs publics. À la suite de ces refontes de programmes, nous invitons les pouvoirs publics à renforcer les capacités didactiques et de formation de ces maillons de la chaîne éducative quant à l'usage des jeux, chants, dessins, etc., dans l'E/A de l'anglais à la maternelle. Ce renforcement des capacités des inspecteurs à l'assistance pédagogique des enseignants passe par une formation solide en sciences de l'éducation plus particulièrement en la « language awareness » ; formation envisagée à travers des séminaires.

Par ailleurs, nous n'avons vu sur le terrain aucun manuel pouvant servir à l'E/A de l'anglais au niveau du préscolaire. Notre prochaine suggestion à l'égard des pouvoirs publics va dans ce sens à savoir qu'un manuel d'anglais et un autre de coloriage en anglais pour les maternelles francophones soient mis à la disposition des enseignants et des apprenants afin de faciliter l'apprentissage de l'anglais chez les tout - petits. Ceci éviterait la fréquente utilisation du français dans une leçon d'anglais. À la suite de cette suggestion, nous proposons aussi que l'accent soit mis sur les salles de classe afin que celles-ci soient assez larges pour contenir les coins d'apprentissages tels que les coins infirmerie, cuisine, langue, etc. dans ces coins, y sera disposé du matériel hospitalier comme des

seringues, une blouse blanche, les marmites et cuillères. Pour ce qui est du coin langue, l'on y trouvera des fiches portant les lettres de l'alphabet et les chiffres de 0 à 10 et illustrés par des photos. L'enseignement des langues dans une classe ne saurait se faire sans enseignants ; c'est la raison pour laquelle notre prochaine suggestion va à l'endroit de ceux-ci.

### **6.2.2. AUX ENSEIGNANTS DES LANGUES SECONDES A L'ECOLE MATERNELLE**

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

De plus, il est bien vrai que pour faire comprendre la notion à enseigner aux tout-petits qui viennent fraîchement de la cellule familiale les enseignants sont limités quant à la méthode à utiliser ; la plupart du temps, la traduction fait partir de leur quotidien pour passer le message. Nous suggérons donc comme mentionné plus haut, que ceux-ci fassent preuve de créativité afin d'amener ces jeunes apprenants à s'intéresser à la langue seconde. Ils pourraient utiliser les jeux, la danse, la récitation ou les poèmes, une multitude de dialogues pour amener les apprenants à apprendre une structure et pas seulement les mots isolés. L'enseignant devra donc innover dans sa méthode d'enseignement. Pour ceux qui ont accès à internet, il y a plusieurs activités en ligne qu'ils pourront exploiter dans leurs salles de classe. Le faisant, les apprenants ne seront pas seulement exposés mais éveillés à la nouvelle langue.

Pour les enseignants monolingues c'est-à-dire ne pouvant s'exprimer dans ce contexte qu'en français, nous suggérons qu'ils s'inscrivent dans un centre linguistique afin d'apprendre la langue anglaise. Cela les aidera dans leurs salles de classe et même dans la société ; en l'absence de l'enseignant en charge de l'anglais. Cet enseignant pourra enseigner effectivement sans trop penser uniquement qu'à la traduction de certains concepts qu'il fait réciter les apprenants.

### **6.2.3. AUX PARENTS**

Dans ce travail, nous avons relevé que les parents ont un grand rôle à jouer dans l'éducation de leurs enfants. Pour ce qui est de la langue seconde, nous avons fait mention du fait que l'enfant doit être exposé et éveillé à l'anglais dès son berceau. Et ceci est l'apanage des parents qui ont le devoir de communiquer dans cette langue quand ils jouent ou parlent à leur bébé. Ceci ne veut en aucun cas dire que la langue maternelle est à négliger. Nous savons que le cerveau de l'enfant est conçu de la manière à ce qu'il puisse apprendre autant de langues que possible dès le bas âge. Nous suggérons donc aux parents de se remettre à l'école afin d'apprendre l'anglais. Ils pourront dans ce cadre apprendre à communiquer dans le but d'aider les tout- petits dès la cellule familiale avant qu'ils n'entrent à l'école ; aider les plus grands dans leurs devoirs et enfin pouvoir interagir aisément dans la société sans que l'on n'entende dire : « je ne comprends pas l'anglais, » etc.

Nous leur proposons également de s'attacher des services d'une « baby-sitter » ou pair étrangère de culture anglophone. Cette « baby-sitter » sera encouragée à parler l'anglais aux enfants dont elle a la garde. Si cette dernière est aimée et se sent en confiance, elle donnera à l'enfant le goût de communiquer en cette langue.

Toutes ces suggestions nous conduisent droit aux propositions didactiques qui seront exposées dans la sous partie qui suit.

## **6.3. PROPOSITIONS DIDACTIQUES**

Dans la suite de ce travail, nous pensons que pour que le bilinguisme camerounais soit effectif, il faut qu'un programme effectif d'éveil soit institué dès la maternelle petite section. A cet égard, nous avons des propositions didactiques à faire ; propositions qui pourront contribuer dans le futur à former ou mouler le jeune Camerounais à être compétent dans les deux langues.

### **6.3.1. PROGRAMME D'EVEIL A LA MATERNELLE PETITE SECTION**

Concernant le programme d'éveil en anglais pour la maternelle petite section, nous nous sommes appuyée sur le programme officiel d'anglais dans les maternelles francophones ; programme que nous proposons ci-dessous.

**Competence:** communicate in English.

**Skills to be developed:** oral expression and exchange.

**Teaching strategies:** Recitations, group work, demonstration, role-play, singing, dancing, drawing

**Didactic materials:** image, poems/rhymes, real objects, audio-visual aids, songs, counting sticks, number cards, card boards.

<b>MATERNELLE PETITE SECTION</b>		
<b>INTERGRATED LEARNING THEME 1: THE SCHOOL</b>		
<b>KNOWLEDGE</b>	<b>SKILLS</b>	<b>ATTITUDE</b>
<b>Greetings</b>	-say hello -say good afternoon -say good bye	<b>Greet people appropriately</b>
<b>Self-Introduction</b>	-say his/her name -teacher's name -school name	
<b>Singing</b>	<b>Songs on hello, self-presentation</b>	<b>Sing in English with pleasure</b>
<b>INTERGRATED LEARNING THEME 2: THE ALPHABET</b>		
<b>KNOWLEDGE</b>	<b>SKILLS</b>	<b>ATTITUDE</b>
<b>Greetings</b>	-say good morning -say good afternoon -say good bye	<b>Greet people appropriately</b>
<b>Self-introduction</b>	-say his/her name -father's name -mother's name	
<b>Singing</b>	<b>Sing a song: the vowel song</b>	<b>Sing in English with pleasure</b>
<b>Alphabet</b>	<b>say the vowels</b>	
<b>INTERGRATED LEARNING 3: THE BODY</b>		
<b>GREETINGS</b>	<b>Say hello, good afternoon, good bye</b>	<b>REVISION</b>
<b>Self-introduction</b>	-say his/her name -father's name	<b>Greet people appropriately</b>

	-mother's name	
Singing	Body parts song	Sing in English with pleasure
<b>INTERGRATED LEARNING 4: COLOURS</b>		
Greetings	<b>Say good morning</b> <b>Good afternoon</b> <b>Good night</b>	Greet people appropriately Show interest in speaking English
Colours	Name colours: red, green, yellow	Identify the colours of the Cameroon flag
		Sing in English with pleasure
Rhyme/ poem	Recite a poem/rhyme Sing a song	
<b>INTERGRATED LEARNING 5: MY ENVIRONMENT(1)</b>		
<b>Greetings</b>	<b>Say hello, good afternoon, good bye, good night</b>	<b>Greet people appropriately</b>
Animals	Name domestic animals	-Sing in English with pleasure
Counting	Count numbers from 1 – 3	Share with friends
Singing	Sing a song: animals songs	Sing in English with joy
<b>b INTERGRATED LEARNING 6: MY ENVIRONMENT (2)</b>		
Plants	Name some plants	Identify some common plants
Fruits	Name some fruits	Identify fruits and show preference
Rhyme/ poems	Recite a poem /rhyme	Show interest in speaking English

Singing	Sing a song	Singing in English with pleasure
Counting	Count from 1-5	Share with friends
<b>INTERGRATED LEARNING 7: HOME</b>		
	Say his /her family members: father, mother, sister	Identify family members
Introduction of family members		
Rhymes/poems	Recite a poem /rhyme	Show interest in speaking English
Singing	Daily routine song	Singing in English
Counting	Count from number 1 -7	Share with friends
<b>INTERGRATED LEARNING 8: OCCUPATION</b>		
Greetings	Say hello	Show interest in speaking English
Name some jobs	Say jobs: -Teacher, Doctor, Farmer Etc.	Name some jobs
Singing	Sing a song	Singing in English.
Counting	Counting from 1-10	Sharing with friends

**Tableau 30: proposed programme for early language awareness for francophone pre-nursery**

NB: the above proposed workload should be used with varieties of games, songs, video and audio tracks, to captivate the young French learner's attention to the new language.

Après ce programme proposé pour l'E/A précoce de l'anglais dans le préscolaire francophone, nous allons dès à présent proposer une série d'exemples de fiches de préparation des leçons d'anglais pour le même niveau.

### 6.3.2. QUELQUES FICHES DE PREPARATION DE LEÇONS A LA MATERNELLE PETITE SECTION

#### Fiche 1

Topic: greetings

Lesson: vocabulary

Integrated lesson theme: the school

Entry behavior: can wave and nod the head

Specific objective: at the end of the lesson; pupils should be able to greet correctly.

Resources: audio tracts, video sources.

Stages	Content	Facilitator's activities	Learner's activities	resource	duration
First contact	Hello children my name is.....	- Presents herself and asks learner's names	Say his/her name	teacher	5 mn
PRESENTATION	Introduces lesson through a video Role play between learners	Plays video and asks learners to watch Plays video and pauses and asks learners to repeat Asks learners to ask their friend's name and greet. Tells them how to say good bye	Watch video Repeat what they hear Role play:	Video	20 mn
EVALUATION	Present yourself and say good morning	Asks learners to stand up, give their names and greet and say good bye	Stand up; give their names and say good bye	Sample dialogue on the board	5 mn
STAGES	CONTENT	FACILITATOR'S ACTIVITIES	LEARNER'S ACTIVITIES	RESOURCES	DURAT ION
Lead -in	Revision of previous lesson -	Greets learners and asks their names	respond to teacher's greetings	Video on greeting	5mn

		Asks learners to greet their neighbours			
PRESENTATION	-cart board with types of vegetables -Real vegetables shown to learners	Asks learners to talk about the photos Instructs them to repeat the vegetables words read to them Presents real vegetables to learners Plays a video on vegetable	Look at the photos Learners repeat after the teacher Identify the vegetable words Watch and repeat	Cart board Concrete vegetables video	20mn
EVALUATION	Draw a vegetable of your choice from a sketch on their books	Presents different vegetables to learners and instructs them to draw one of their choice	Look at the types of vegetables and draw one of their choice	Books and pencils	5 mn

## Fiche 2

Topic: initiation to language gesture

Lesson: compound care

Integrated lesson theme: the school

Entry behavior: can wash his/her hands

Specific objective: at the end of the lesson; pupils should be able to pick papers or dirt around the house and put them in a trash can

Resources: school compound

STAGES	CONTENT	FACILITATOR'S ACTIVITIES	LEARNER'S ACTIVITIES	RESOURCES	DURATION
WARM UP	Greet learners and ask their favorite vegetable	Presents cart board and asks learners what their favorite is. Instructs them to answer using "I like"	Look use the structure " I like" to talk about their favorite vegetable	Cart board	5 mn
PRESENTATION	Use expressions like: "pick papers" to demonstrate her actions with a song: everybody pick and throw, pick and throw, pick and throw.	Takes learners round the school compound and they all pick papers around Calls learners by their names and asks them to pick the papers around them	Go around the school compound and pick papers. Individual learners respond to the teacher and pick the papers around them	Papers around the school premises	17 mn
EVALUATION	Questions: when you pick papers, where do you keep them? Trash can After picking dirt, what do you do with your hands? Wash hands Hand washing	Asks questions to verify learners understanding -Wash hands with learners	Take turn to answer the questions -Imitate the teacher	Running water and soap	8mn

**Fiche 3**

Topic: writing

Lesson: raindrop

Integrated lesson theme: the school

Entry behavior: learners can hold or grab the writing materials

Specific objective: at the end of the lesson; pupils should be able to trace from vertical lines

Resources: video, pencils or crayons

STAGES	CONTENT	FACILITATOR'S ACTIVITIES	LEARNER'S ACTIVITIES	RESOURCES	DURATION
Lead-in	Greetings Song: school is a good thing	Greets learners tune a song accompanied with video	Respond to greetings and sing	Video	5 mn
Presentation	Learners watch a video on how to trace from up to down They hold their pencils and trace following the dots	Tells learners to watch video and imitate in their books Goes round and help learners to do the task	Watch video Grab the pencil and trace following instructions	Video Pencil and book	20 mn
EVALUATION	Trace following the dots	Gives an exercise to learners	Trace in their books	Pencil and book	5mn

**Fiche 4**

Topic: mathematics

Lesson: number: 1

Integrated lesson theme: the school

Entry behavior: learners can hold or grab the writing materials

Specific objective: at the end of the lesson; pupils should be able to trace and read the digit 1

Resources: video, pencils or crayons, chart

STAGES	CONTENT	FACILITATOR'S ACTIVITIES	LEARNER'S ACTIVITIES	RESOURCES	DURATION
WARM UP	Greetings and song School is a good thing	Greet and tune a song	Respond to greetings and sing joyfully		5 MN
PRESENTATION	Chart on the wall with the number 1 written under specific objects This is 1 apple This is one carrot Etc.	Introduces the lesson with: "this is 1 carrot", 1 and asks learners to repeat Draws 1 on the board Asks learners to pronounce after her	Listen to the teacher and pronounce Repeat after the teacher	Chart Video showing how the figure 1 is written	20 mn
	Write 1 following the dots	Instructs learners to write 1 following the dots Goes round to help those in difficulties	Listen to teacher and do the task	Writing materials	5 mn

**Fiche 5**

Topic: vocabulary

Lesson: family members

Integrated lesson theme: family /home

Notional skill to be developed: cooperative learning

Entry behavior: learners can recognize and point to their closed family members

Expected outcome: from the video, pupils should be able to name the members of the family.

Resources: video, picture

Stages	CONTENT	FACILITATOR'S ACTIVITY	LEARNER'S ACTIVITY	RESOURCES	DURATION
REVISION	Name the body parts from the photo put on the board	Puts photo on the board and asks learners to name the body parts they see	Look at photo and name the parts of the body	Photo	5mn
PRESENTATION	From the picture of a family What can you see? Ans: family  who are these two people? Ans: father and mother  How do we call all those who live in the house? A family	Puts the picture on the board and asks learners to look at it and answer questions  Repeats answers and asks learners to repeat  Plays the video and learners to watch and repeat the phrase  Makes the learners to repeat the note after the teacher	Look at the photo and work out the answers  Watch video and repeat they also repeat after the teacher	Picture  Video track	20 mn

	<p>Who are the other people in the house: a boy and a girl</p> <p>Watch the video and repeat after the speaker</p> <p>Note: papa, mama, the boy and the girl are a family</p>				
EVALUATION	Name the members of the family	Asks the learners to name the members of the family	Name the members of the family	picture	5 mn

**Fiche 6**

Topic: vocabulary

Lesson: the days of the week

Integrated lesson theme: the school

Entry behavior: learners are aware that they have to go to school on certain days

Expected outcome: from the video watched, say the days of the week

Resources: video, cards

STAGES	CONTENT	TEACHER'S ACTIVITY	LEARNER'S ACTIVITY	RESOURCES	DURATION
LEAD IN	Song: we come to school on Monday....	Tunes a song	Sing joyfully		5 MN
PRESENTATION	Share cards with days of the week Learners work in pairs talk about your card to your partner who has Monday? Who has Tuesday? Who has Wednesday? Etc. Play video	Introduces the lesson of the day Shares cards to learners Asks questions on who has the right card Asks learners to watch video Makes them to repeat the days of the week	Work in pairs and compare their cards Answer the teacher's questions Watch video Repeat days of the week words after the teacher	Cards with week words  Video track	20 MN
EVALUATION	Role play: take role and read your card aloud to your partner Exchange cards and continue with the game	Shares cards to learners and asks them to take turn to read the days of the week orderly Asks learners to exchange	Take cards, stand in a circle and read the days of the week in the order they appear on the calendar	Cards with days of the week	5 MN

## Fiche 7

Topic: literacy and communication

Lesson: sign language with the letters A, B, C, D, E

Integrated lesson theme: the school

Entry behavior: learners can make a certain number of gestures

Expected outcome: from the song sang, learners are able to reproduce the gesture indicated by the song

Resources: video, chart

STAGES	CONTENT	FACILITATOR'S ACTIVITY	LEARNER'S ACTIVITY	RESOURCES	DURATION
LEAD IN	Song: the /a /song	Tunes a song and teaches learners how to sing Using the video	Learn to sing with joy	video	7 MN
PRESENTATION	Presentation of the alphabet sound from the video on a chart Look at the chart; what can you see? How do we form A? Imitate the formation of this letter as you see from the video	Puts up the chart Asks learners to look at the letters  Asks questions on the letters on the chart Sets example of the formation of the letter and asks learners to imitate	Look at the letters and try to identify them  Provide answers  Imitate the formation of the letters	Chart  Video with alphabet song	20 MN
EVALUATION	Work in a group of three, trace the letter spelled by a member of the group	Puts learners in groups of three and gives them the rule	Work in groups of three	Chart chart	5 MN

NB: for the other letters, the facilitator will have to prepare four lessons in which he will gradually introduce to them and at the end of the week, he is going to evaluate using the A,B,C song, after which he can also continue using the above exercise. Some games can be inserted in between the activities to keep the learners alert and interested in the lesson.

**Fiche 8**

Topic: vocabulary

Lesson: naming some domestic animals (example: cat, dog)

Integrated lesson theme: animals

Entry behavior: learners can identify dogs and cats around them.

Expected outcome: at the end of the lesson learners should be able to name some common domestic animals

Resources: video, chart

STAGES	CONTENT	FACILITATOR'S ACTIVITY	LEARNER'S ACTIVITY	RESOURCES	DURATION
WARM UP	Song: old Macdona has a farm	Tunes a song	Sing with joy	Video	5MN
PRESENTATION	Chart on the board What can you see on the board? A cat and a dog What do they do? The cat catches rats and the dog catches thieves Name other domestic animals How do we call these animals? domestic animals	Puts chart on the board Asks questions on the animals Repeats answers and asks learners to repeat	Look at the board Provide answers to questions Repeat after the teacher	Chart	20 MN
EVALUATION	Trace and color two domestic animals on the sheet	Distributes sheets of papers with drawings on it to learners	Use pencils and trace the animal on their sheet of papers	Papers, pencils and crayons	5 MN

**Fiche 9**

Topic: reciting a poem

Lesson: baby Jesus

Integrated lesson theme: Feast

Entry behavior: learners can talk about birthday parties and Christmas

Expected outcome: from the poem presented through a video, learners should be able to recite a poem

Resources: video, tree to be decorated.

STAGES	CONTENT	FACILITATOR’S ACTIVITY	LEARNER’S ACTIVITY	RESOURCES	DURATION
WARM UP	SONG: baby shark	Tunes a song	Sing joyfully	Video	5 MN
PRESENTATION	Put a chart on the board With the picture of baby Jesus lying in the manger Ask questions related to the picture: what can you see on the photo? A baby , a cow, a manger Introduction of the poem of the day Put another chart with the rhyme Rhyme: baby Jesus Baby Jesus, baby Jesus Where are you? Sleeping in a manger?	Asks learners to look at the chart and name what they can see on it.  Introduces the lesson of the day  Reads the poem and ask learners to repeat after her	Look at the chart and answer teacher’s question       Repeat poem after the teacher	Chart	18 MN

	Here I am				
EVALUATION	1-Get learners say the poem in turns in a group of three 2- decoration of a Christmas tree	Puts learners in small groups Goes round to check what is going on in various groups -takes learners to the tree and together, they decorate it.	Learners do the activity in their little groups  Decorate the christmas tree with the help of the facilitator	Chart  Tree	7 MN

**Fiche 10**

Topic: naming fruits

Lesson: common fruits

Integrated lesson theme: plants

Entry behavior: learners eat fruits daily

Expected outcome: from the chart, fruits and video watched, learners should be able to name fruits in English

Resources: video, chart, concrete fruits

STAGES	CONTENT	FACILITATOR'S ACTIVITY	LEARNER'S ACTIVITY	RESOURCES	DURATION
WARM UP	RHYME: baby Jesus	Tunes a rhyme	Recite the rhyme as a whole class	Rhyme	5MN
PRESENTATION	Presentation of concrete fruits through questions What is this? An orange What is this? Pineapple What is this? A pawpaw etc. Play video	Presents the fruits while asking some questions Corrects answers and calls upon learners to repeat the correct answers aloud Asks learners to watch video and repeat some names of fruits	Look at fruits and guess their names Repeat correct answers after her  Watch video and repeat fruits names aloud	Concrete fruits  Video presenting other fruits	20 MN
EVALUATION	Draw your favorite fruit Work in pairs and show their fruits to their partners	Sets a task Goes around and check what learners are doing Asks them to work in pairs and exchange their work	Draw their favorite fruits Show their fruits to their partners	sheets of papers	5 MN

**Fiche 11**

Topic: **GREETINGS AND PRESENTATION**

Lesson: say hello

Integrated lesson theme: school

Entry behavior: greet their parents and entourage in French

Expected outcome: from the chart, and video watched, learners should be able to greet in English

Resources: video, chart,

Stages	content	facilitator's activity	learner's activity	resources	Duration
warm-up	Song: good morning, hello and, how are you?	Greets learners and tunes a song	Sing joyfully	Song on a chart	5 mn
presentation	<p>Video: greetings</p> <p>-repeat the dialogue alongside the actors</p> <p><b><u>Group in pairs:</u></b> Practice the dialogue in groups</p> <p><b>Learner 1:</b> hello, how are you?</p> <p><b>Learner 2:</b> hi, I'm fine, thank you. What is your name?</p> <p><b>Learner 1:</b> my name is (learner gives his/her name) Nice to meet you.</p> <p><b>Learner 2:</b> nice to meet you too.</p> <p><b>Notes:</b> we</p>	<p>Plays video and tells learners to watch and see how their friends greet and introduce themselves</p> <p>-instructs learners to watch video and repeat</p> <p>-puts learners in groups and assigns them roles</p> <p>reads the notes to the learners and</p>	<p>Watch video</p> <p>Repeat the dialogue as the whole class</p> <p>Act the dialogue in their groups</p> <p>-listen to facilitator and repeat</p>	<p>Video</p> <p>//-</p>	<p>20 MN</p> <p>//-</p>

	say good morning or hello in the morning to people in our house. To present ourselves, we say: my name is (Paul, Marie, etc.)	they repeat after him/her			
Evaluation	<b>Practice:</b> greet your classmate, say your name, and ask his/hers	Sets a task, goes round and checks what learners are doing	Do the said task.	Video (without sound)	5 MN

**Sample Integrated Weekly Plan**

<b>Day / Date</b>	<b>Subject</b>	<b>Unit</b>	<b>content</b>	<b>Expected learning outcome</b>	<b>Suggested L.A</b>	<b>Resources</b>
Monday	Maths	Figures	Identify and count numbers from 0 to 10, write 1 to 5. Write number 6 to 10. Evaluation.	They should be able to identify and count numbers as well as trace and write them correctly.	Explanation. Illustration. Drilling.	Real objects, number cards.
Tuesday.	Reading	Picture reading	Things found in the classroom.	To be able to identify and name things in the classroom	Cooperative learning. Demonstration. Drilling.	Picture charts, real objects.
	Character education	Good behaviour	Love (definition of love)	They should be able to define love and demonstrate it to one another.	Explanation. Demonstration. Drilling	Real life situation, picture chart

	Story telling	Short stories	Comic stories	They should be able to listen to the story keenly, and distinguish between good and evil.	Narrating. Demonstrating. Discussing.	Picture chart, real life situation.
Wednesday	Writing	Reproduce model or pre – writing skills.	Horizontal lines or dashes	They should be able to trace and scribe horizontal lines.	Illustration. Demonstration. Drilling.	Arm board, chalk.
	Health education. Nutrition	Good health habits	Definition of hygiene	They should be able to define hygiene and put it in to practice.	Explanation. Discussion.	Picture chart, real life situation.
Thursday	Safety education.	School safety	Classroom safety	They should be able to follow safety rules in the classroom.	Explanation. Drilling.	Real life situation
	Agriculture	Gardening	Flowers	They should be able to define a flower and say its uses.	Explanation, drilling, cooperative learning.	Picture chart, real objects.

	Hand work	Hand work materials.	Natural materials	They should be able to name the various natural materials found in their locality.	Cooperative learning, discovery.	Real objects.
Friday	I.C.T	The computer system.	Definition of a computer and its components	They should be able to say what a computer is and its components	Explanation, discussion, drilling.	Picture chart
	Science	Astronomy	The sun	They should be able to identify and draw the sun.	Explanation, discussion, cooperative learning.	Picture chart, real life situation.
	Athletics	Reproduce different body movements.	Walking	They should be able to walk round the class majestically	Demonstration, demonstration, cooperative learning.	Real life situation.

Les fiches de préparations de leçons qui suivent ne prennent pas en compte le temps alloué aux différentes activités comme dans celles-ci-dessus. Ici, le facilitateur laisse progresser l'activité et ne passe au point suivant que si les apprenants ont fini avec la tâche en cours.

## Samples of Individual Lesson Plans

### Individual Lesson Plan on Mathematics

**Topic:** Figures

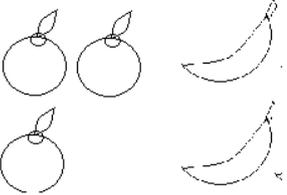
**Lesson title:** Counting figures from 0 to 10.

**ILT: School:**

**Level:** Maternelle moyenne section

**Learning Outcome:** By the end of the lesson, learners will be able to identify and count figures and form digits from 0 to 5.

**Entry behaviour:** Kids can name objects in class.

Stages	Content / matter	Facilitator's activities	Learners Activities	Resources
<b>Revision and warm-up</b>	<p>Video song on classroom objects</p> <p>Name some objects found in class: chair, table, bucket, bag pen, pencil, blackboard</p> 	<p>Plays the song and asks learners to sing and dance</p> <p>Ask kids to name objects found in class.</p>	<p>Sing and dance</p> <p>Name objects orally by appointment.</p>	<p>Internet, video song</p> <p>Real objects</p>

<p><b>Presentation</b></p>	<p>Observe the chart presented to you.</p> <p><u>Guided questions and answers:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What have you seen on the chart? Fruits, Oranges.</li> <li>- Name them? Oranges, bananas.</li> <li>- Where are they found? At home, in the market, in school.</li> </ul> <p><b><u>Counting from 0 to 5</u></b></p> <p>0, 1, 2, 3, 4, 5.</p> <p><b>Game 1:</b> digits are dissimulated in the toys in the classroom</p> <p><b>Game 2:</b> colour the various carved digits</p>	<p>Presents a chart, Asks kids to observe the chart. Asks questions. Guides kids to answer questions. Writes figures on the board for the kids to count. Instruct learners to search for numbers from the toy boxes placed at the corners of the classroom in order to bring them out. - Shares sheets to learners and asks them to colour with colours of their choice.</p>	<p>Observe chart, and answer to questions orally by appointment. Counts orally and takes to correction Run to the games corners in the class and search for the numbers which they in turn present them to the teacher Happily colour the digits</p>	<p>Picture chart, real life situation. Video songs on numbers with fruits Number toys in colours Sheets with numbers, colours</p>
<p><b>Evaluation</b></p>	<p>Distribution of clay to learners; they have to form the letters using the clay</p>	<p>Together with the kids, they form numbers using the clay</p>	<p>Work following the teacher's instructions.</p>	<p>Clay.</p>

## Individual Lesson Plan on Reading

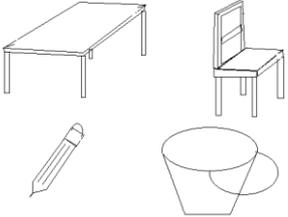
**Topic:** Pure reading

**Lesson title:** classroom objects

**ILT: School:**

**Learning Outcome:** By the end of the lesson, kids should be able to identify and name the various objects found in class.

**Entry behaviour:** Kids can count using numbers.

Stages	Content / matter	Facilitator's activities	Learners Activities	Resources
<b>Revision</b>	Watch video on numbers song for preschool Count figures from 1 to 5 1, 2, 3, 4, 5	Plays video and sing with learners Asks kids to name objects found in class.	Sing the numbers song Name objects orally by appointment.	video Real objects
<b>Presentation</b>	Observe this chart:  Guided questions and answers: - What can you see on the chart? A table, chair, bag, bucket, pencil. - Where can we find these things in: class, home, market. <u><b>Things found in the classroom.</b></u> Table, chair, pen, chalk box, blackboard, bucket...	Presents a chart, Asks kids to observe the chart. Asks questions. Guides kids to answer questions. Asks learners to identify the said objects in the classroom Plays video on classroom objects and instructs learners to watch and repeat.	Observe chart, and answer to questions orally by appointment.  Identify objects and called it by names Watch video and repeat names of objects	Picture chart, real objects.  Video, objects in the class
<b>Evaluation</b>	Give a practical exercise. Draw your best classroom object from the chart	Asks kids to draw their favourite classroom object Corrects and appreciates them	Draw using materials given to them Take to corrections.	Crayons, papers and pencils



## Individual Lesson Plan on Science

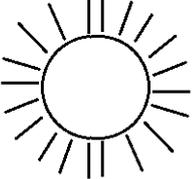
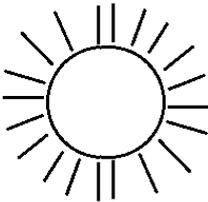
**Topic: Astronomy**

**Lesson title:** the sun.

**I.L.T:** The School

**Learning Outcome:** By the end of the lesson, kids should be able to identify, draw, and locate the sun.

**Entry behaviour:** Kids can identify and name things in class.

Stages	Content / matter	Facilitator's activities	Learners Activities	Resources
<b>Warm-up</b>  <b>Revision</b>	Simon says game  Name some objects found in class: chair, table, chalk, blackboard, bag.	Gives instructions Simon says: stand, sit, jump, clap, etc. Asks oral questions for kids to name objects found in class.	Execute the order  Answer by naming classroom objects.	Real objects
<b>Presentation</b>	Video song: good morning, good morning, hello and how are you....  Observe this chart:   Guided questions and answers: - What can you see on the chart? The sun. - Where can we find it? In the sky. - What is the colour of the sun? Yellow.	Plays video for learners to sing while watching - Pauses the video to permit learners to observe the sun rise Presents a chart, Asks kids to observe the chart. Asks questions. Guide kids to answer questions.  Takes the learners to the door and point to the sky Corrects and appreciates.	Sing with the teacher.  Observe the sun rise, while singing  Observe chart, and answer to questions orally by appointment. Take to correction.  Look at the sky	Video song  Chart  Sky
<b>Evaluation</b>	Draw and colour the sun  	Presents a chart, Ask kids to write in their exercise books, corrects and appreciates them.	Draw in their exercise books, take to corrections.	Colours.

## Individual Lesson Plan on Music and Dance

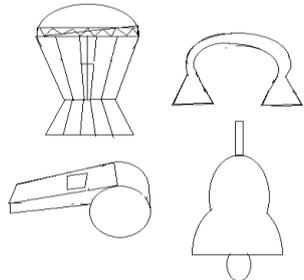
**Topic: Musical Instrument**

**Lesson title:** Traditional Music Instrument.

**I.L.T:** The School

**Learning Outcome:** By the end of the lesson, kids should be able to identify, name, play and draw some musical instruments

**Entry behaviour:** Kids can identify and name 3 things in class.

Stages	Content / matter	Facilitator's activities	Learners Activities	Resources
<b>Revision</b>	Name some objects found in class: chair, table, chalk, blackboard, bag.	Asks oral questions for kids to answer orally.	Answer to questions orally by appointment.	Real objects
<b>Presentation</b>	<p>Game: musical chairs</p> <p>Music is played and learners dance round chairs.</p> <p>Observe this chart:</p>  <p>Guided questions and answers:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What have you seen on the chart? A drum, a gong, a whistle, a bell.</li> <li>- Where can we find these things? In class, in church.</li> <li>- What do you do with a bell? We ring it during lunchbreak.</li> </ul> <p><u>Presentation of real musical instruments</u></p> <p><b>Game:</b> identify and cut the</p>	<p>Arranges chairs in a circle; plays music and asks learners to play the game</p> <p>Presents a chart, Asks kids to observe the chart.</p> <p>Asks questions to build lesson with the kids appreciates and corrects them.</p> <p>Presents real objects to learners: gong; whistle, flute, drum etc.</p> <p>Sets the examples</p>	<p>Dance round the chairs and sit when music stops</p> <p>Observe chart, and answer the questions to build lessons together with the teacher, takes to corrections.</p> <p>Touch the instruments</p>	<p>Audio player</p> <p>Picture chart, real objects.</p> <p>gong; whistle, flute, drum, bottle and spoon</p>

	<p>following musical instruments and glue them on the spaces provided</p> 		<p>and feel them</p> <p>Do the said task</p>	
<p><b>Evaluation</b></p>	<p>Colour your best musical instrument</p>	<p>Gives exercise to colour their best musical instrument. Appreciates and corrects them.</p>	<p>Colour their musical instrument</p>	<p>Colours;</p>

## Individual Lesson Plan on Health education and Nutrition

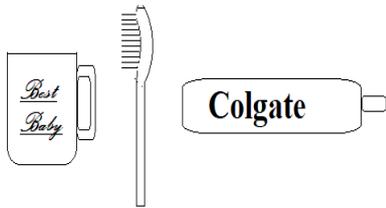
**Topic:** good health habits.

**Lesson title:** Brushing of teeth.

**I.L.T:** The School

**Learning Outcome:** By the end of the lesson, kids should be able to say how they brush their teeth and the manner in which they do so.

**Entry behaviour:** Kids can say what they do in the morning.

Stages	Content / matter	Facilitating activities	Learners Activities	Resources
<p><b>Warm-up</b></p> <p><b>Revision</b></p>	<p>Song; what are you doing song (video)</p> <p>Say what you do in the morning before you come to school.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- I say good morning to mama, daddy.</li> <li>- I wash my teeth, take my breakfast.</li> </ul>	<p>Plays a video song and asks learners to watch, sing and imitate the actions</p> <p>Asks oral questions for kids to answer orally.</p>	<p>Sing and imitate the actions</p> <p>Answer the questions orally by appointment.</p>	<p>Video song</p>
<p><b>Presentation</b></p>	<p>Observe this chart:</p>  <p>Guided questions and answers:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What can you see on the chart?</li> <li>- A toothbrush, a cup, a tube of toothpaste.</li> <li>- How do you brush your teeth? Leftward, rightward, upward, downward.</li> <li>- What do you do with the</li> </ul>	<p>Presents a chart,</p> <p>Asks kids to observe the chart.</p> <p>Asks questions to build lesson with the kids appreciate and corrects them.</p> <p>Shows real objects to learners and asks them to touch these objects</p>	<p>Observe chart, and give answers to questions to build lessons together with the teacher, take to corrections.</p> <p>They go</p>	<p>Picture chart, real objects.</p>

	<p>items above? We brush our teeth.</p> <p><u>Presentation of real objects</u></p>		<p>towards the teacher to see and touch the objects</p>	
<b>Evaluation</b>	<p>Demonstrate how to brush your teeth.</p>	<p>Gives oral exercise for kids to demonstrate on how they brush their teeth.</p>	<p>Answer orally by appointment, take to corrections.</p>	

## Individual Lesson Plan on Sensory and Perceptive Education

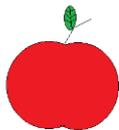
**Topic:** Sight.

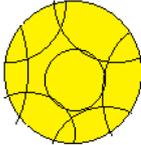
**Lesson title:** Primary colour **Yellow**.

**I.L.T:** The School

**Learning Outcome:** By the end of the lesson, kids should be able to identify and colour an object yellow.

**Entry behaviour:** Kids can identify the colour red.

Stages	Content / matter	Facilitator's activities	Learners' Activities	Resources
<b>Revision</b>	<p>Video song: the rainbow song Repeat colours as demanded by the video</p> <p>Presentation of colours through physical objects</p> <p>What is the colour of this apple?</p>  <p>Other colourful objects are also presented</p>	<p>Asks learners to watch video and sing the song -pauses the video to allows learners to repeat</p> <p>Ask oral questions for kids to answer orally.</p>	<p>Watch and sing the colours of the rainbow</p> <p>Repeat the colours</p> <p>Brainstorm and answer orally</p> <p>Answer to questions orally by appointment.</p>	<p>Video song</p> <p>Real objects: red apple, a white bag, black shoe etc.</p>
<b>Presentation</b>	<p>Observe this chart:</p>  <p>Guided questions and answers:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What can you see on the chart? A circle, a cup, a bucket.</li> <li>- Where can we find these things? In class, home.</li> <li>- What is the colour of all these things? Yellow</li> </ul> <p><b><u>Primary colour yellow</u></b></p>	<p>Present a chart,</p> <p>Ask kids to observe the chart.</p> <p>Ask questions to build lesson with the kids appreciates and corrects them.</p>	<p>Observe chart, and answer to questions to build lessons together with the teacher, takes to corrections.</p>	<p>Picture chart, real objects.</p>

	 <p>Game: run to the toy boxes and bring out all the yellow objects</p>	Instructs learners to rush to the toy boxes found in class, to select and bring to her all yellow objects	Learners take their time and search for yellow objects from the toy boxes in class.	Toy boxes
<b>Evaluation</b>	<p>Colour this ball with the yellow colour.</p> 	Gives practice exercise to kids. they have to draw and colour a ball yellow. Appreciates and corrects them.	Use crayons and colour the ball yellow take to corrections.	Papers with a ball

## Individual Lesson Plan on Writing

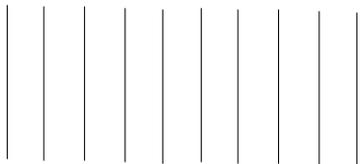
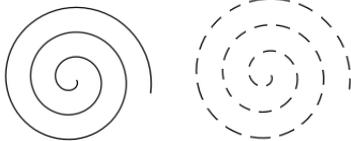
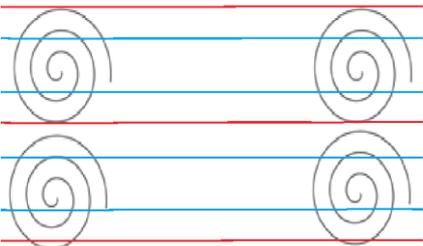
**Topic: Reproducing Models**

**Lesson title: Spirals.**

**I.L.T: The School**

**Learning Outcome:** By the end of this lesson, kids should be able to trace and draw spirals correctly.

**Entry behaviour:** Kids can produce strokes.

Stages	Content / matter	Facilitator's activities	Learners' Activities	Resources
<b>Song</b>  <b>Revision</b>	Sing a song: na, na, na, I'm so happy, sing with me Draw strokes on your arm board. 	Tunes song and sings with learners Asks kids to draw strokes on their arm board,	Sing with the teacher  Draw strokes on their arm board and present.	Arm board.
<b>Presentation</b>	Observe this chart:  Guided questions and answers: - What can you see on the chart? A spiral, a dotted spiral. <b><u>Spirals.</u></b> 	Presents a chart, Asks kids to observe the chart. Asks questions to build lesson with the kids appreciates and corrects them.	Observe chart, and answer to questions to build lessons together with the teacher, takes to corrections.	Picture chart, arm board.
<b>Evaluation</b>	Trace the spirals	Gives written exercise for kids to trace and draw spirals in their exercise books corrects and appreciates them.	Draw in their exercise books for correction.	Papers or books, pencils

## Individual Lesson Plan on Character Education

**Topic:** Good behaviour.

**Lesson title:** Loving others.

**I.L.T:** The School

**Learning Outcome:** By the end of the lesson, kids should be able to show love to their friends in class by sharing with them.

**Entry behaviour:** Kids can greet their peers.

Stages	Content / matter	Facilitator's activities	Learners' Activities	Resources
<b>Song</b>	Good morning, good morning, hello and how are you?	Tunes a song	Sing joyfully	
<b>Revision</b>	When you see your friend in school in the morning what do you do to him or her? you greet.	Asks question orally for kids to answer by appointment.	Answer orally by hand show	Real life situation.
<b>Presentation</b>	<p>Observe this chart:</p>  <p>Guided questions and answers:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What can you see on the chart? Children.</li> <li>- What are they doing? they are greeting one another.</li> <li>- Why does he share with his friend? Because he loves his friend</li> </ul>	<p>Present a chart,</p> <p>Asks kids to observe the chart.</p> <p>Asks questions to build lesson with the kids, appreciates and corrects them.</p> <p>Explains what loving others is</p>	<p>Observe chart, and answer to questions to build lessons together with the teacher, takes to corrections.</p> <p>Listen carefully</p>	<p>Picture chart.</p> <p>Chart with a dialogue</p>

	<p><b><u>Loving others</u></b></p> <p>When we love others, we show them respect, we share with them anything that we have, we also care for them, and finally we do not do evil to those we love.</p>			
<b>Evaluation</b>	Ask kids to demonstrate with their peers some instances of love.	Oral exercise for kids to work in group of twos to demonstrate acts of love, corrects and appreciates them.	Do exercise orally with friends by greeting, sharing, caring, etc.	Real life situation.

## Individual Lesson Plan on Health and Nutrition

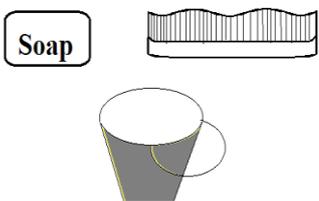
**Topic:** Good health habits.

**Lesson title:** Bathing oneself.

**I.L.T:** The School

**Learning Outcome:** By the end of the lesson, kids should be able to say how they bath and what they use in bathing.

**Entry behaviour:** Kids can say what they use in bathing.

Stages	Content / matter	Facilitating activities	Learners Activities	Resources
<b>warm-up</b> <b>Revision</b>	Song : bath song When you see your friend in school in the morning what do you do to he or she: you greet.	Tunes a song and asks learners to sing  Asks questions orally for kids to answer by appointment.	Sing while watching the video Answer orally by hand show	Video bath song  Real life situation.
<b>Presentation</b>	Video with the bath song Accessories used to take a bath are presented to the learners as teacher pauses the video <u>Observe this chart:</u>  Guided questions and answers: - What can you see on the chart? Soap, a bucket, a brush. - Where can we find these	Instructs learners to look closely at the items on the screen  Presents a chart, Asks kids to observe the chart.  Asks questions to build lesson with the kids, appreciates and corrects them.	Follow the teacher's instructions  Observe chart, and answer to questions to build lessons together with the teacher, take to corrections.	Video  Picture chart.

	<p>things? In the bathroom.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What do we do with them? We take a bath.</li> </ul> <p><b><u>Bathing oneself.</u></b></p> <p>When we want to bathe, we remove our dresses, take our towel, soap, brush and water, we go to the bath room we brush our feet, wash our head and face, pant and bathe the whole body and wipe with a towel</p>	Gives some explanations		
<b>Evaluation</b>	<p>Give oral exercise:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- How do we bathe and what do we use in bathing?</li> </ul>	Oral exercise is given to kids on what is used when bathing, corrects and appreciates them.	Do exercise orally with friends.	Real life situation.

## Individual Lesson Plan on Agriculture

**Topic:** Gardening.

**Lesson title:** Plants (kinds of plants)

**I.L.T:** The School

**Learning Outcome:** By the end of the lesson, kids should be able to identify and name the various kinds of plants found in their environment.

**Entry behaviour:** Kids can identify some fruits.

Stages	Content / matter	Facilitator's activities	Learners' Activities	Resources
<b>Warm-up</b>  <b>Revision</b>	<b>Fruits song:</b> I eat fruits, every single day.  Name some fruits that you have seen in the video Mango, cherries, banana, pear, etc.	Plays a video song  Asks question orally for kids to answer by appointment.	Learn and sing with the video    Answer orally by hand show	Video Picture chart.
<b>Presentation</b>	Observe this chart:   Guided questions and answers: - What can you see on the chart? A mango tree. - Where can we find these trees? - In our school compound.  <u><b>Other trees in the school garden</b></u> 1. Plantain plant 2. Guava tree 3. Pear tree 4. Coconut tree	Presents a chart or takes kids to the school garden   Asks kids to observe the chart. Asks questions to build lesson with the kids, appreciates and corrects them.   Asks learners to identify other trees in the school yard	Observe chart, and answer to questions to build lessons together with the teacher, take to corrections.       Identify and repeat after the teacher	Picture chart.       Real trees
<b>Evaluation</b>	- Decorate a tree: leaves, fruits	Shares sheets to learners with drawings of a tree Instructs them to decorate the leaves and the fruits	Decorate the tree.	Drawings, crayons

## Individual Lesson Plan on Mathematics

**Topic: Figures.**

**Lesson title:** Counting and writing from 1 to 10.

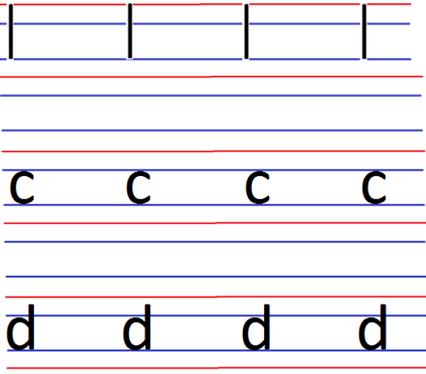
**I.L.T:** The body.

**Learning Outcome:** By the end of the lesson, kids should be able to count and write from 1 to 10, and name the various parts of the body.

**Entry behaviour:** Kids can identify and write from figure 1 to 5.

Stages	Content / matter	Facilitator's activities	Learners' Activities	Resources
<b>Presentation</b>	<p>Observe this chart:</p>  <p><b>MY BODY</b></p> <p><b>Video resource: body parts song</b></p> <p>Guided questions and answers:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What have you seen on the chart? A boy.</li> <li>- Name some parts of his body?</li> <li>- Count 10 parts of your body and name them.</li> </ul> <p><b><u>Counting and writing figure 1 to 10</u></b></p> <p>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.</p>	<p>Present a chart,</p> <p>Ask kids to observe the chart.</p> <p>Ask questions to build lesson with the kids, appreciate and corrects them.</p> <p>Plays the video</p> <p>Pauses for learners to study the different parts</p>	<p>Observe chart, and answer questions to build lessons together with the teacher, takes to corrections.</p> <p>Watch video and repeat body parts after the teacher</p>	Picture chart.
<b>Evaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Give written exercise for kids to write from 1 through 10.</li> </ul>	<p>Gives a written exercise, corrects and appreciates them.</p>	<p>Do exercise in their books.</p>	



	<p><b><u>The 'd' sound</u></b></p> 			
<b>Evaluation</b>	- Gives written exercise for kids to write sound 'd'.	Gives a written exercise, corrects and appreciates them.	Do exercise in their books.	Papers, pencils

## Individual Lesson Plan on Hand writing

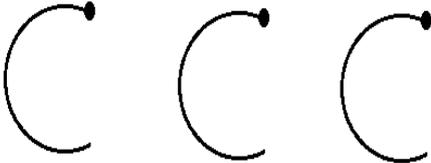
**Topic:** Reproducing models.

**Lesson title:** Leftward curves.

**I.L.T:** The body.

**Learning Outcome:** By the end of the lesson, kids should be able to identify, trace and draw leftward curves.

**Entry behaviour:** Kids can identify and draw zigzag lines.

Stages	Content / matter	Facilitator's activities	Learners' Activities	Resources
<b>Revision</b>	Draw zigzag lines on your arm board. 	Asks kids to draw zigzag lines on their arm board, appreciates and corrects them.	Draw zigzag line on arm board, for correction and appreciation.	Arm board.
<b>Presentation</b>	Observe this chart:  Guided questions and answers: - What have you seen on the chart? A curve, sound 'c', a dot. - What do we call them? Leftward curves. <b><u>Leftward curves</u></b> 	Presents a chart, Asks kids to observe the chart. Asks questions for kids to answer orally in turn by appointment. Corrects and appreciates them.	Observe chart, and answer the questions orally by hand show on appointment, take to corrections.	Picture chart.
<b>Evaluation</b>	- Gives written exercise for kids to write in their exercise books. - <b>Game : red light, green light game</b>	Gives a written exercise, corrects and appreciates them. Ends the lesson with a game	Do exercise in their books. Play the game with the teacher	

## Individual Lesson Plan on Mathematics

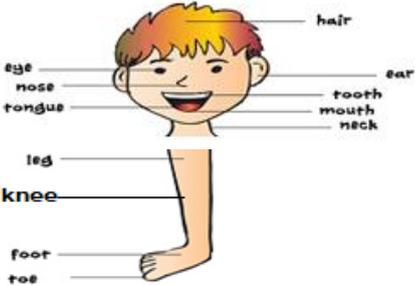
**Topic: Figures.**

**Lesson title:** Counting and writing from 1 to 10.

**I.L.T:** The body.

**Learning Outcome:** By the end of the lesson, kids should be able to count and write from 1 to 10, and name the various parts of the body.

**Entry behaviour:** Kids can identify and write from figure 1 to 10.

Stages	Content / matter	Facilitating activities	Learners Activities	Resources
<b>Revision</b>	Count and write from 1 to 10 on your arm board. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.	Ask questions orally for kids to write on their arm board.	Answer both orally and by writing on their arm board.	Arm board.
<b>Presentation</b>	<p><b>Song with video:</b> head, shoulder, knee and toes</p> <p>Observe this chart:</p>  <p>Guided questions and answers:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What can you see on the chart? The leg and head of a boy.</li> <li>- Name some parts of the head that you see? Eyes, nose, ears, mouth, neck, knee.</li> <li>- How many parts do we have on the chart?</li> </ul>	Plays a body part video and instructs learners to sing with gestures. Presents a chart, Asks kids to observe the chart. Asks questions to build lesson with the kids, appreciates and corrects them.	Observe chart, and answer questions to build lessons together with the teacher, takes to corrections.	Picture chart.

	<p>1. Head</p> <p>2. Eye</p> <p>3. Ear</p> <p>4. Mouth</p> <p>5. Nose.</p>	<p>6. Neck</p> <p>7. Knee</p> <p>8. Leg</p> <p>9. Foot</p> <p>10. Toes</p>			
<b>Evaluation</b>	- Give written exercise for kids to write from 1 to 10	Gives a written exercise, corrects and appreciates them.	Do exercise in their books.		

## Individual Lesson Plan on Reading

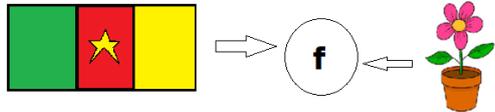
**Topic:** Reading.

**Lesson title:** Identifying, writing and associating the sound 'f' to objects

**I.L.T:** The body.

**Learning Outcome:** By the end of the lesson, kids should be able to identify, trace and write the sound 'f', as well as associate it to objects.

**Entry behaviour:** Kids can say the sounds 'a' through 'e'

Stages	Content / matter	Facilitator's activities	Learners' Activities	Resources
<b>Presentation</b>	<p>Observe this chart:</p>  <p><b>Guided questions and answers:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What can you see on the chart?</li> <li>- A flag and a flower.</li> <li>- Which sound is common in their names? Sound 'f'.</li> </ul> <p><b><u>The 'f' sound</u></b></p> <p>f as in fish f as in flag f as in flower f as in finger</p>	Asks learners to observe the chart and to answer the questions	Observe chart, and answer questions orally by hand show on appointment, take to corrections.	Picture chart.
<b>Evaluation</b>	<p>- Gives written exercise for kids to write sound 'f'.</p>  <p><b>game: flower making</b></p>	<p>Gives a written exercise, corrects and appreciates them.</p> <p>Shares glue, tooth picks; rice and colour</p> <p>Together with learners, the produce a flower and a Cameroon flag</p>	<p>Do exercise in their books.</p> <p>Follow instructions and work with the teacher</p>	

## Individual Lesson Plan on Reading

**Topic:** The family.

**Lesson title:** Members of a nuclear family.

**I.L.T:** The family and home.

**Learning Outcome:** By the end of the lesson, kids should be able to say what a family is and state some members of a nuclear family.

**Entry behaviour:** Kids can say the names of their friends.

Stages	Content / matter	Facilitator's activities	Learners' Activities	Resources
<b>Revision</b>	Give the names of some of your friends in class.	Ask question orally for kids to answer by appointment.	Answer orally in turn on appointment	Real life situation.
<b>Presentation</b>	<p>Song: the shark family member song</p> <p>Observe this chart:</p>  <p>The Nuclear Family.</p> <p>Guided questions and answers:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What can you see on the chart? A father, mother and a child.</li> <li>- How do we call this kind of family? A nuclear family.</li> <li>- Where can we find a father,</li> </ul>	<p>Plays video and learner watch and sing</p> <p>Pauses to present family members</p> <p>Presents a chart, Asks kids to observe the chart.</p> <p>Asks questions to build lesson with the kids,</p> <p>appreciates and</p>	<p>Sing with the teacher</p> <p>Repeat after the teacher</p> <p>Observe chart, and answer to questions to build lessons together with the teacher, take to corrections.</p>	<p>Projector and video</p> <p>Picture chart.</p>

	<p>mother and children? In a home.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- How many members are in your family?</li> </ul> <p>The members of a nuclear family are:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Father</li> <li>- Mother</li> <li>- And children.</li> </ul>	corrects them.		
<b>Evaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Give oral exercise for kids to name the members of the nuclear family.</li> <li>- Drawing : members of your nuclear family</li> </ul>	<p>Gives oral exercise, corrects and appreciates them.</p> <p>Gives them papers, crayons and pencil and instructs them to draw members of their family</p>	<p>Answer orally on appointment, take correction and feel appreciated.</p> <p>Draw as instructed</p>	<p>Papers, pencils and crayons</p>

## Individual Lesson Plan on Mathematics

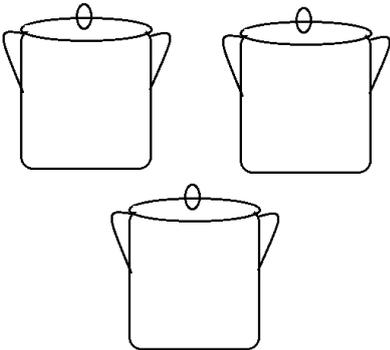
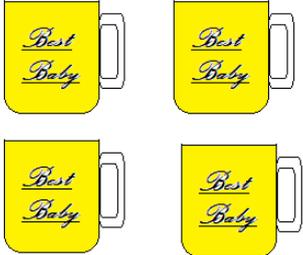
**Topic:** Set and numbers.

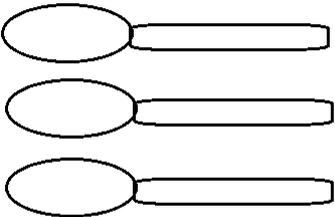
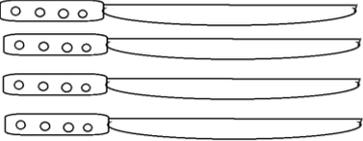
**Lesson title:** Building sets.

**I.L.T:** the family and home.

**Learning Outcome:** By the end of the lesson, kids should be able to say what is a set and build sets using household equipment like spoons, chairs, etc.

**Entry behaviour:** Kids can identify items found in the kitchen.

Stages	Content / matter	Facilitator's activities	Learners' Activities	Resources
<b>Revision</b>	Name some items found in a kitchen: Spoons, pots, knives.	Asks kids to name some items found in the kitchen orally and in turn of appointment.	Answer orally in turn by hand show and take correction.	Real objects
<b>Presentation</b>	Observe this chart:  A set of pots  A set of cups A set refers to a group of similar objects. Guided questions and answers:	Presents a chart, Asks kids to observe the chart. Asks questions to build lesson with the kids, appreciates and corrects them.  Can also present real kitchen utensils to kids and teach them how to pronounce their names	Observe chart, and answer to questions to build lessons together with the teacher, takes to corrections.	Picture chart.  Real objects

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- What have you seen on the chart? Pots and cups.</li> <li>- Where can we find them? In a kitchen.</li> <li>- What do we use a cup for? For drinking.</li> <li>- What do we use a pot for? For cooking.</li> <li>- When we join similar things together, how do we call them? A set.</li> </ul>	Asks questions	Answer the question	
<b>Evaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Give an exercise for kids to identify and name various types of sets.</li> </ul>  <p>A set of spoons</p>  <p>A set of knives</p>	Gives an exercise for kids to identify, build and name various sets, appreciate and correct.	Answer orally by naming some sets. Fill appreciated and take correction	

## Individual Lesson Plan on Mathematics

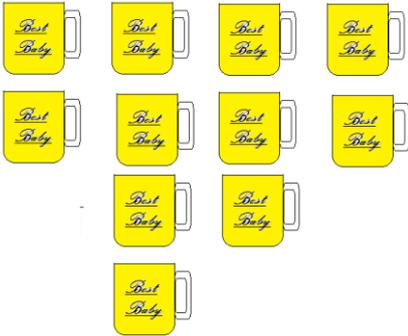
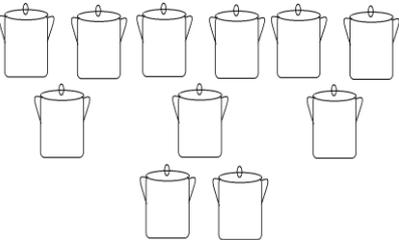
**Topic:** Set and numbers.

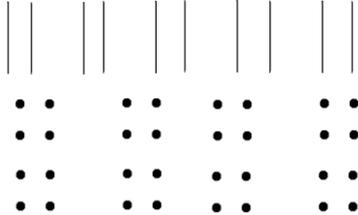
**Lesson title:** Using objects in counting and writing figure 11.

**I.L.T:** The body.

**Learning Outcome:** By the end of the lesson, kids should be able to count, identify and write figure 11 using various sets of objects.

**Entry behaviour:** Kids can count from 1 to 10.

Stages	Content / matter	Facilitator's activities	Learners' Activities	Resources
<b>Revision</b>	Count and write from 1 to 10 on your arm board. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.	Ask questions orally for kids to write on their arm board.	Answer both orally and by writing on their arm board.	Arm board.
<b>Presentation</b>	<p>Observe this chart:</p>  <p>A set of cups</p>  <p>A set of pots</p> <p>Guided questions and answers:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What can you see on the chart? Pots and cups.</li> <li>- How many cups do we have</li> </ul>	<p>Present a chart,</p> <p>Ask kids to observe the chart.</p> <p>Asks questions to build lesson with the kids,</p>	<p>Observe chart, and answer to questions to build lessons together with the teacher, takes to corrections.</p>	Picture chart.

	<p>on the chart? 11</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- How many pots do we have on the chart? 11</li> <li>- Which number is common to both sets? 11.</li> </ul> <p>Writing figure 11.</p> 	<p>appreciates and corrects them.</p>		
<b>Evaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Give written exercise for kids to write from 11 in their exercise books.</li> </ul>  <p>Video song: figure 11</p>	<p>Gives a written exercise, corrects and appreciates them.</p> <p>Asks learners to stand up and sing</p>	<p>Do the exercise in their books, feel appreciated, and take correction.</p> <p>Stand watch and sing</p>	<p>Papers, projector</p>

## Individual Lesson Plan on Reading

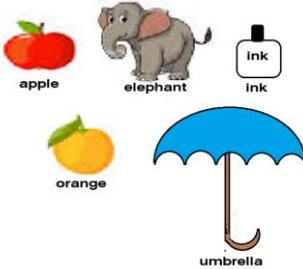
**Topic: Sounds of the alphabet.**

**Lesson title:** the vowel sounds of the alphabet.

**I.L.T:** Festivities and celebrations.

**Learning Outcome:** By the end of the lesson, kids should be able to identify, trace and write the sound vowel sounds of the alphabet.

**Entry behaviour:** Kids can sing the letters of the alphabet song.

Stages	Content / matter	Facilitating activities	Learners Activities	Resources
<b>Revision</b>	Say the sounds of the alphabet. a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, r, u, v, w, x, y, z.	Asks questions orally on the sounds of the alphabet	Observe chart. Answer questions orally by hand show on appointment, take to corrections.	Letter cards.
<b>Presentation</b>	<p>Observe this chart:</p>  <p>Guided questions and answers:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What can you see on the chart? An apple, an elephant, a bottle of ink, an orange, an umbrella.</li> <li>- What is the beginning sound of each object? a, e, I, o, u.</li> <li>- How do we call the sounds above?</li> </ul>	<p>Presents a chart, Asks kids to observe the chart. Asks questions for kids to answer orally in turn by appointment. Corrects and appreciates them.</p>	Observe chart, and answer the questions orally by show of hand on appointment, take to corrections.	Picture chart.
<b>Evaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gives an oral exercise for kids to recite the vowel sounds. a, e, i, o, u.</li> </ul> <p><b>song:</b> vowel song</p>	Gives an oral exercise for kids to recite the vowel sounds, corrects and appreciates them.	Answer orally by hand show, feel appreciated, and take correction.	

Les fiches de préparation ci-dessus ne sont que des exemples de fiches qui pourront aider l'enseignant à s'inspirer pendant la préparation de ses leçons dans le cadre d'un E/A précoce. Nous allons également dans ce travail, proposer une méthode ou manuel qui pourra aider l'enseignant et l'apprenant, dans l'E/A de l'anglais au niveau de la maternelle petite section. Ce manuel est proposé ici dans la mesure où nous avons constaté lors de notre passage dans les écoles maternelles francophone, qu'il n'y avait pas de manuel en usage pour l'enseignement/apprentissage de l'anglais. Les enseignantes devaient s'inspirer de ce qu'elles avaient fait pendant la leçon de l'expression orale en français. La situation n'était pas pareille dans les classes anglophones, où il existe au programme, un manuel pour l'enseignement du français à la maternelle.

#### **6.4. PROPOSITION D'UNE METHODE D'ANGLAIS LANGUE SECONDE A LA MATERNELLE**

##### **TABLE OF CONTENT**

##### **I. INTEGRATED THEME 1**

- A) Say hello**
- B) Self presentation**
- C) Building the 'a' sound**
- D) Saying Goodbye**
- E) Vocabulary**

##### **II. INTEGRATED THEME II**

- A) Teach song**
- B) Dialogue**
- C) Language review**
- D) Building the 'b' sound**
- E) Parts of the body**
- F) Dipping rhyme**

##### **III. INTEGRATED THEME III**

- A) Dialogue**
- B) Numbers from 1 to 6**
- C) Writing**

**IV. INTEGRATED THEME IV**

- A) Activities
- B) Poem
- C) Dialogue

**V. INTEGRATED THEME V**

- A) Alphabet with animals
- B) Domestic animals
- C) Counting
- D) Wild animals

**VI. INTEGRATED THEME VI**

- A) Rhyme
- B) Writing
- C) Some common plants and trees
- D) Activities
- E) Fruits
- F) Counting from 1 to 5
- G) Games

**VII. INTEGRATED THEME VII**

- A) Grammar
- B) Reading : Jobs
- C) Repeat after your teacher
- D) Counting from 1 to 10

**VIII. INTEGRATED THEME VIII**

- A) Rhyme I
- B) Transport means
- C) Grammar: have / don't have
- D) Rhyme II

**IX. INTEGRATED THEME IX**

- A) Learning objectives
- B) Material and preparation
- C) Key terms
- D) Introduction
- E) Explicit instructions

- F) Guided practice**
- G) Independent working time**
- H) Enrichment**
- I) Support**
- J) Assessment**
- K) Review and closing**

## INTEGRATED THEME 1

### The School

**Purpose:** To teach learners how to greet, greet others, present themselves, and say good bye.

#### A) SAY HELLO.

Repeat the dialogue after your teacher, then act it out with a classmate

#### DIALOGUE 1





**B) Self - introductions**

**Song: Good morning.**

*Good morning, Good morning*

*Hello, how are you?*

*Early in the morning I say Good morning.*

*Hello, how are you?*

(See CD)

**DIALOGUE 2**





**PRACTICE THE FOLLOWING DIALOGUE WITH A PARTNER.**

Teacher: Hello children, my name is aunt Mary

Children: Good morning aunt Mary. How are you today?

Teacher: I'm fine children, how are you too?

Children: We are very well; thank you.

Teacher: Good bye children;

Children: good bye aunt Mary.

**INTEGRATED THEME 2: THE ALPHABET**

This unit exposes the learners to the alphabet of English; it presents some materials on greetings and saying good bye.

**A) SAYING GOODBYE :**

**DIALOGUE 3: Greet your classmate, and say good bye**



Good morning; my name is Jane  
What's your name? my name's Peter  
Nice to meet you Peter; nice to meet you Jane.  
Good bye .....

**B) VOCABULARY: EXPRESSIONS USED TO RESPOND TO THE QUESTION  
HOW ARE YOU?**

**Responses:**

I am great.

I am fine.

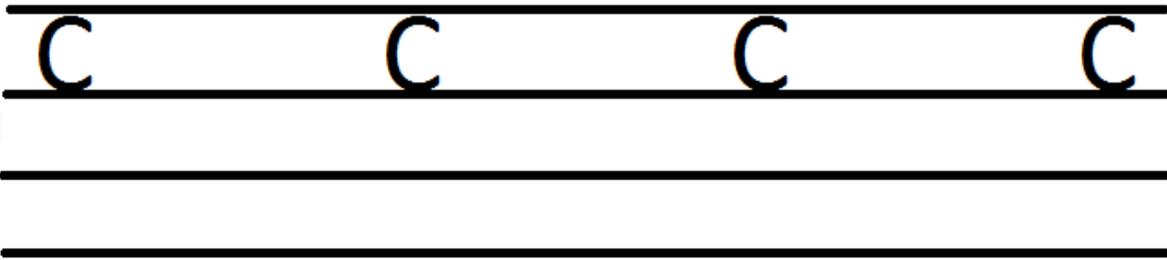
I am OK.

I am wonderful.

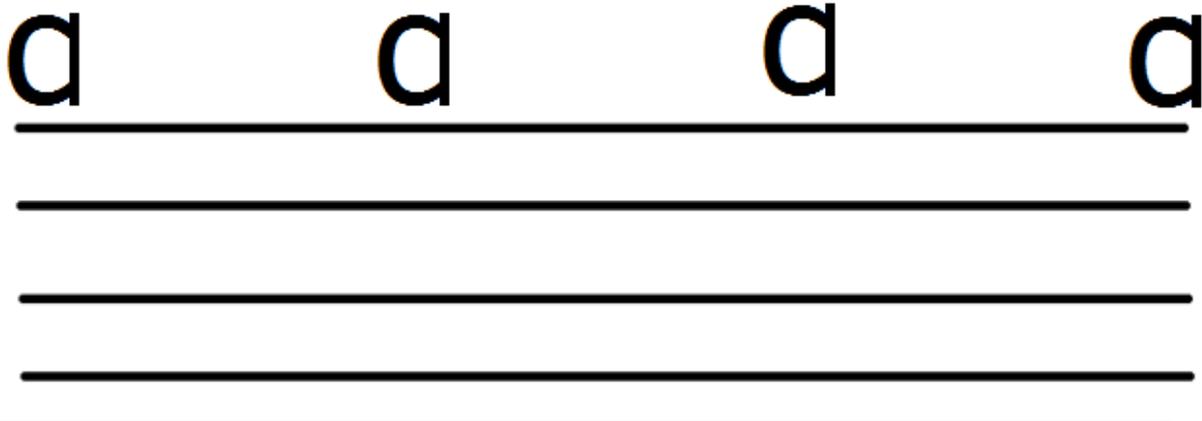
**Exercise:** Practice language using as many learners as possible. Work in pairs, then change your partner and continue with the same exercise.

**C) BUILDING WORDS: THE "A" SOUND**

Tracing curves:

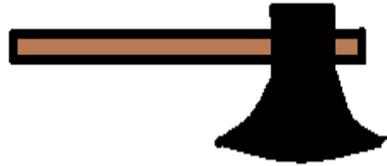


Cut the curves to form the /a/ using vertical strokes ( | )

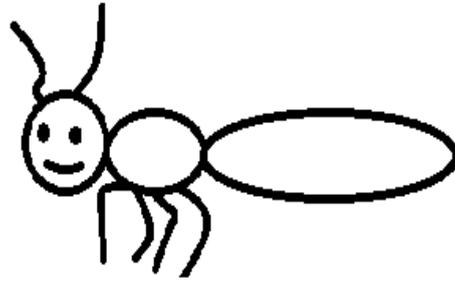




apple



axe



ant

**Build words beginning with /a/**

WRITING: write and say a/A

---



---



---



---

**SINGING A SONG: THE VOWEL SONG**

A, E, I, O, U

A, E, I, O, U;

let us say it one by one; let us sing it with joy

A, E, I, O, U (2 X)

**RHYME 1**

**ACTIVITY: SING THE ALPHABET IN SONG**

**A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z**

**NB: Sing the A B C song from the C**

**RHYME 2**

**SAY A RHYME: (draw a coq)**

Come my little cock, come

Cot, cot, cot.

Come and have some corn,

Cot, cot, cot,

Call the other little cocks,

Cot, cot, cot,

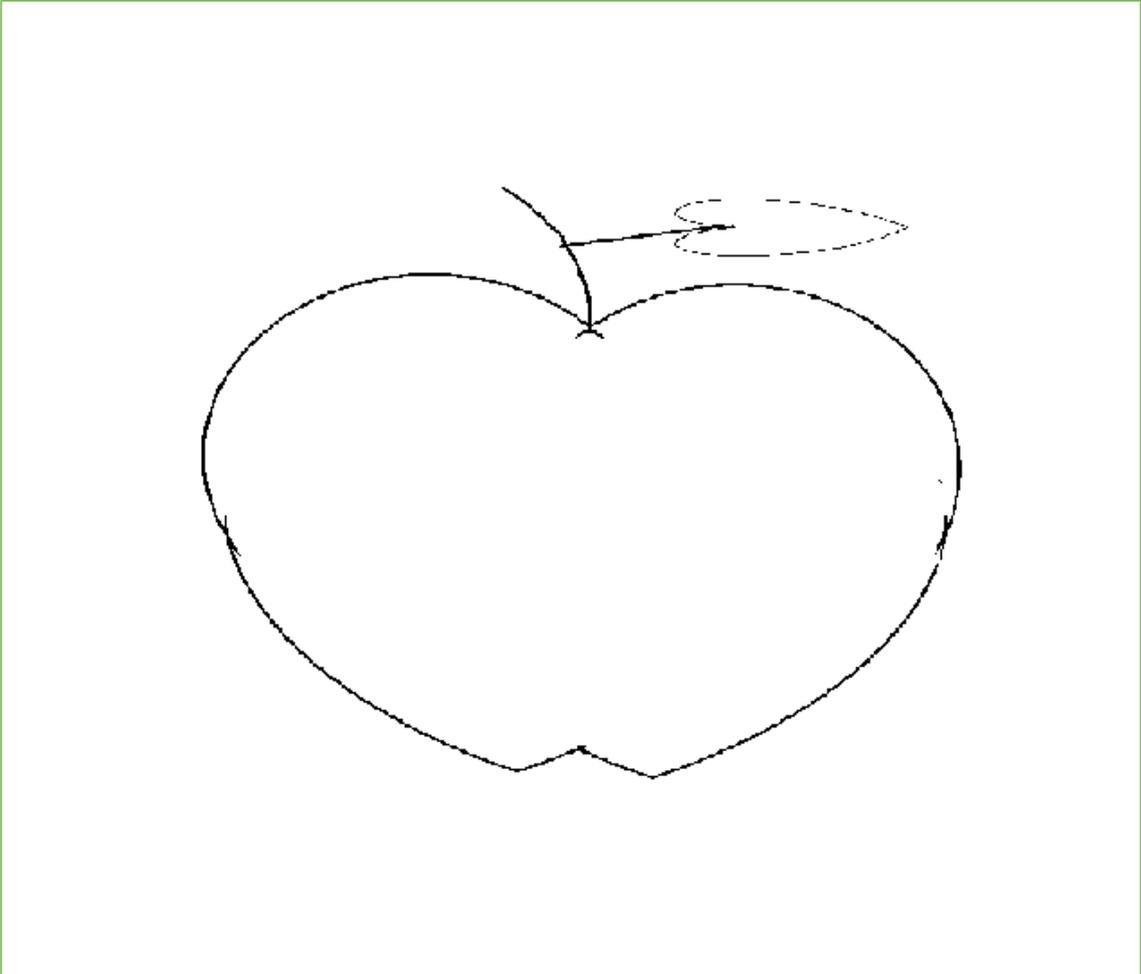
Goodbye my little cock,

Cot, cot, cot. (draw the photo of a coq)



**DRAWING:**

**Draw an apple: Teacher draws an apple and helps learners to trace it using rice and gum.**



### **INTERGRATED THEME 3**

#### **UNIT 3: THE BODY**

This unit reinforces greetings and self-presentation. It also tells learners about the parts of the body, how to name these parts and some primary functions. It will further drill learners on the days of the week.

##### **A) Teach song:**

*I come to school on Monday,*

*Tuesday and Wednesday*

*Thursday and Friday,*

*It's time for us to go*

*Goodbye to you teacher,*

*Goodbye to you teacher.*

*Goodbye to you teacher.*

*It's time for us to go.*

**SONG N0 2: OPEN; CLOSE, EVERY BODY CLAP CLAP CLAP.... EVERY BODY TOUCH YOUR HEAD**

**B) DIALOGUE 1 read and practise this dialogue**

Helle Jane.  
How are you?



Hello Martin.  
I am fine thank you



What is the day of  
today?



Today is Monday  
Martin. Are you  
going to school?



Yes, I go to school  
from Monday to  
Friday



I too but on  
Saturday I help my  
mother out at home.



**C) Language Review:**

What is the day of today?.....

**Days of the week:** Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday

(Video tract 2: (Monday video play-back pre-primary))

**Game: Chalk board game.**

**Instructions:**

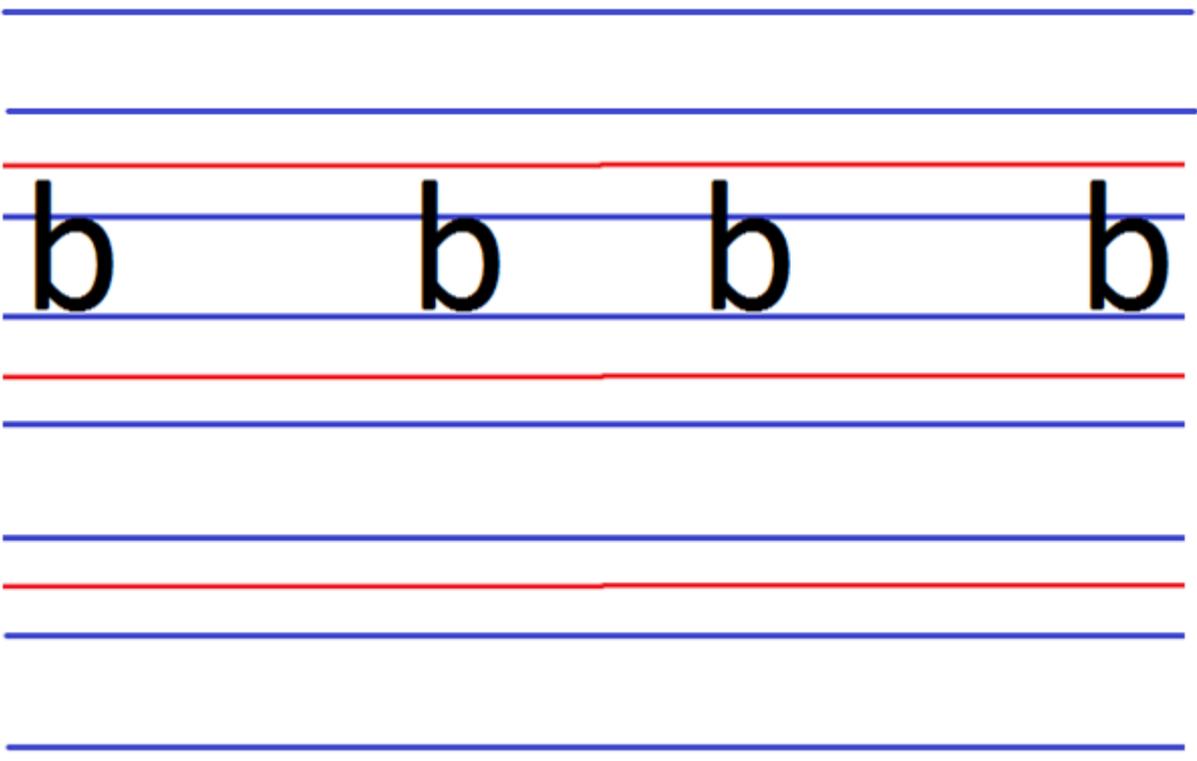
Teacher writes days of the week on the board, gives learners a staff. He stands back to the board, jumps and turns round to hit a day on the board.

If he is correct learners shout HURRAY and repeat the word.

⇒ Touch – Tuesday e.t.c.

**D) Building words: the “b” sound**

The image shows three sets of handwriting practice lines. Each set consists of a top red line, a middle blue line, and a bottom blue line. The first set has four vertical black bars, one in each space between the lines. The second set is empty. The third set has four lowercase 'c' characters, one in each space between the lines.



**Song:** Track\ watch only for the letter taught

## E) PARTS OF THE BODY:

### Song:

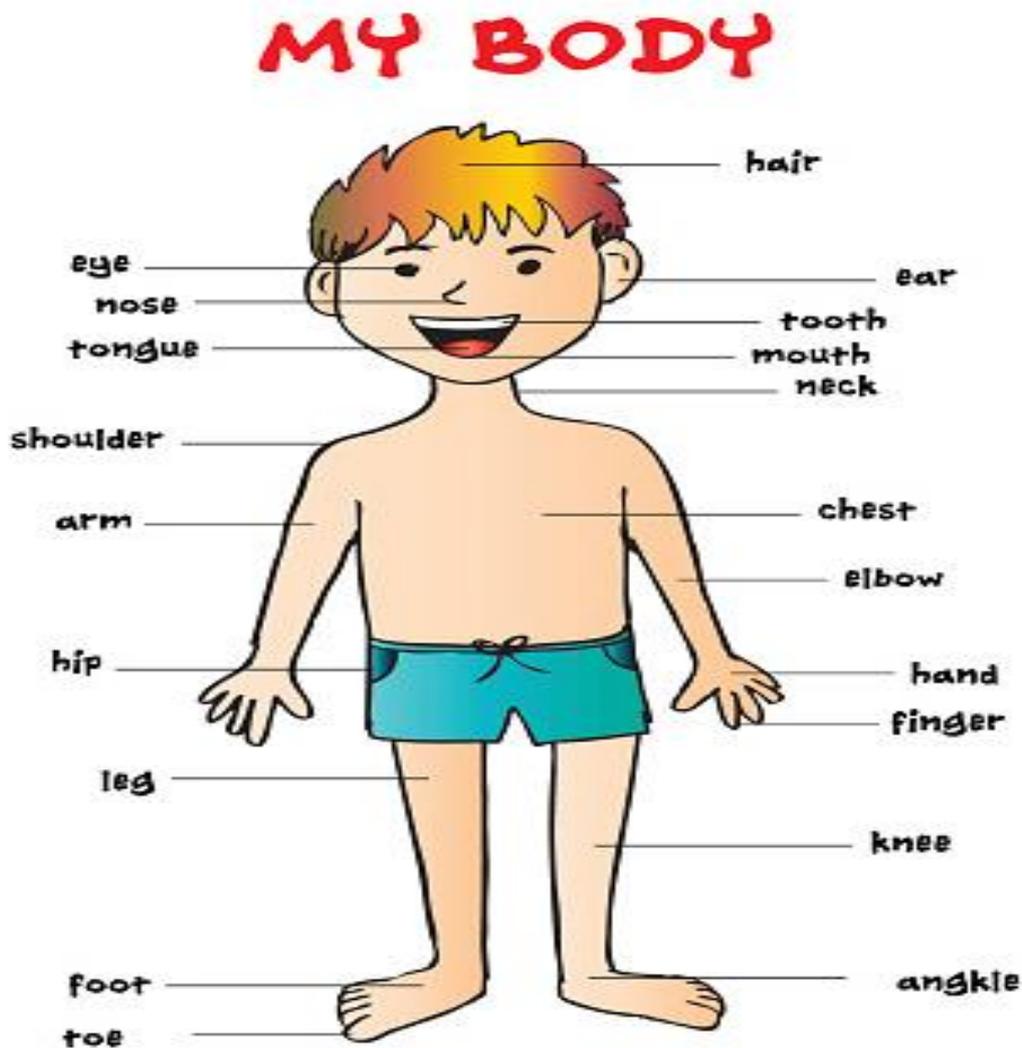
*I have a head*

*I have a head, a head (2x)*

*On my head, what can you see?*

*I can see tow eyes, I can see one mouth*

*I can see two ears and two nostrils, a head (3x)*



Watch the video and repeat the body parts (video track 3) Na Na Na, I am so happy.....

**Practice:** Touch your head, your shoulder, your knee, your bum, your back e.t.c.

**Game: Ball race.**

**Rule:** A ball in a bowl. Two learners hold the bowl with a ball in it and run from one end of the class to the other. If a learner's ball accidentally falls, he/she is out of the game. This will continue until the winner is rewarded.

**F) Dipping rhyme: parts of the body**

Teddy bear, teddy bear, touch your head, [touch head]

Teddy bear, teddy bear, **touch** you **toe** [touch toe]

Teddy bear, teddy bear, **touch** the **ground** [touch ground]

Teddy bear, teddy bear, **turn around** [turn around]

Teddy bear, teddy bear, **say** your **prayer** [fold hands]

Teddy bear, teddy bear, **say hello** [wave]

**NB:** learners who fail to perform the action step out of the game; teacher may diversify the actions to make it interesting.

**LOOK AND SAY**

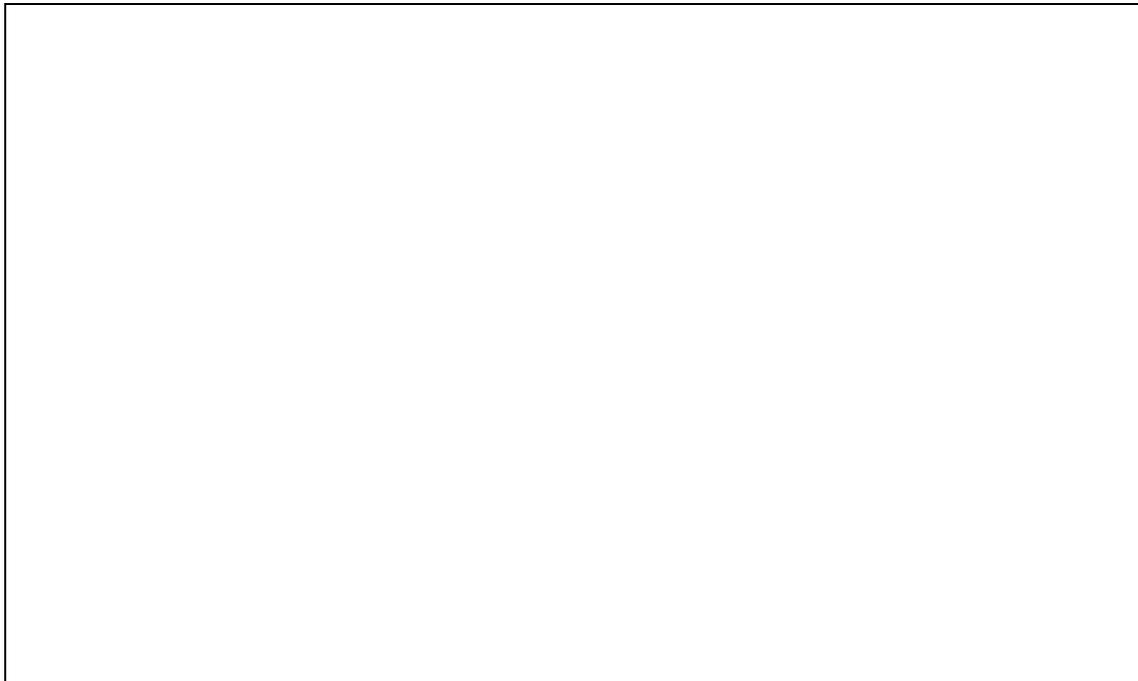
These are my shoulders \_\_\_\_\_ these are my hands

These are my fingers \_\_\_\_\_

**G) COUNT AND WRITE THE NUMBERS**

\_\_\_\_\_ **arms** \_\_\_\_\_ **hand**

\_\_\_\_\_ **fingers** \_\_\_\_\_ **shoulders**



**GAMES: MUSICAL CHAIRS**

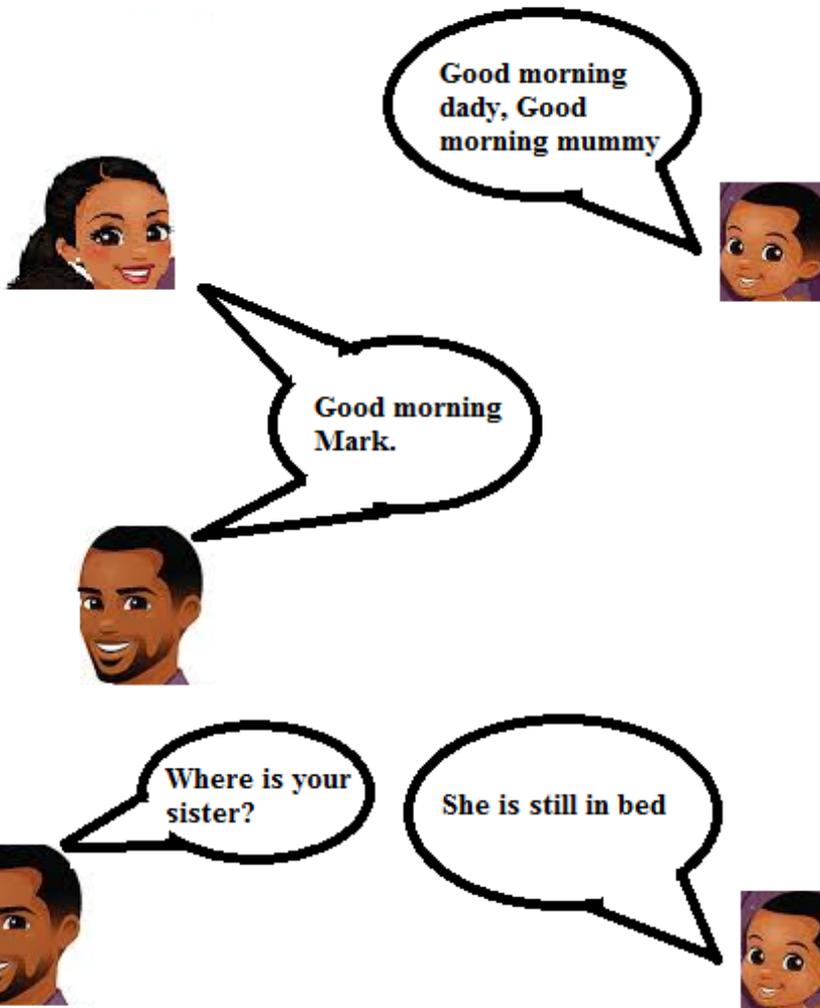
**This game will help teach kids to resolve arguments peacefully. It will also help them to practice patience**

**INTEGRATED THEME 4:**

**UNIT 3: Family Home.**

**A) DIALOGUE 1:** read and practise the dialogue.

**Early in the morning**

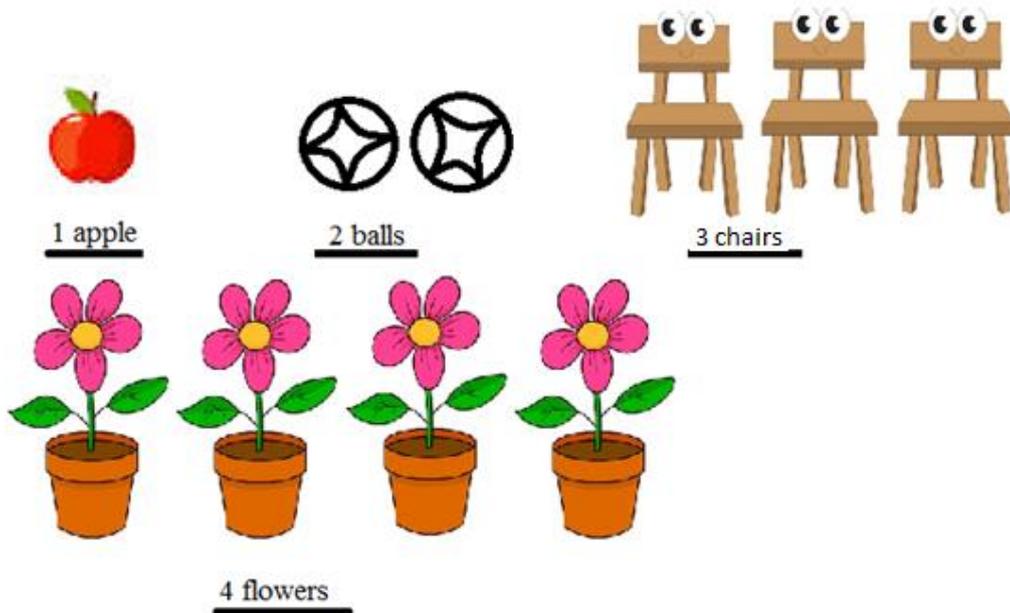


**SING A SONG**

Song on family members (video track 4) (Shark)

**Teacher plays the song and learners watch and sing while carrying out the actions.**

B) Numbers from 1 to 6



Count; 1,2,3,4,5,6 (From little ducks pre-primary)(Pre-school songs from Akili me 14-07-2019)

**Games:** *Drawing flowers*

Need papers, colours sheets, fork

See video track for demonstration and sample to be copied.

c) Writing the “d” sound



c c c c



d d d d



## **INTEGRATED THEME 5**

### **UNIT 4 COLOURS**

*To drill learners on some common feasts: birthday, Christmas, New-year.*

#### **A) Activity**

1. Make Father Christmas using local materials. For example: sheets, gum, colours, white rice, green leaves, cotton (for the beard), and water.

Teacher will help learners to carry out the activity

2. **Drawing:** A Cake (Prices will be given to learners with better cakes)

#### **B) Poem : Baby Jesus**

*Baby Jesus*

*(2x)*

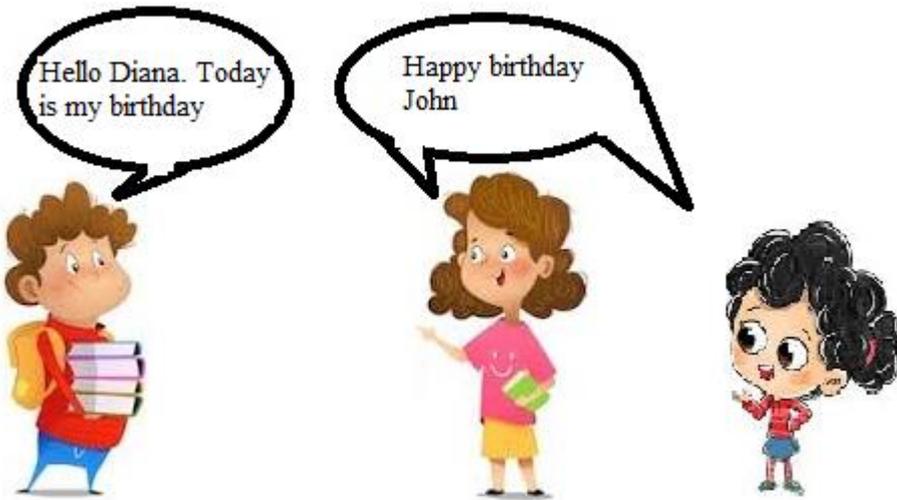
*Where are you? (2x)*

*Sleeping in a manger (2x)*

*Here I am.*

**NB:** Teacher should imagine a variety of activities, which have to be spread through-out the week. These activities should be related to birthday.

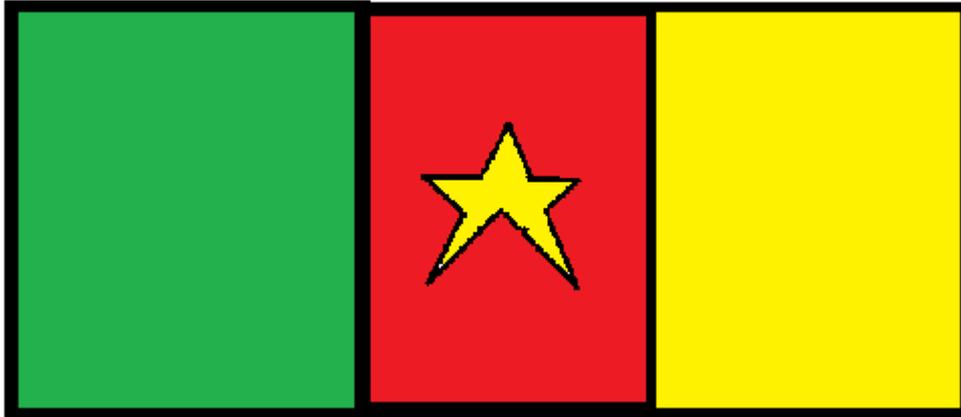
C) DIALODUE: Happy Birthday



*Happy birthday to you*  
*Happy birthday to you*  
*Happy birthday to you John*  
*Happy birthday to you*

## D) NAMING COLOURS

The colours on the Cameroon flag are: green, red, yellow



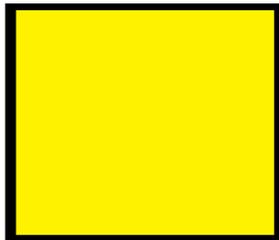
Activity: name and identify the colours on the Cameroon flag

Colour Song from the CD to be selected by teacher

Red



yellow



green



E) COUNTING NUMBERS FROM 1 – 3

WRITING : 1 2 3

1 1 1 1

2 2 2 2

3 3 3 3

1 mango



2 oranges



3 PEARS



## INTEGRATED THEME 6

### UNIT 5: ANIMALS

In this unit, learners name domestic animals and make a difference between domestic and wild animals.

#### A) Alphabet with animals

**Song:** Learn the alphabet (pre-school) (see video at the end of this book).

a -> ant b -> bear, c -> crab , d -> donkey, e -> elephant, f -> frog , g -> goat.

#### B) Domestic Animals:

**Practice: Drawing Animals.**

Draw a cat and a dog.

See video (Teaching kids how to draw)(3-4-2020)

**Materials:** Pencils, sheets of papers, colours.

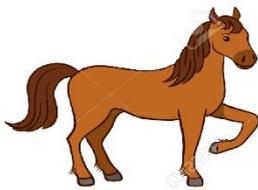
Follow the procedure as stated in the video.

Vocabulary used:

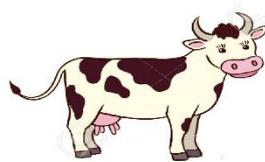
- Draw a circle
- Take your pencil
- Colour your cat
- Draw the tail.

Read and draw your favourite animal.

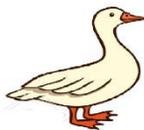
#### Domestic animals:



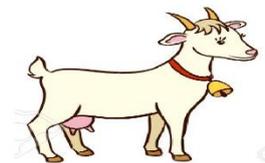
Horse



Cow



Duck



Goat

Read and Draw your favourite animal.

C) Counting:

4      4      4      4

\_\_\_\_\_

5      5      5      5

\_\_\_\_\_

6      6      6      6

\_\_\_\_\_

7      7      7      7

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Song:**

*1, 2, 3, 4, 5, can you catch a fish alive?*

*Why did you let it go?*

*Because it bit my finger so.(....)*

**D) Wild Animals**

Look at the photos of animals below. Can you identify them? Which of them do you like? Which of them do you despise?

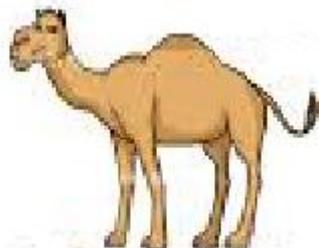
Name 3 other wild animals that you know.



Elephant



Panda



Camel

## INTRGRATED LEARNING THEME 7

### UNIT 6: My Environment

This unit will help learners to know their environment; how to take care of it and also to identify some types of plants. Learners learn to name some common plants and fruits. Teacher designs drawing activities to create awareness in learners

#### A) Rhyme: Little Lizards Climbing Up the Wall

*5 green lizards climbing up the wall*

*and if one green lizard accidentally falls*

*there will be 4 green lizards climbing up the wall.*

*4 green lizards climbing up the wall.*

*3 green lizards.*

*2 green lizards.*

#### B) WRITING: Trace and write the letter E, SOUND /e/

e e e e

— — — —

e e e e

Write and say F/ f and G /g

f f f f

g g g g

C) Some common plants and trees:

ACTIVITY 1: teacher takes learners to the school garden and explains to them the notion of plants.

**ACTIVITY 2: Look at the photos and identify the following plants**



**Maize plant**



**Orange tree**



**Moringa tree**



**Sugar cane plant**



**Groundnut plant**



**Pear tree**



**Plum tree**



**Coconut tree**

**Look at the pictures above; identify them and pronounce after your teacher.**

**C) Activity: Forming a plant with grains of rice, gum and colours.**

**INSTRUCTIONS:** take a sheet of paper, use a pencil to draft your desired tree; then trace the lines of the tree with gum and line the grains of rice on it and at the end, colour your tree with the desire colours.

**D) Fruits:**

**Song:** I eat fruits every single day. (See tract: 20)

**Identify the fruits below and repeat after your teacher**



Orange



Pear



Banana



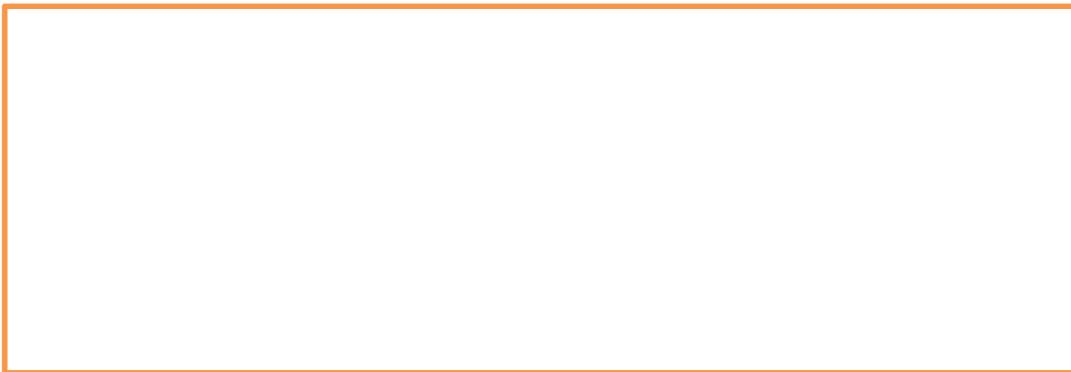
Pawpaw



Mango

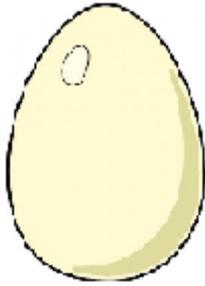
**Exercise:** Name three other fruits

**Activity :** Draw and colour your favourite fruit.



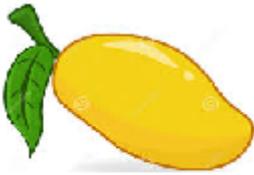
**1. Grammar: What is that?**

What is that?      That is.....



**An egg**

What is that?      That is.....



**Mango**

What is that?      That is .....



**A banana**

**Video song:** I eat fruits every single day. (track 20)

**Activity : Gardening.**

Learners plant a seed and watch it grow.

Instructions to teacher: ask learners a day before to come along with some grains (beans, corn, groundnuts); take them to the school garden and using a portion of land, show them how to plant their grains. They may water daily during the dry season and watch them grow.

**E) Counting from 1-5 (continue)**

**Song:**

*One, two, buckle your shoes*

*Three, four, shut the door*

*Five, six, a good fat hen*

**Activity:**

**(1) Circle the numbers 4 and 5**

5    6    7    4    3    2

4    8    10    9    5    3

4    8    10    9    5    3

4    5    2    5    4    1

Writing numbers:

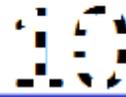
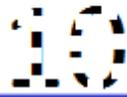
8



9



10



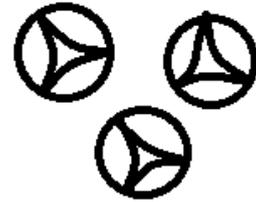
(2) Draw and colour 4 balls:



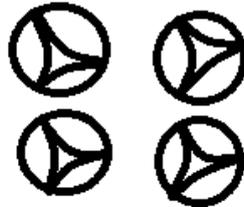
1 ball



2 balls



3 balls



4 balls

**F) Games:** Add each time a number to a fruit bought. The best learner will receive a packet of biscuits.

*Learner 1:* I went to the market and bought 3 bananas.

*Learner 2:* I went to the market and bought 3 bananas and 1 orange.

*Learner 3:* I went to the market and bought 3 bananas, 1 orange and 2 apples etc.

**NB:** Teacher will provide learners with fruits names on the cart board which he/she has to share to each learner.

The Learner who remembers most items in the correct order is the winner.

**Grammar practise from the play:** Unconscious learning of the irregular past tense of buy and vocabulary items.

## **INTEGRATED THEME 8:**

In this unit emphasis is laid on **Job** vocabulary.

Learners say jobs read them; they recite poems or rhymes on jobs and also count.

**A) Grammar:** The verb to **be**, 3 first persons.

Who is he?

He **is** a teacher

Who are you?

I **am** a farmer.

You **are** a doctor.

He **is** a teacher.

## **REVISION:**

**Song:** Good morning song.( tract 7)

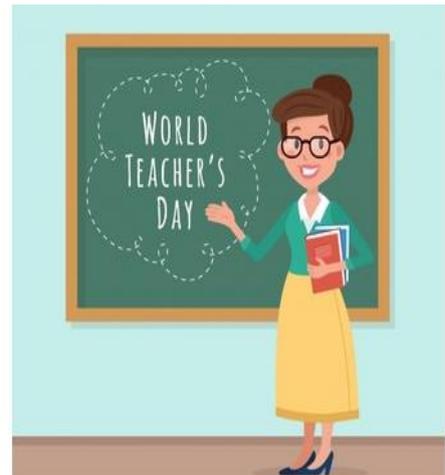
**B) Reading: JOBS**



Builder



Mechanic



Teacher



Doctor



Farmer



Police officer

**C) Repeat jobs and words after your teacher.**

Group work/ pair work.

- Colour the photo of the police officer
- Show your drawing to your partner

**Video song:** The wheels of the bus go round, round, round.(track 14)

**D) Counting from 1 to 10**

**Video with counting:** Seven brown lizards climbing on the tree.

*Seven brown lizards climbing up the tree  
and if one brown lizard accidentally falls,  
there will be 6 brown lizards climbing up the tree*

**Practice:** Circle the digit 10

1    4    6    7    10    2

      3    5    8    11    10    5

7    9    10    6    5

**Song:** The simple present tense, to be (video N° \_\_\_\_\_ I am singing walrus)

**INTEGRATED LEARNING THEME 9**

**TRANSPORT**

**A) Rhythm:**



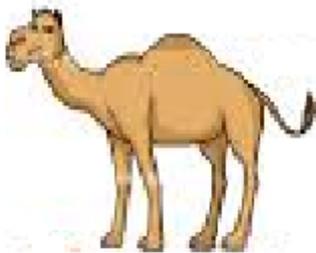
*Rain rain go away*

*Come a gain another day*

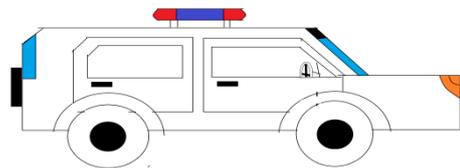
*Little children want to play*

**B) Transport means:**

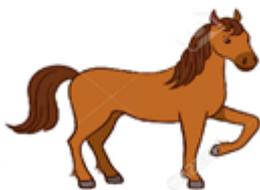
Look at the photos and identify the means of transportation



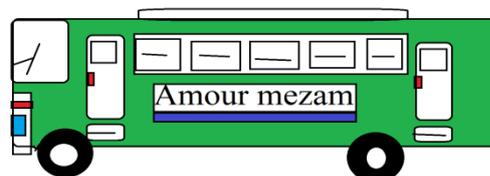
Camel



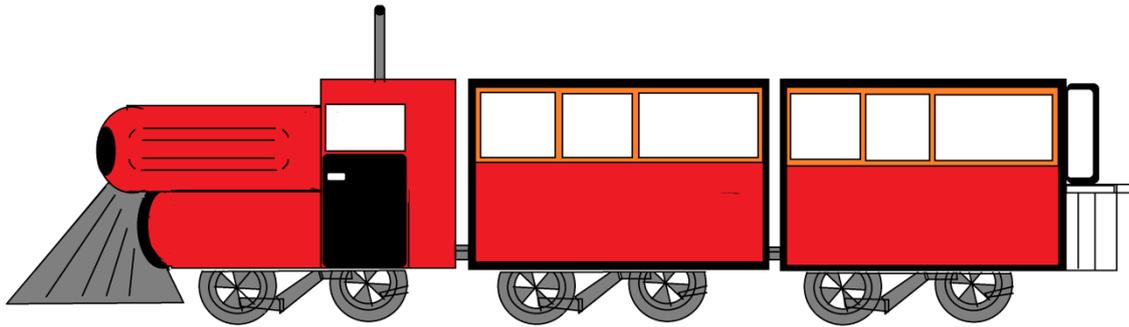
a car



Horse



A bus



Train

### C) Grammar: have / don't have

Dialogue:

SHEY: Hey look here, **I have** a toy; it is a horse

ASHU: a toy? Can you go to school with a horse?

SHEY: No, I go to school in a car. My father **has** a car.

What about you? Do you **have** a bike?

ASHU: I **don't have** a bike and I **don't have** a toy either

SHEY: oh that is so sad.

ACTIVITY 1: read and act out the dialogue.

ACTIVITY 2: draw your best car.

### D) Rhyme: moto car

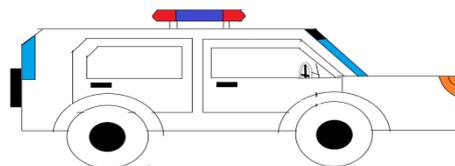
Moto car, moto car;

can you carry me to school?

Pim, pim, pim, poum, poum, poum,

Nice little moto car.

**Read and recite this rhyme**



## **SOME INTEGRATED PRACTISED EXERCISES**

### **1) My Body**

Students will be able to identify some common body parts.

#### **A) Materials and preparation**

Chart paper the size of each student

Your Body worksheet

#### **B) Key terms**

head

arms

legs

chest

hands

feet

#### **Instructions to teachers**

Tell the students you are going to listen to a song to help them review their body parts.

#### **Explicit Instruction/Teacher modeling (10 minutes)**

Review body parts with the students. Go over parts that you feel weren't gone over in the body part song.

Introduce the body tracing activity to the students.

#### **Independent working time (20 minutes)**

Have students work in pairs and trace each other.

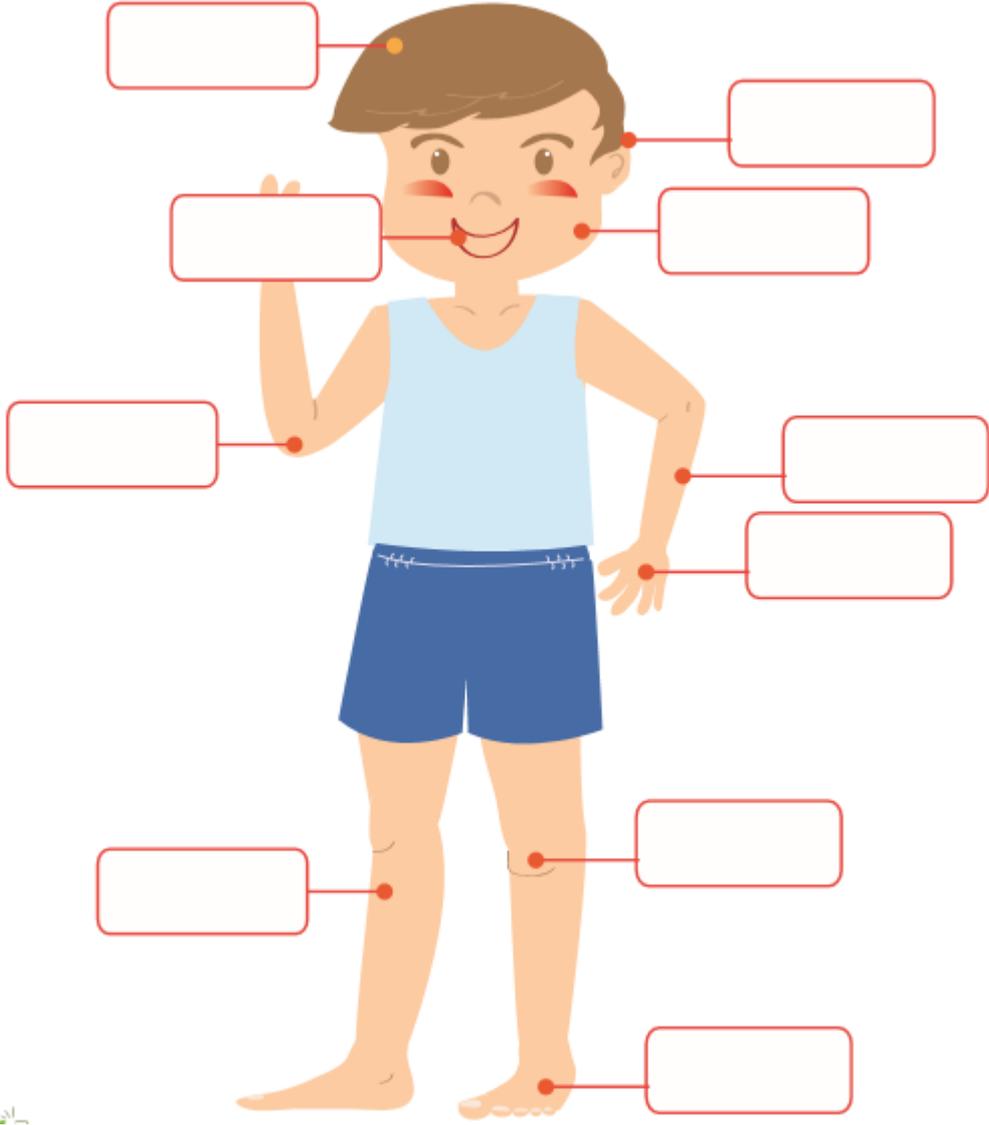
Once they have traced each other, have them label their bodies.

#### **Assessment (10 minutes)**

Have students complete the Your Body worksheet.

Collect the worksheet once they're done working. Review it to assess their understanding

**Exercise: Name the body parts**

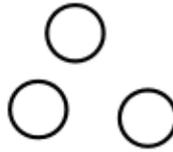


2) Counting

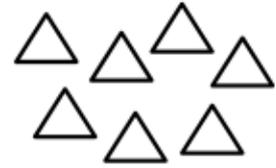
Instruct learners to count the objects and then encircle the number related to the digit.



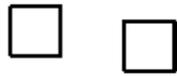
4 5 7



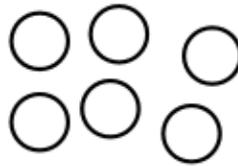
1 2 3



4 7 9



2 4 6



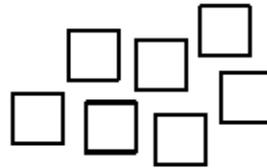
6 7 8



0 1 9



3 4 5

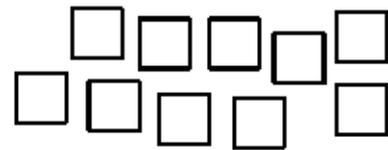


7 8 9

0 9 2



7 8 9



1 4 10

**3) Drawing Shapes. Match the shapes to the appropriate word**



**Square**

**Heart**

**Star**

**Circle**

**Triangle**

*Can you draw:*

**A Triangle**

**A Circle**

**A Square**

**A Heart**

**A Star**

**Additional sample exercises**

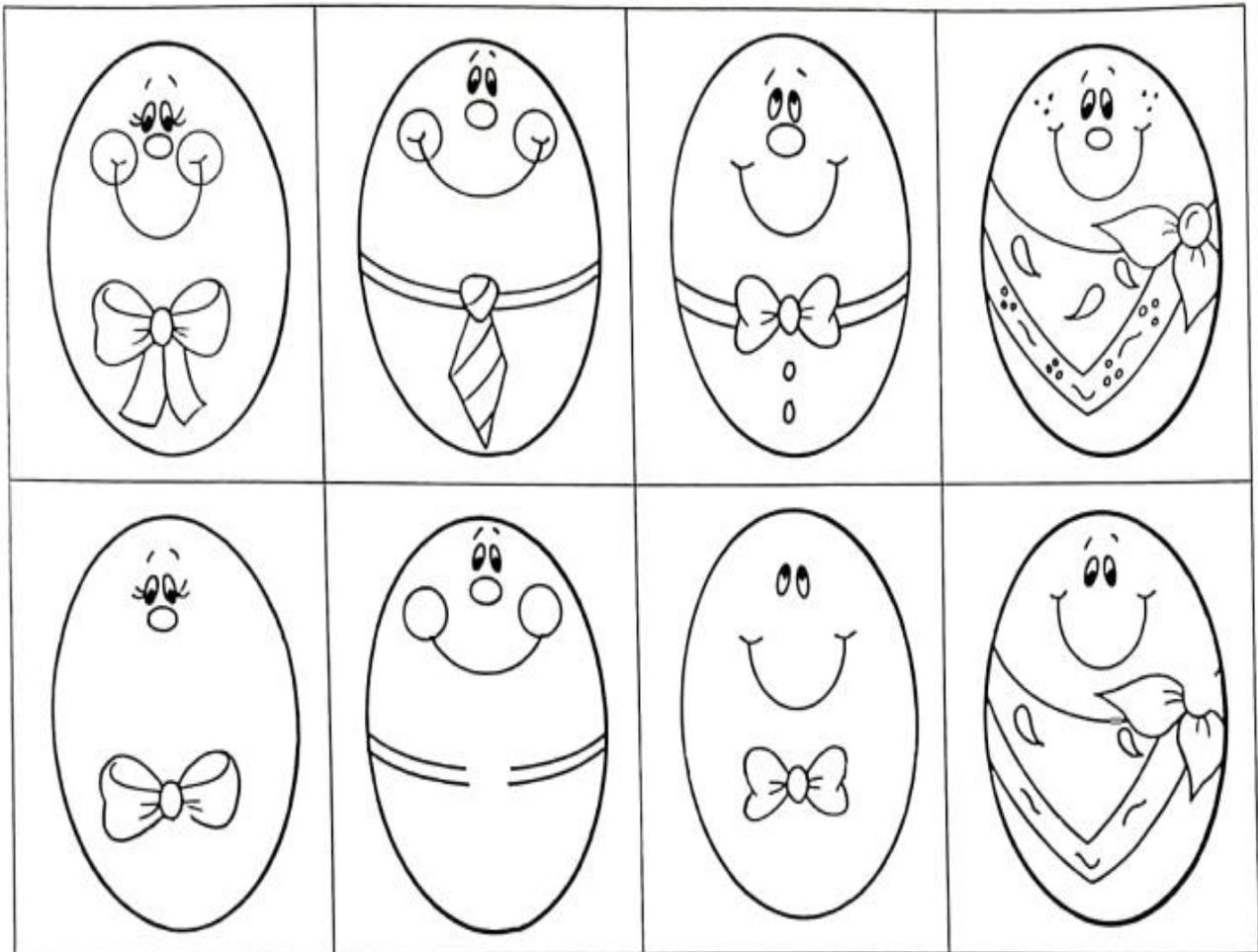
**1. Exercise**

Observe well and complete the pairs of eggs

Name: .....

Date: .....

Time: ..... : ..... - ..... : .....



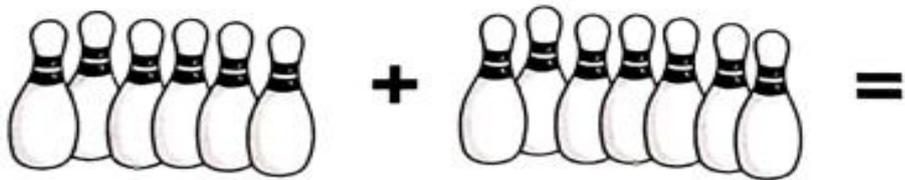
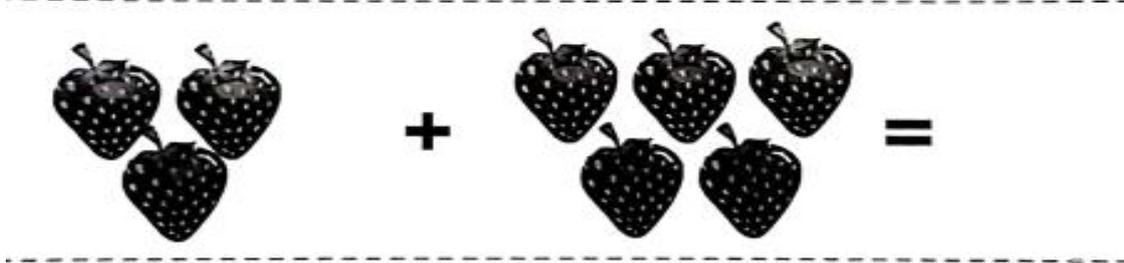
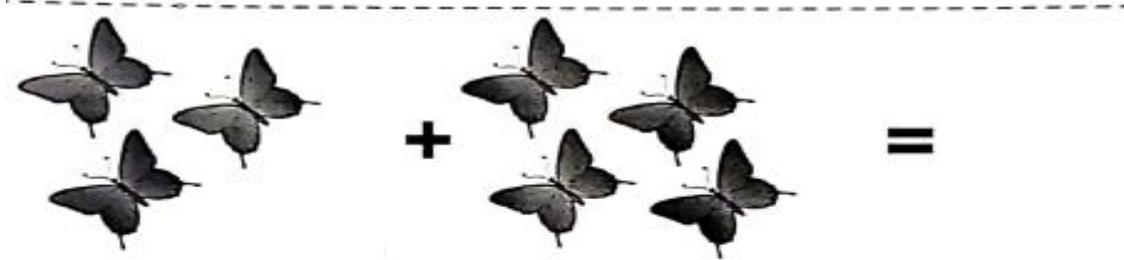
**2. Exercise**

Name: .....

Date: .....

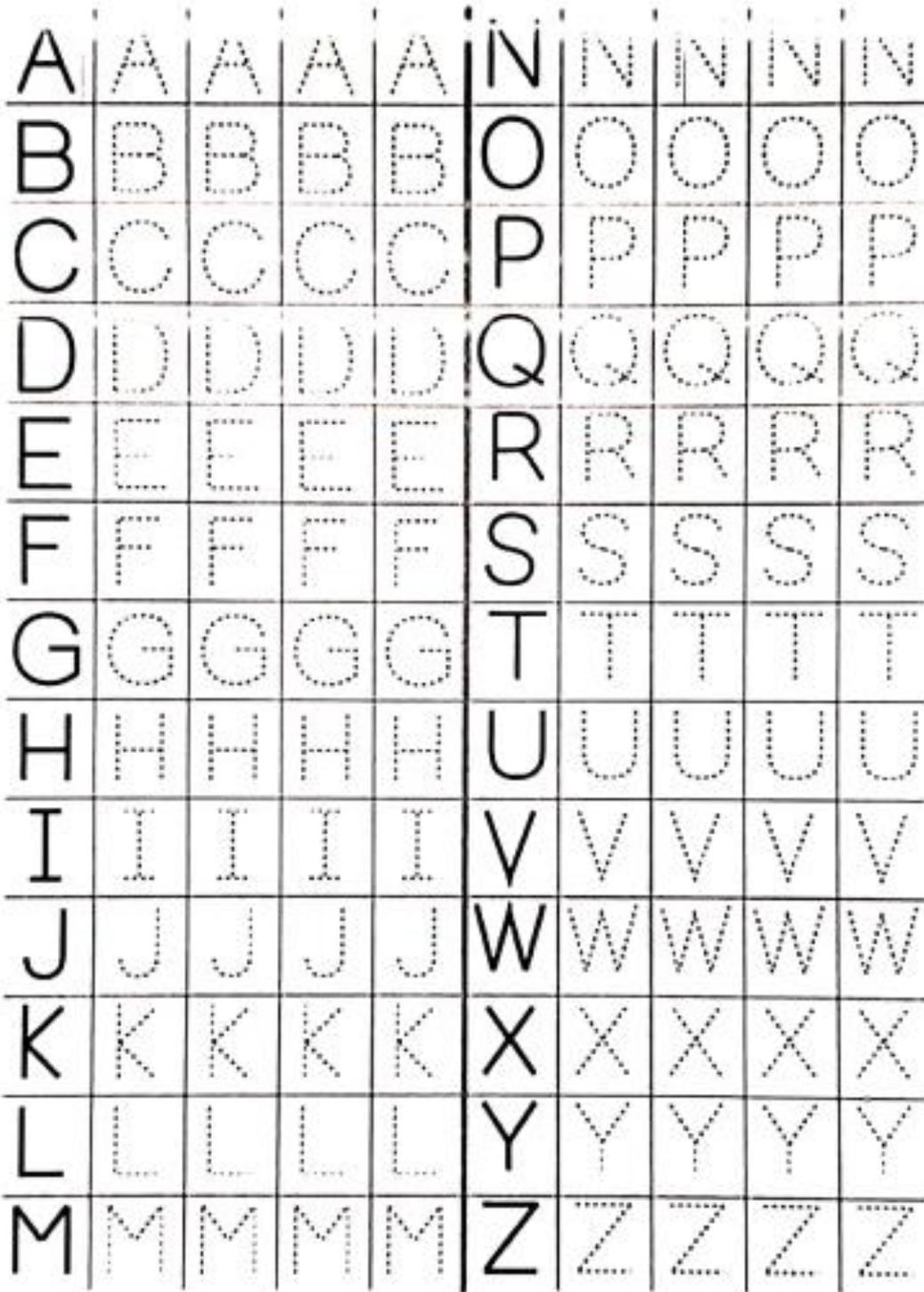
Time: ..... : ..... - ..... : .....

Add up the objects and write the correct answer



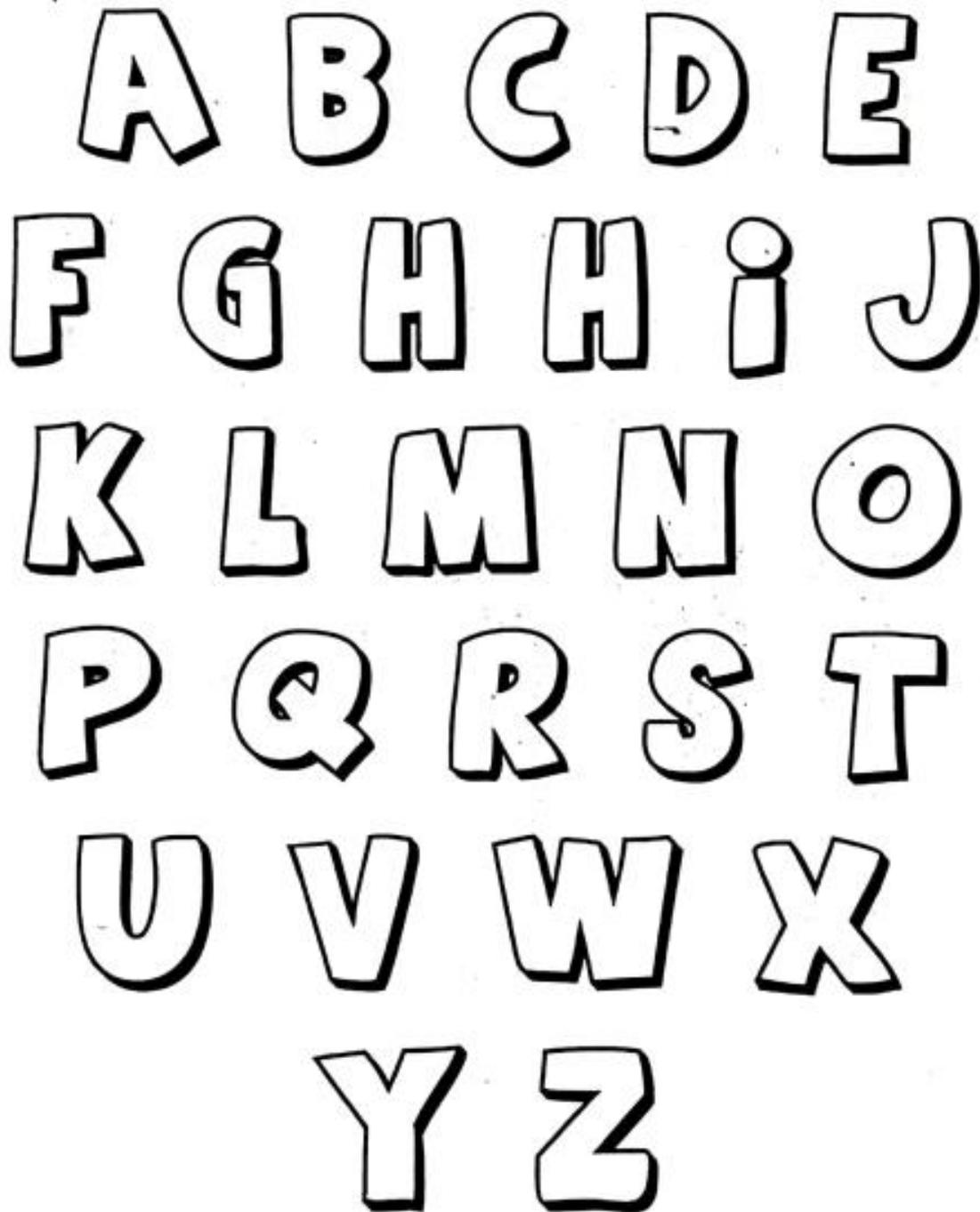
### 3. Exercise

#### Letter Writing Exercise



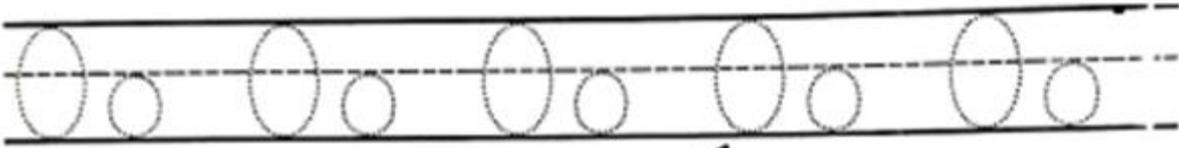
4. Exercise

Colour only the letters you find in your name



5. Exercise

READ AND COLOUR THE ALPHABET



**OX**



**orange**



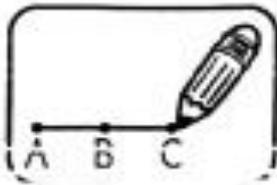
**onion**



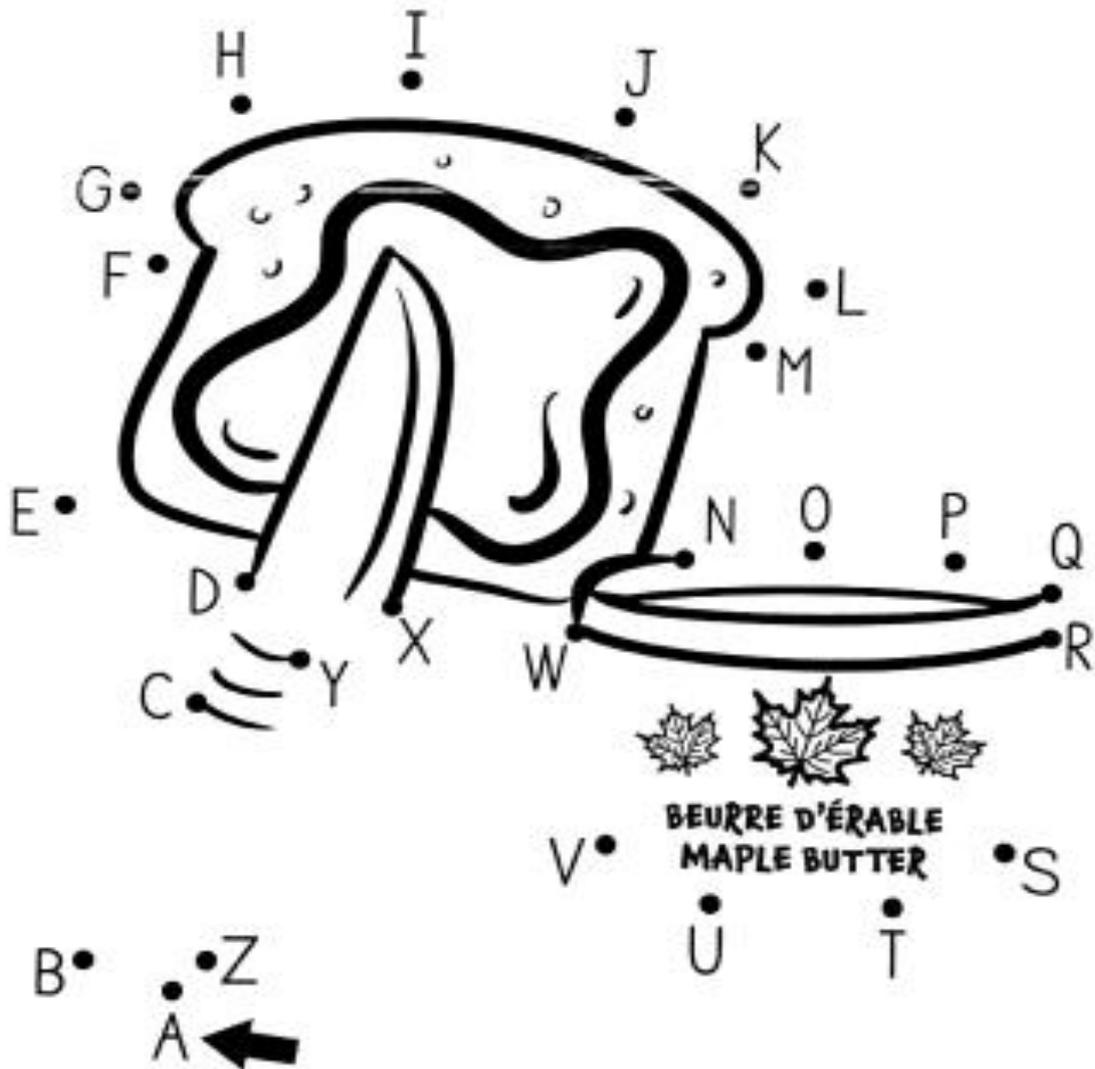
**olive**

## 6. Exercise

Link the letters of the alphabet in order



ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ



7. Exercise

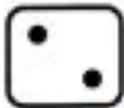
Name: \_\_\_\_\_



Colour the drawing following the code



1: yellow



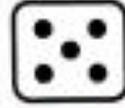
2: red



3: blue



4: black



5: green

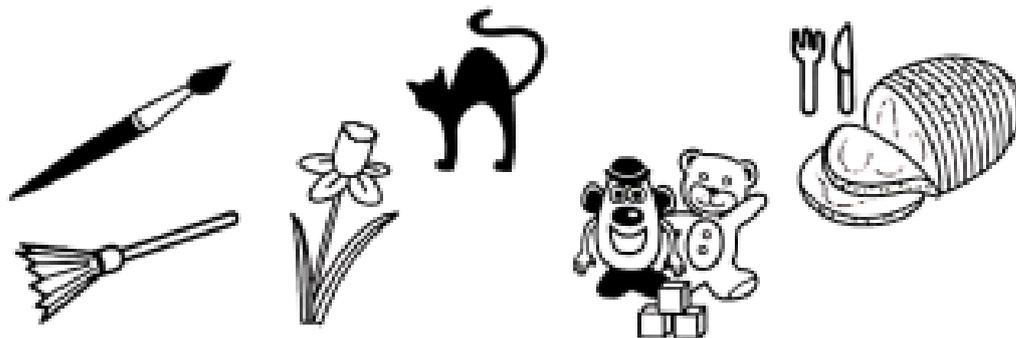
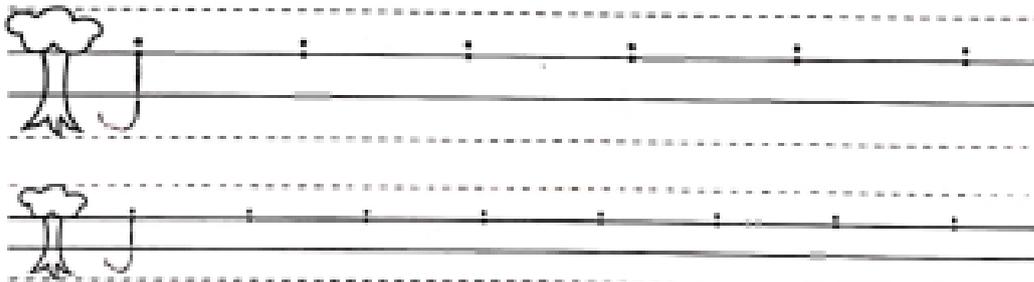
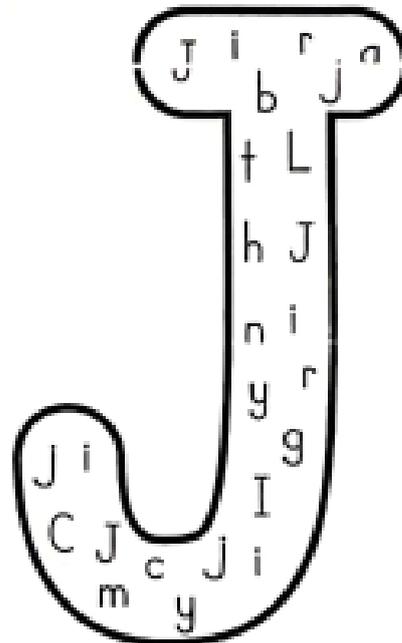
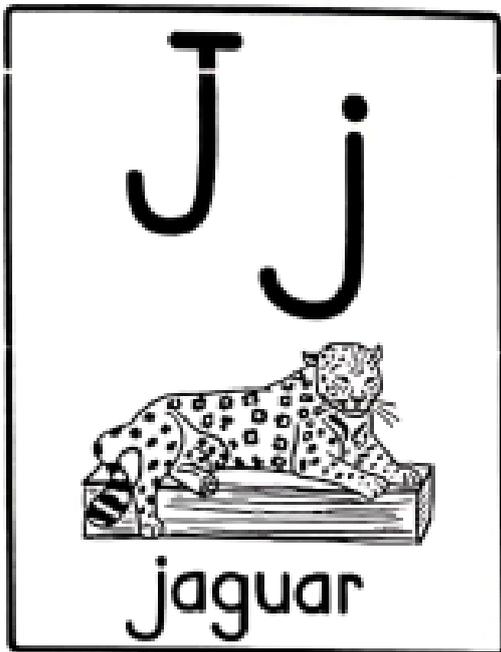
8. Exercise

Colour as the teacher says



9. Exercise

Name: \_\_\_\_\_

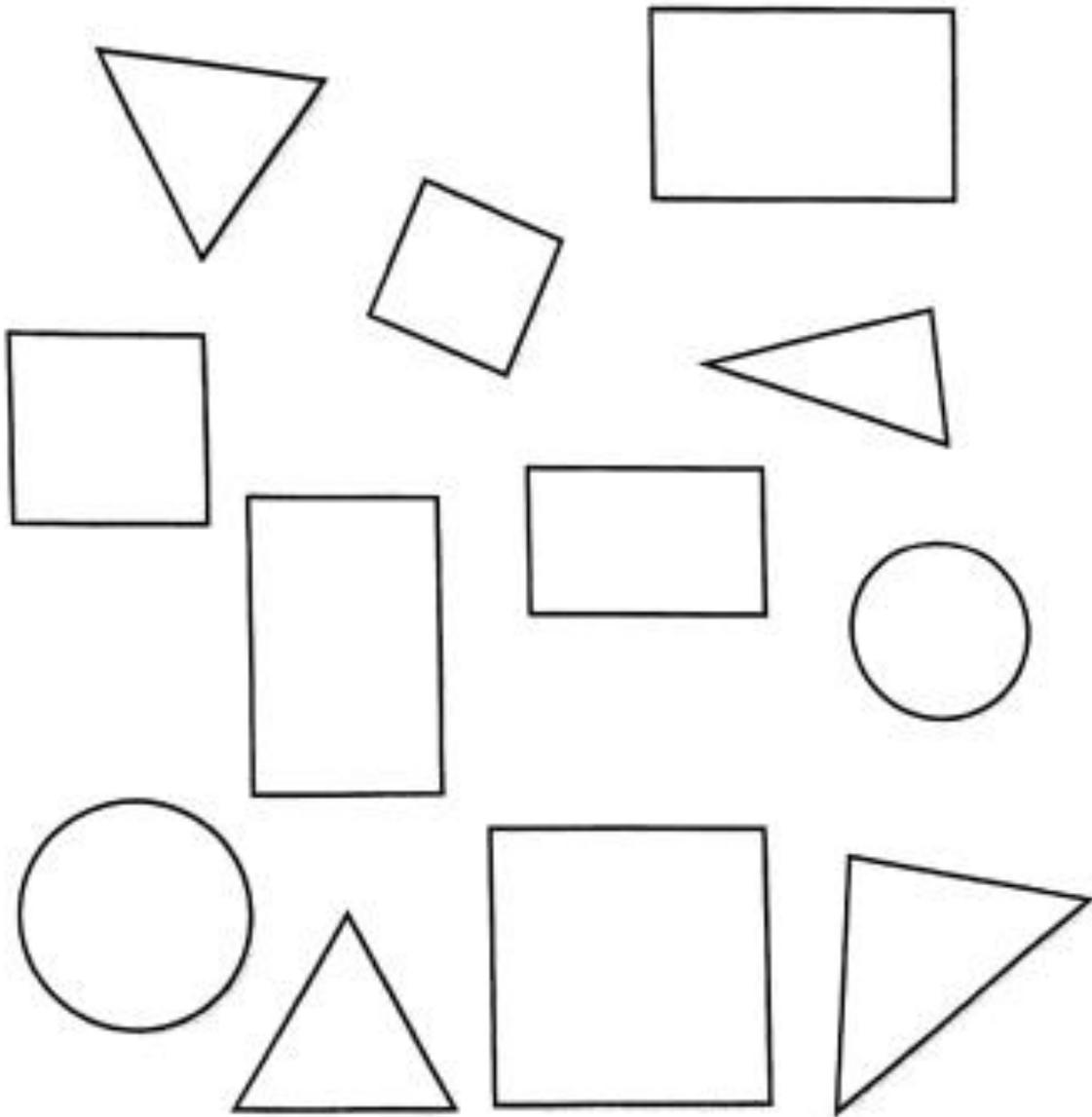


**10. Exercise**  
**GEOMETRIC FORMS**

**Name:**

**Date:**

**Colour the rectangles yellow, the squares green and the triangles red.**



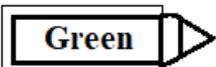
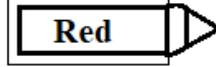
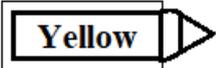
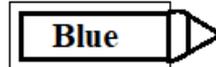
### 11. Exercise

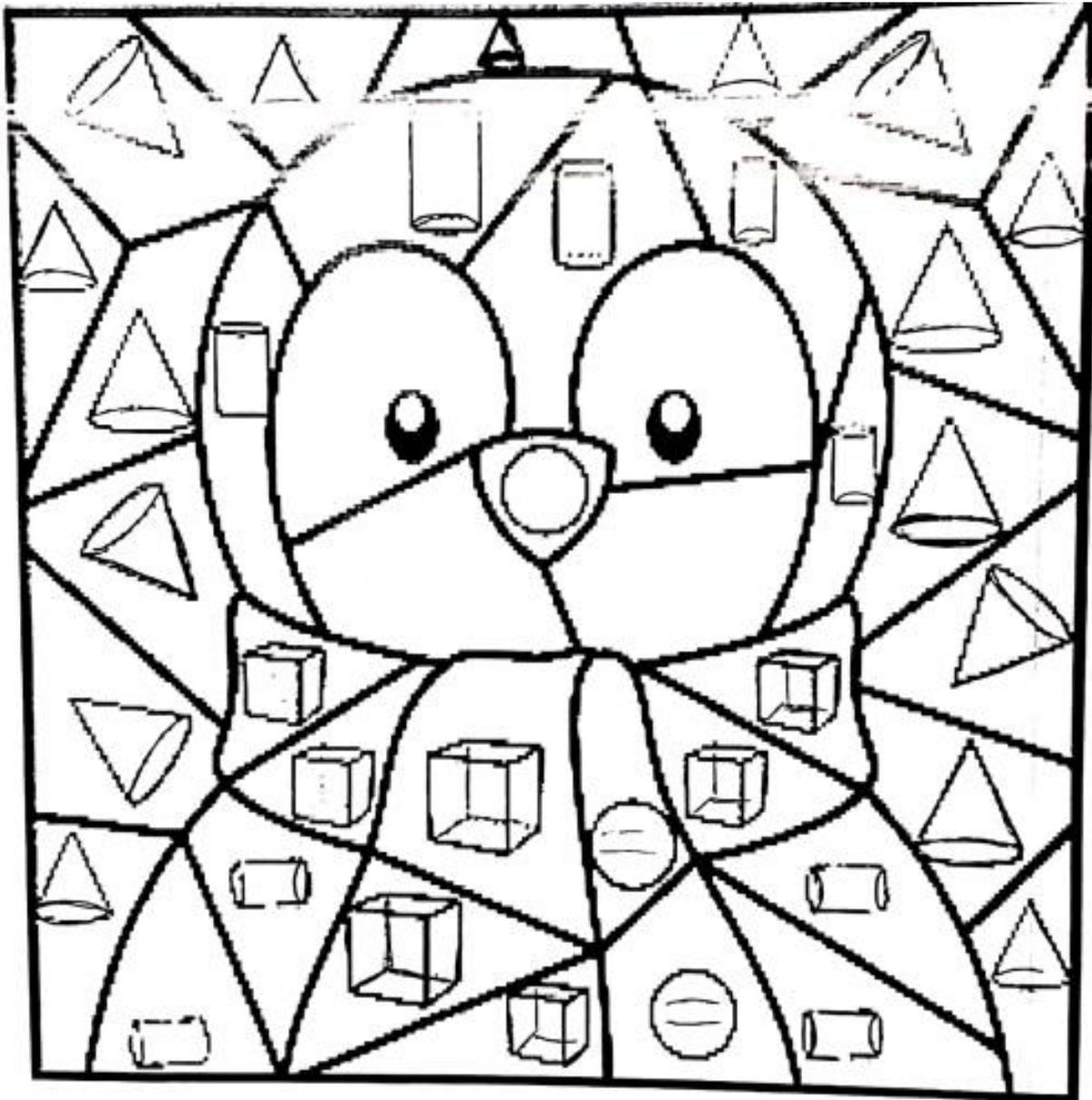
Write the correct number

$2+2=$ 3   4   5	$0+3=$ 2   0   3
$2+4=$ 6   4   3	$3+1=$ 2   5   4
$1+5=$ 5   6   0	$6+0=$ 4   6   3
$2+3=$ 1   2   5	$2+1=$ 3   6   4

12. Exercise

Colour the shapes

 Green	 Cylinder	 Red	 Cone
 Yellow	 Cube	 Blue	 Sphere



### 13. Exercise

Add the objects and give the answer.

 $\bigcirc + \bigcirc = \bigcirc$	 $\bigcirc + \bigcirc = \bigcirc$
 $\bigcirc + \bigcirc = \bigcirc$	 $\bigcirc + \bigcirc = \bigcirc$

14. Exercise

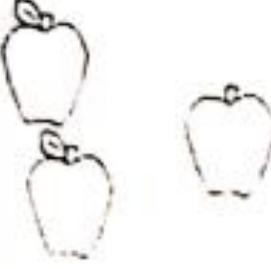
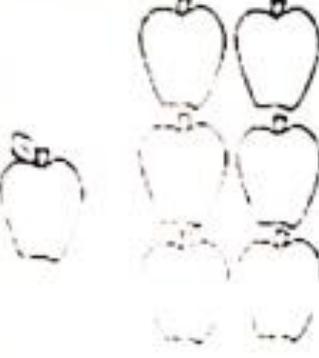
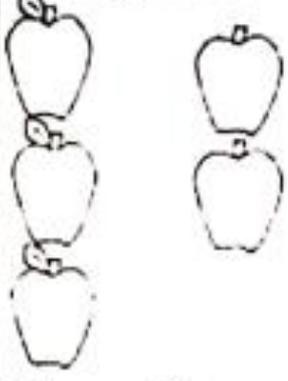
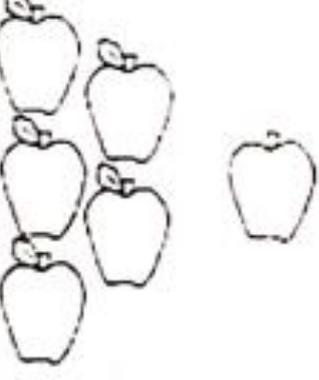
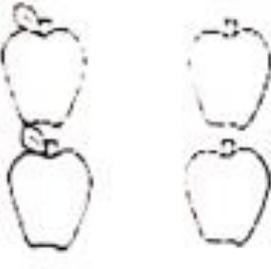
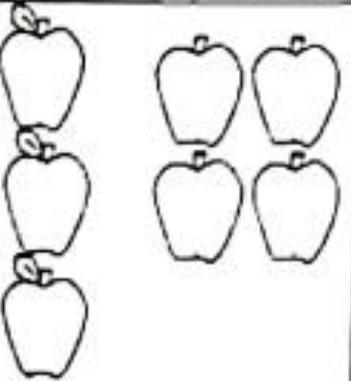
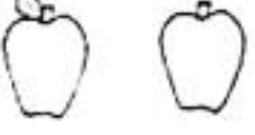
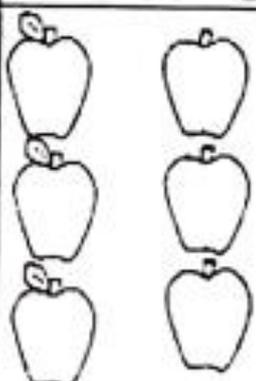
**COUNT THE GIRAFFES.**

This is a small mathematic game which will help learners to count using finger prints. Our giraffes have lost their beautiful black spots! with a bit of brown paint at the tip of the finger, produce as many prints as possible on each of them as indicated by the figure.



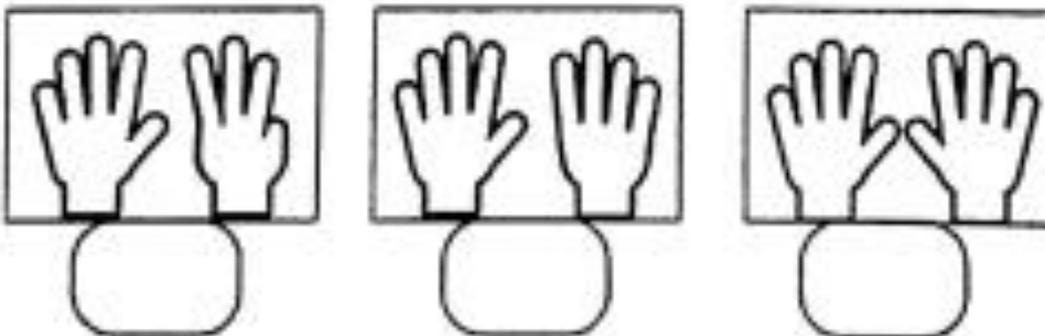
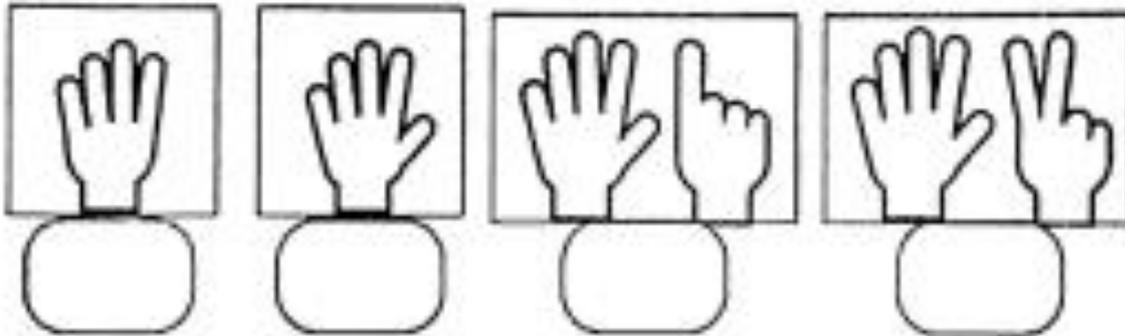
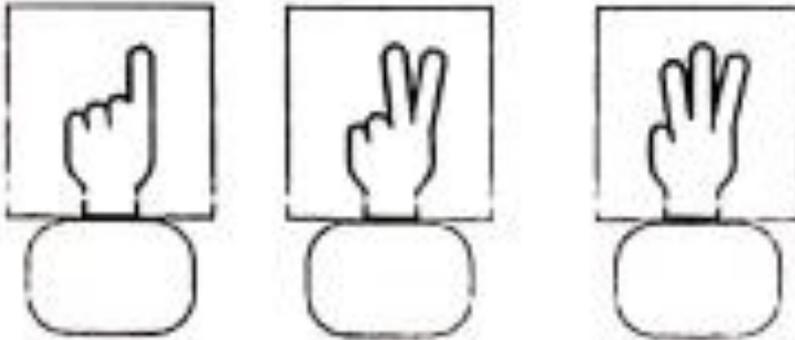
15. Exercise

Count and add the apples

 $2 + 1 = \underline{\quad}$	 $1 + 6 = \underline{\quad}$	 $3 + 2 = \underline{\quad}$
 $5 + 1 = \underline{\quad}$	 $2 + 2 = \underline{\quad}$	 $1 + 3 = \underline{\quad}$
 $3 + 4 = \underline{\quad}$	 $1 + 1 = \underline{\quad}$	 $3 + 3 = \underline{\quad}$

**16. Exercise**

Count the fingers and write the answers in the space provided



### 17. Exercise

Add the t-shirts and provide the answers

5 + 2 =

6 + 3 =

7 + 1 =

4 + 3 =

8 + 1 =

5 + 4 =

La méthode proposée ci-dessus est juste un canevas servant à apporter un supplément d'informations aux enseignants des classes de maternelle petite section dans le cadre de la

préparation de leurs leçons d'activités langagières d'anglais. Les apprenants quant à eux ne sont pas de reste car, ils auront un document pouvant leur permettre d'observer et réviser les activités vues en classe. Mais, le document proposé n'est qu'un canevas et non une bible sans laquelle l'enseignant se verra incapable de préparer et de dispenser sa leçon. Qu'à cela ne tienne, nous avons à la suite de ce document, et pour aborder dans le même sens, proposer également dans ce travail, une recension de chants, dessins, comptines en vidéo et audio, pouvant aider l'enseignant de la maternelle à éveiller les tout- petits pendant son cours de langue anglaise. Nous préciserons aussi que ces ressources vidéo sont téléchargées de « You tube » et classées par ordre numérique Pour les ouvrir, l'on aura tout simplement besoin d'un ordinateur et des baffles. Les titres de ces ressources vidéo sont consignés dans un C D par ordre numérique telles qu'ils apparaissent ci-dessous :

- 1- Na, na, na, i'm so happy, sing with me.
- 2- Baby shark (family members)
- 3- Body parts: (head, shoulders...)
- 4- Bath song
- 5- Baby Nene(shapes, colours and numbers)
- 6- English words: kindergarten basis( alphabet with words)
- 7- Good morning song: Hello and how are you?
- 8- Good morning, greetings (this is, that is, what this is/what's that? What is, is...this, is ... that, like, don't like)
- 9- Good morning: song
- 10- Body parts(vocabulary)
- 11- A,B,C, alphabet (vocabulary)
- 12- Days of the week (song and vocabulary)
- 13- Vocabulary, spelling ( adjectives, verb, etc)
- 14- Wheels on the bus(adjectives and onomatopoeia)
- 15- Counting song
- 16- Vocabulary and song politeness
- 17- Daily routine song and vocabulary
- 18- Daily routine 2, everyday (what do you do?)
- 19- Family members
- 20- Fruits song (i eat fruit, every single day, and days of the week)
- 21- Fruits song 2
- 22- Habits, (routines song)
- 23- Hobbies: what do you like to do song?(song)

- 24- Hobbies 2: vocabulary: (I like, I love)
- 25- Routines (I like, but I don't like)
- 26- Say please (politeness)
- 27- Sport song: what do you like?
- 28- Table manners song
- 29- Short vowels song
- 30- Vowel song 2
- 31- Vowel song 3(forming words +alphabet and word building)
- 32- Vowels phonics (vocabulary)
- 33- Wash your hands (music)
- 34- Activity 1: making flowers(game)
- 35- Akili: my name is... ( game)
- 36- Activity 2: how to draw.

### **SOME PROPOSED GAMES AND THEIR DESCRIPTIONS**

Teachers in a language awareness class should gain inspiration from the following games in order to spice their English language class.

#### **Game 1: “Duck, Duck, Goose”**

This is an excellent game for teaching strategic thinking. Kids sit in a circle, and one child walks around the outside tapping each head in turn and saying “duck.” Eventually they pick one child to be the “goose” and run around the circle to try to take that child’s place before the “goose” catches them. If they reach the end without getting tagged, the “goose” returns to their own seat and the original player continues around the circle. He is then a winner. The game continues this way until everybody has gone around the circle. Furthermore, as kids play this game more, they start thinking about how to pick a “goose” (such as someone who isn’t paying attention) who will give them a better chance of getting back to their seats without getting tagged. “Duck, Duck, Goose” teaches children to plan ahead and gives them immediate feedback on the quality of their decisions.

### **Game 2: Musical Chairs**

This game helps teach kids to resolve arguments peacefully, deal with disappointment and practice patience. Set chairs in a circle, one fewer than the number of children in the game, and then play music as kids walk around the circle. Every time the music stops, children must try to sit on a chair.

Kids who don't get a chair are out. Then remove a chair and begin again. As a game of Musical Chairs progresses, children must learn to deal with the frustration of being out of the game, therefore practicing patience and waiting graciously. They must also learn to use their words to work out arguments about whose chair is whose or who got there "first." Be sure to have an adult on hand specifically to ensure conflicts are settled peacefully and to help kids who are no longer in the game stay cheerful.

### **Game 3: Simon Says**

Simon Says is an excellent game for helping kids learn to pay close attention to instructions, while also giving them a taste of leadership. In Simon Says, one kid asks their peers to do silly actions by saying "Simon says tap your head" or "Simon Says jump like monkeys." Then the other kids will do the action—but only as long as the leader adds "Simon says" to their instructions.

Kids who don't pay attention quickly discover that if they don't listen, they'll be the only one doing the silly action. That gives them extra motivation to listen closely to the entire set of instructions before getting started.

### **Game 4: Row Your Boat**

Self-awareness is an important skill for children to develop as part of the learning process. That's one of the reasons we ask teachers to assess their own learning at Whitby (a Montessori link for preschool activities) before transmitting the knowledge to the learners. When children are small, this can start with physical self-awareness.

Knowing how to moderate one's body is a very useful skill that prepares kids for later life. The game here is simple: pair children up facing one another with knees bent up in front of them and holding hands. Instruct them to rock back and forth in time to the song "Row, Row, Row Your Boat." They'll need to work together and keep an eye on their own movements at all times. It works best to play this game with a CD or a song on YouTube, so you can incorporate a "freeze" element by stopping music abruptly. This helps children focus on auditory cues and match their physical movements to them.

### **Game 5: Hide and Seek**

Hide and Seek is a great game for teaching problem solving. In order to stay hidden for the longest possible amount of time, children have to assess their options so they can pick the best

possible hiding spot. This builds spatial awareness, because kids must consider factors such as which hiding places will offer the most cover from the most vantage points. As they gain experience with the game, kids will take an even more in-depth assessment approach, thinking about which spots are frequently used during free play and therefore most likely to be checked first.

### **Game 6: Parachute Games**

Playing with a parachute is a fun way for kids to learn teamwork. Kids stand around a circle, holding a parachute (or run underneath large sheet) between them. When a ball or other object is placed on the parachute, kids toss the ball up and down. Kids must move in sync or the ball will fall off the side of the parachute. If playing with a big parachute, kids have to work together to keep multiple balls in play at the same time, or learn how to throw the parachute up so one child can before the parachute falls.

### **Game 7: Hopscotch**

This classic sidewalk game is perfect for developing critical thinking skills. Kids draw the hopscotch shape on the sidewalk, and then take turns tossing a rock underhand at the hopscotch shape. They then must navigate the hopscotch course while avoiding the square the rock landed on. Since it's often difficult to avoid the square with the rock while hopping on one foot, kids will need to plan ahead to find the best "route" through the course.

### **Game 8: Red Light, Green Light**

Red Light, Green Light is great for teaching patience. After all, children don't love to stand still. To play, one kid stands facing away at the other side of the field. The goal is to be the first to touch that person, without getting caught moving. When the person is facing away, that's a green light and kids can move toward them. When the leader turns around to face the group, that's a red light, and kids must stop moving. Anyone the leader catches still in motion has to go back to the starting line. To win at Red Light, Green Light, kids need to rein in their impulse to run forward, instead choosing a pace where they can stop instantly if the leader starts to turn. As they near the leader, they'll also have to learn how to wait for the exact right moment to rush forward. If they misjudge and go too soon, they'll have to start over from the beginning.

### **Game 9: Sleeping Lions**

It's important for kids to learn how to stay focused despite distractions. Sleeping Lions is a fun way for kids to learn this important life skill. During this preschool game, all the children lie down and pretend to be asleep. Then one person walks among the group (without touching anyone, trying to convince kids into reacting and opening their eyes. The last kid to still look like they're "sleeping" is the winner.

Sleeping lions encourages kids to be silly as they try to wake up their peers. To stay “asleep,” kids have to keep themselves focused on not moving a muscle—no matter how their peers try to distract them. That’s extremely hard for young children to do, and the focusing they practice during Sleeping Lions will help a child later on when they’re trying to learn in boisterous environments.

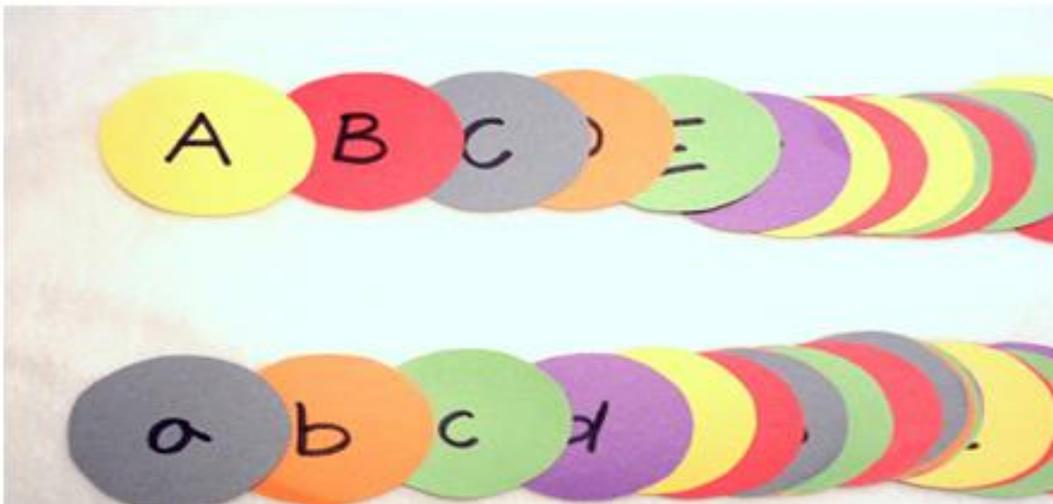
The above selected games from YouTube are not just for fun. If you’re like most parents, you want to know your child is in the best possible learning environment at all times. The good news? Many preschool games that seem like they’re just plain fun actually teach life skills. So, while your kids might seem like they’re just having fun playing with friends, they’re actually learning skills that will help them succeed later in life.

Le second type d’activités téléchargé de You tube et servant à l’enseignement/apprentissage de l’anglais dans le préscolaire est celui qui suit. L’enseignant est formé à la manière dont le jeu est mené.

## METHOD

### **First, you'll need to make a set of ABC circles:**

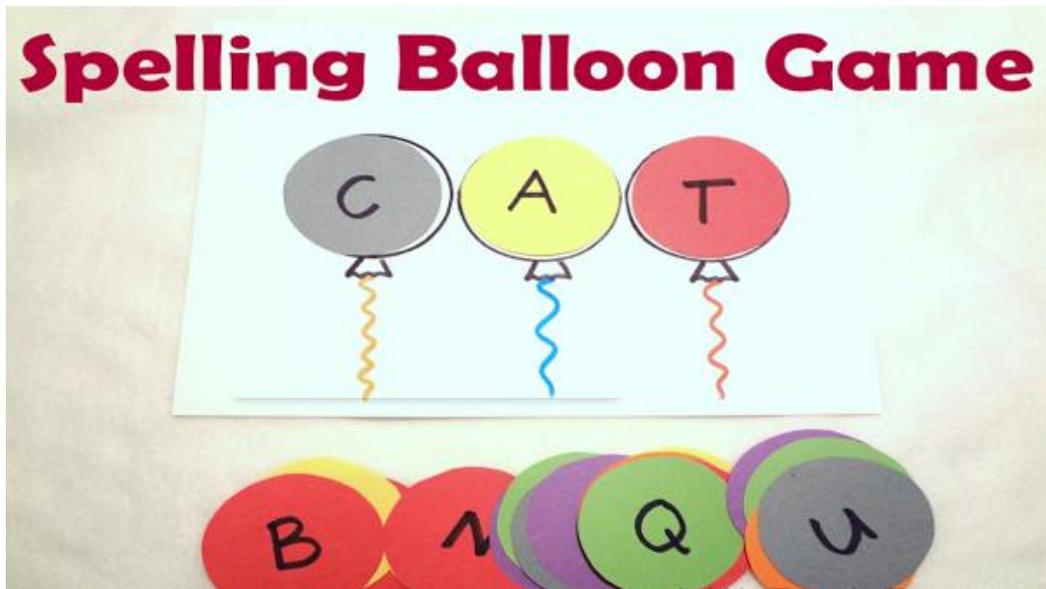
- Trace circles on construction paper using a small cup (example 2 1/2" big)
- Cut them out
- Write all the Letters on the circles. (Make a set of Upper-case Letters, and a set of Lower-case Letters.)



- Cut out a couple extra circles to draw smiley faces on.

### **Second, you PLAY!**

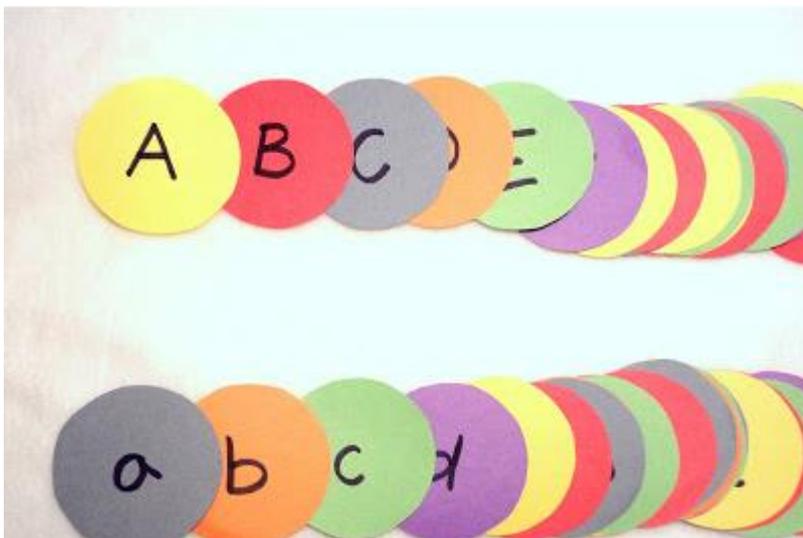
- Lay all the letters out on the floor or table.
- Place a smiley face on the floor and add all the letters in order.



This simple and fun game has recently become one of a favorite quiet-time activity.

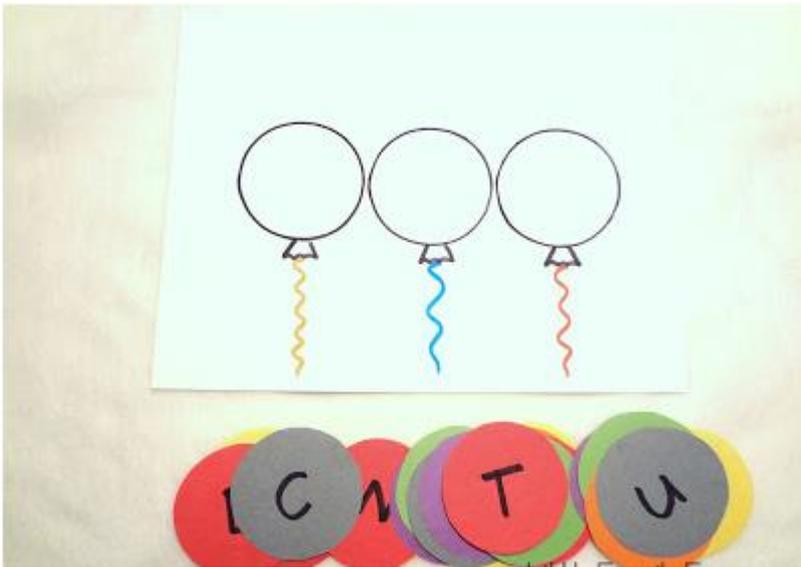
**First, you'll need to make a set of ABC circles:**

- Trace circles on construction paper using a small cup (about 2 1/2" big)
- Cut them out
- Write all the Letters on the circles. (make a set of Upper-case Letters, and a set of Lower-case Letters.)



**Second, make the Balloons & Words:**

- Trace 3 circles on a piece of paper
- Draw the ends of the balloon on each and a ribbon.
- Cut out strips of paper and write as many 3 letter words as you want (I made about 25).



**Third, you PLAY!**

- Turn the word strips over and have the child pick one at a time and place it above the balloons.
- Have them sound it out, so they know what the word is and then find the letters they need to spell it.



- Instead of using word strips, you could just SAY the word, and have them find the letters to spell it.
- You could also use lower-case letters:

## CONCLUSION GENERALE

De tout ce qui est dit dans cette étude, nous ne saurions conclure sans faire une autre suggestion allant à l'endroit des chefs d'établissement ou de toute autre personne ayant en idée de créer une école maternelle. Il s'agit pour ceux-ci de respecter ce type d'établissement à la language awareness que nous proposons ci-dessous.

- **Un préscolaire à l'éveil précoce aux langues**

Le préscolaire ou l'école maternelle est une institution éducative de première éducation qui reçoit pour une durée de deux à trois ans, des jeunes enfants d'âge préscolaire, afin de leur donner la possibilité de franchir sans heurt la porte d'entrée à l'école primaire. Le préscolaire s'occupe donc de l'encadrement des tout-petits en leur prodiguant des enseignements instructifs et systématiques.

Il est nécessaire de préciser une fois de plus que, dans cette institution, les jeunes apprenants n'ont pas encore atteint l'âge de la scolarité obligatoire.

Pour ce qui est des horaires hebdomadaires à l'école maternelle, ils sont de 30 heures répartis sur cinq jours. Selon Ebang (2016 :8), la journée de classe est divisée en deux demi-journées, quatre heures le matin et deux heures l'après -midi. Ces demi-journées sont entrecoupées chacune par une récréation de 30minutes le matin et de 15minutes l'après-midi. Quant aux activités pédagogiques, elles se déroulent selon les rythmes de vie journaliers qui tiennent lieu d'emploi du temps. La journée libre et les heures d'entrée et de sortie du matin et de l'après-midi sont fixées par les responsables du service déconcentré du ministère de l'éducation de base, et ceci selon des contingences locales. Ajouté à cela, les jeux, les comptines, les danses et tout autre activité d'éveil proposée dans le cadre de ce travail.

Les horaires hebdomadaires pour un établissement à l'éveil peuvent se voir dans les tableaux ci-dessous, modifié de celui proposé par Ebang (2016 : 8-9)

n°	Activités de classe	Nombres de séances	Durée de séances	Horaires hebdomadaires
1	Activités de vie pratique	5	10min	0h50'
2	Activités motrices	5	30min	2h30'
3	Chant et éducation musicale (inclure la vidéo, la danse ou la vidéo en anglais)	5	10min	0h50'
4	Education sensorielle et perceptive	5	20 min	1h40'

5	Activités manuelles (poterie, dessin, jeux divers) en français ou en anglais	5	25min	2h50'
6	Expression orale : Langage Conte Poésie Comptine (français/anglais)	10 – 5 -5 5 5 5	20min séance 15min séance 15min 10min 10min	5h50' 2h55' 1h15' 0h50' 0h50'
7	Graphisme	5	15min	1h15'
8	Dessin	5	15min	1h15'
9	Peinture	3	20min	1h
10	Expression gestuelle	2	20min	0h10'
11	Prélecture	5	15min	1h15'
12	Initiation à la mathématique	5	15min	1h15'
13	Accueil	10 – 5 -5	15min matin 10min après – midi	2h05'
14	Passage aux toilettes	10	5min	0h50'
15	Goûter	5	5min	0h25'
16	Recréation	10-5 -5	30min matin 10min après- midi	3h45'
17	Repos	5	10min	0h50'
18	Préparatifs de sortie (peut inclure les chants en anglais)	10	10min	1h40'
TOTAL				30h

**Tableau 31 : Horaires hebdomadaires maternelle Petite Section**

Pour ce qui est des moyennes et grandes sections, les horaires que nous proposons ne sont pas très différents de ceux de la petite section. Mais les moyennes et grandes sections se démarqueront par la qualité des activités d'éveil présentée, qui seront proportionnelles à l'âge de l'apprenant.

N°	Activités	Nombres de séances	Durée de séances	Horaires hebdomadaires
1	Activités de vie pratique (jardiner, colorier, fabriquer des objets)	5	10 min	0h50'
2	Activités motrices	5	30 min	2h30'
3	Chant et éducation musicale	5	10 min	0h50'
4	Education sensorielle et perceptive	5	15 min	1h40'
5	Activités manuelles	5	25 min	2h50'
6	Expression orale Langage  Conte Poésie Comptine	10 – 5 -5 5 5 5	20 min 1 <sup>ère</sup> séance 15 min 2 <sup>ème</sup> séance 15 min 10 min 10 min	5h50' 2h55' 1h15' 0h50' 0h50'
7	Graphique	5	15 min	1h15'
8	Dessin	5	15 min	1h15'
9	Peinture	3	25 min	1h
10	Expression gestuelle	2	25 min	0h10'
11	Initiation à la langue écrite Initiation à la lecture Initiation à l'écriture	5 5 5	20 min 10 min	2h30' 1h15' 0h50'
12	Initiation à la mathématique	5	20 min	1h40'
13	Accueil	10 – 5 -5	15 min matin 10min après – midi	2h05'
14	Passage aux toilettes	10	10 min	0h50'
15	Goûter	5	5 min	0h25'
16	Récréation	10-5 -5	30 min matin 15 min après- midi	3h45'
17	Préparatifs de sortie	10	5 min	0h50'
TOTAL				30h

**Tableau 32: Horaires hebdomadaires – Moyenne et Grande Sections**

- **Comment gérer le temps dans un enseignement précoce à la maternelle ?**

Comme précisé en amont, ce rythme journalier ainsi que la gestion du temps tiennent lieu d'emploi du temps dans cette institution. Mais ces deux aspects sont juste à titre indicatif dans la mesure où, ils constituent en quelque sorte un guide de la journée pour l'enseignant, qui devrait à son tour faire en sorte que cet emploi du temps ne soit pas trop rigide pour les tout-petits apprenants. Par la même occasion, les horaires impartis dans les tableaux ci-dessus devraient aussi être respectés.

L'enseignant devra faire preuve de souplesse dans la mesure où, lorsque les apprenants sont intéressés par une activité, il serait souhaitable que celui-ci les laisse l'achever au lieu de les interrompre brutalement sous prétexte que l'on doit respecter les horaires alloués à la tâche commencée. Il faut dans la plupart des cas accorder le rythme de vie aux rythmes des élèves afin d'éviter la fatigue ; l'essentiel serait souhaitable de faire alterner les activités à dominance motrice et les activités de détente avec les activités sollicitant plus d'attention et de concentration intellectuelle (langage, lecture, écriture, éducation sensorielle, mathématique...).

Le tout-petit qui est inscrit à la maternel est habitué à courir, à jouer, à sautiller, il est donc recommandé à l'enseignant de la maternelle de savoir alterner les stations debout, assise, couchée à celle de l'activité de repos. Les lits sont donc à prescrire dans tout établissement qui veut mettre en pratique la langage awareness.

Par ailleurs, lorsque l'effectif d'une classe de la maternelle est égal ou supérieur à 25, l'enseignant est conseillé de mettre les apprenants en petits groupes. Car, en voulant travailler avec toute la classe, l'enseignant ne pourra pas être disponible pour tout le monde. Or si le travail est organisé par groupe de 10 par exemple et autour des tables, pendant que l'enseignant dirige une activité avec un groupe, les autres effectuent les jeux libres dans les coins de jeux ou s'occupent dans les ateliers. A tour de rôle, chaque groupe est encadré par l'enseignant qui doit veiller à faire pratiquer par tous, les activités du programme.

Une organisation similaire peut se faire dans les écoles maternelles à classes multigrades ou uniques, recevant dans un même local et avec un seul enseignant des enfants de 3 à 4 ans ou cinq à six ans.

Parlant toujours du rythme journalier et de la gestion du temps à la maternelle, les moments réservés à l'accueil, au passage aux toilettes, au goûter aux jeux libres et au sommeil sont particulièrement importants.

Une enseignante de la maternelle attentionnée peut à cette occasion, observer le comportement individuel des apprenants et veiller à ce que ces activités s'effectuent dans les conditions satisfaisantes à favoriser leur socialisation et l'acquisition des bonnes habitudes.

Les préparatifs de sortie sont à distinguer des rangements qui s'effectuent systématiquement après chaque activité. Ces préparatifs ont pour objectifs d'inviter les jeunes apprenants à prendre toutes les dispositions utiles avant sa sortie en fin de demi – journée ou de journée. L'enseignant doit revenir ici sur des chants appris en anglais, ou encore sur des structures ou jeux appris ce jour-là. Pour mieux étayer ce point, nous allons dans un tableau, indiquer le rythme journalier de la première année.

<b>HORAIRES</b>	<b>ACTIVITES</b>	<b>DUREE (min)</b>
MATIN	Accueil	15
	Activités de vie pratique	10
	Activités motrices	30
	Langage (activités en anglais)	20
	Passage aux toilettes	10
	Gouter	5
	Recréation	30
	Graphisme	15
	Education sensorielle et perceptive	20
	Chant/ jeu en petits groupes	10
	Initiation mathématique	15
	Activités manuelles	25
	Langage (activités en français)	15
	Comptines/ danses	10
Préparatifs de sortie	10	
		240 = 4h
APRES-MIDI	Accueil et repos	20
	Peinture ou expression gestuelle	20
	Prélecture	15
	Poésie/ audio et vidéo en anglais	10
	Recréation	15
	Conte	15
	Dessin	15
	Préparatif de la sortie	10
		120 = 2h
<b>TOTAL</b>		<b>6 heures</b>

**Tableau 33: Rythme de vie journalière de la Petite Section avec activités d'éveil en anglais**

<b>HORAIRES</b>	<b>ACTIVITES</b>	<b>DUREE (min)</b>
MATIN	Accueil	15
	Activités de vie pratique	10
	Langage (activité d'éveil en anglais)	20
	Activités motrices	30
	Passage aux toilettes	10
	Initiation à la lecture	20
	Initiation à l'écriture	10
	Gouter	5
	Recréation	30
	Initiation à la mathématique	20
	Activités manuelles	25
	Langage	15
	Comptines/chant/vidéo (en anglais)	10
	Dessin	15
	Préparatifs de sortie	5
		240 = 4h
APRES-MIDI	Accueil	10
	Education sensorielle et perceptive	15
	Graphisme	15
	Conte	15
	Recréation	10
	Poésie	25
	Peinture ou expression gestuelle	10
	Chant	5
		120 = 2h
<b>TOTAL</b>		6 heures

**Tableau 34: Rythme de vie journalière de la deuxième année**

	3-4ans	4-5ans	5-6ans
<b>7h30-8h</b>	<b>*Accueil – Activités de vie pratique</b>		
<b>8h-8h20</b>	Jeux moteurs dans la cour : jeux d'eau, jeux de sable. Manipulation de jouets divers	*Education motrice	
<b>8h20-8h40</b>	*Langage ou observation ou éveil scientifique ou éveil technologique		
<b>8h40-9h</b>	Coloriage	Graphisme	*Initiation à la lecture
<b>9h-9h15</b>	*Jeu mimé ou jeu de langage ou comptine	Dessin	Graphisme / écriture
<b>9h15-9h30</b>	Enfilage ou construction	*Initiation mathématique	Dessin
<b>9h30-10h</b>	*Passage aux toilettes – goûter – récréation		
<b>10h-10h15</b>	<b>Activités libres (coins de jeux)</b>	*Education sensorielle	Jeux de calcul
<b>10h15-10h30</b>		Jeux sensoriels	*Initiation mathématique
<b>10h30-10h50</b>	Chant ou éducation musicale (essaie d'orchestre enfantin ou dramatisation)		
<b>10h50-11h</b>	Préparation de sortie – Rangement		
<b>11h-11h20</b>	*Accueil		
<b>11h20-11h40</b>	Repos	*Langage Ou Expression Gestuelle	
<b>11h40-12h</b>	Activités manuelles : déchetage, découpage, pliage, modelage	Activités manuelles ou peinture	*Education sensorielle et perceptive
<b>12h-12h15</b>	*Comptine ou poésie		
<b>12h15-12h30</b>	*Recréation		
<b>12h30-12h50</b>	*Conte		
<b>12h50-13h20</b>	Jeux individuels	Activités libres (coins de jeux)	Activités manuelles ou peinture
<b>13h20-13h30</b>	*Préparation de sortie-rangement		

**Tableau 35: Rythme de vie pour l'école maternelle à classe unique**

Le signe (\*) indique la présence de la maitresse dans un groupe ; c'est elle qui organise, donne les instructions aux jeunes apprenants et donne l'exemple à suivre. Elle doit être patiente et attentionnée afin de bien amener les jeunes enfants à exécuter la tâche demandée. L'anglais doit être présent dans les activités avec étoile. En dehors de la gestion du temps à la maternelle ; nous allons continuer en proposant l'aspect organisationnel de l'école maternelle nouvelle ; c'est-à-dire une école dans laquelle l'éveil précoce aux langues est mise en œuvre.

- **L'organisation de l'école maternelle nouvelle**

L'école maternelle nouvelle doit être un lieu d'accueil favorable au développement psychologique du tout - petit. C'est pour cette raison que les enseignements qui y sont proposés doivent être structurés autour des situations de vie avec pour but de mobiliser et de maintenir l'attention de l'apprenant, afin que celui - ci s'approprie progressivement le savoir qui lui est enseigné.

L'aménagement de l'école ou de la salle de classe a pour principale raison de donner à l'enfant l'envie de venir à l'école et de progresser. Elle doit susciter cette envie à l'enfant et lui offrir de multiples occasions d'expériences sensorielles et motrices qui lui permettront d'éprouver des émotions, de créer et de faire évoluer des relations avec ses camarades ou avec l'enseignant. Bref, il faut tenir compte de ses besoins fondamentaux et respecter les objectifs pédagogiques.

Dans cette école maternelle, les jeunes apprenants sont assis autour de petites tables face à l'enseignant et au tableau quoique, la disposition en U et face au tableau peut aussi être adoptée.

Dans chaque classe, doit y avoir un tableau sur lequel l'enseignant doit afficher divers dispositifs sur lesquels l'on peut voir le nombre d'apprenants présents, absents, les jours de la semaine, la date, etc. Un écran de télévision pouvant servir d'ordinateurs doit être placé directement au centre du tableau. Il servira dans la présentation des activités d'éveil à la langue anglaise à travers des ressources vidéo et audio.

En dehors de cette position assise et de la présentation du tableau, les salles de classe de la maternelle doivent avoir des coins aménagés pour différentes activités – l'on a les coins repos pour ceux qui dorment pendant le déroulement d'une activité. Ce coin comporte un petit lit et une literie propre. Le coin santé ayant des stéthoscopes en plastiques, des seringues et quelques objets que l'on peut retrouver chez un médecin.

L'organisation de l'école maternelle d'éveil n'a pas une façon standard que tout le monde doit respecter mais ce qui est primordial dans ce domaine c'est la prise en compte des différents besoins de l'apprenant, à savoir :

- Les besoins relatifs à son bien-être (la salle doit être aérée, éclairée, spacieuse, propre, etc.)
- Les besoins physiologiques (manger, dormir, faire ses besoins).

- Les besoins socioaffectifs (le jeune apprenant veut être écouté, choyé, motivé, encouragé).

Les activités d'éveil telles que nous avons mentionné dans ce travail doivent être diversifiées et accompagnées de la touche de l'enseignante. Bien menées, ces activités donneront au tout jeune apprenant l'opportunité d'apprendre inconsciemment la langue anglaise.

Dans la même lancée, l'âge du jeune apprenant est à considérer aussi dans l'organisation de l'école. Que doit-on voir à l'extérieur de la classe ?

- **Aménagement extérieur de la classe :**

L'école maternelle nouvelle doit avoir à l'extérieur de la salle de classe : la cour de l'école, les alentours, une plaque indiquant la présence d'une école, une clôture avec portail, un point d'eau, des latrines et des aires de jeux et un jardin scolaire tout comme dans une école maternelle normale. Pour être plus explicite, nous dirons que la plaque indicative a pour but d'informer le public sur la présence de l'école dans les environs, de réduire les bruits que ceux – ci pourront faire et afin d'obliger les automobilistes à être prudent.

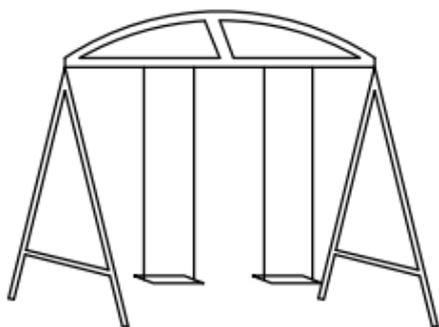
Le portail quant à lui procure la sécurité et la discipline des enfants, du personnel et des infrastructures.

Le point d'eau est très important dans une structure comme celle – ci, car l'eau est utilisée dans presque toutes les activités à la maternelle. Elle permet aux jeunes apprenants d'étancher leur soif et de se nettoyer lorsque la nécessité s'impose.

Les latrines contribuent à l'éducation du jeune apprenant en ce sens qu'elles permettent à le former en hygiène et salubrité. Il y passe au moins 3 à 4 fois par jour pour satisfaire ses besoins physiologiques. Ces latrines doivent donc être nettoyées après chaque passage des enfants aux toilettes.

Les aires de jeux déjà mentionnées dans ce travail sont très importantes à la maternelle. Ceci se justifie dans la mesure où le jeu permet de développer chez l'apprenant l'intelligence, l'affectivité, la croissance, et la socialisation. Pour ce, la cour de l'école doit être aménagée par des espaces jeux moteurs à savoir : les bacs à sable, les bacs à eau, les balançoires, les tunnels, les passerelles, les toboggans ou glissoires, les tourniquets, les échelles servant à grimper, ou escalader. Ces aires de jeux occupent par la même occasion une place de choix dans les activités d'éveil.

Nous avons ci – dessous des exemples d’installations à la maternelle (balançoire et glissoire)



**Balançoire**



**Glissoire**

### **Photo11. Exemples d’installations à la maternelle**

Le jardin scolaire servira à expliquer des cours sur les plantes et la nature.

L’analyse qui précède montre que l’éveil précoce aux langues, est la meilleure stratégie à mettre en pratique dans les écoles maternelles camerounaises, pour un bilinguisme efficace et effectif. Il convient à ce point de faire un retour en arrière sur notre problème de recherche à savoir, l’incapacité de l’apprenant francophone à interagir en anglais dans son environnement, malgré l’aspect bilingue du Cameroun. A cet effet, l’E/A effectif de cette langue dès le préscolaire serait comme une panacée pour résoudre ce problème de bilinguisme. Nous sommes partie d’un constat, celui de savoir pourquoi les centres linguistiques du pays abondent-ils d’apprenants en quête de connaissances en langues française et anglaise. Ce constat fait, nous nous sommes posé un certain nombre de questions à savoir : d’où vient-il que malgré tous les cours de langue faits de la maternelle à l’université l’on éprouve toujours des difficultés à s’exprimer et même à maintenir une conversation dans les langues apprises ? Pourquoi s’exprimer en anglais pose-t-il toujours un grand problème au Cameroun aujourd’hui ? Ce questionnement nous a amené à soulever le problème de cette étude à savoir : l’incapacité de l’apprenant de culture francophone à utiliser l’anglais pour résoudre des problèmes complexes dans son environnement. Le choix de cette étude nous a été dicté par le fait que tous les efforts faits par le Gouvernement camerounais dans le but d’amener sa population à être parfaitement bilingue se sont avérés vains. D’où l’urgence de procéder à une nouvelle approche de l’enseignement de la langue seconde que nous avons nommé l’éveil précoce aux langues. Pour mener à bien cette étude, nous avons dans le cadre méthodologique fait un certain nombre de choses. Notre enquête nous a d’abord conduite dans divers endroits, en l’occurrence quelques écoles maternelles de l’arrondissement de Yaoundé VIème, où nous avons observé des leçons d’activités langagières. Nous avons par la même occasion interviewé dans lesdites écoles maternelles, les parents des jeunes apprenants qui y sont inscrits. Par la suite, nous nous sommes

rendue à l'Université de Yaoundé 1 où nous avons administré un test de niveau à des étudiants de première année de la FALSH. Bien avant ce travail de terrain, nous avons examiné les travaux des autres chercheurs se rapportant à l'éveil. Nous pouvons noter que la nouvelle approche d'enseignement de la langue étrangère appelée « éveil précoce aux langues ou au langage » appliquée dès le préscolaire, a pour objectif de permettre au jeune apprenant de ne pas succomber plus tard au ridicule de ne pouvoir pas comprendre et interpréter les énoncés reçus dans la nouvelle langue. Et comme le dit Coste et Hébrard (1991 : 128), « il faut l'entraîner préalablement à prendre conscience des composantes sensibles de son contexte situationnel ». L'éveil précoce aux langues part de Hawkins, le célèbre chercheur anglais, qui constate que certains apprenants, en l'occurrence des migrants ont des difficultés à l'école. Ces derniers essuient des échecs massifs dans leurs études. Hormis ceux-ci, il a aussi constaté que certains apprenants rencontraient des difficultés en anglais, dues au fait qu'ils étaient limités faute d'activités d'expression dans les programmes scolaires. Hawkins va donc, pour résoudre ce différent, suggérer une méthode qu'il a appelée « language awareness ». Ce qui nous a permis de situer notre recherche sur un terrain pas entièrement exploité dans notre contexte. A l'introduction, nous avons fait un bref aperçu sur la situation linguistique du Cameroun. Concernant le système éducatif, Coste et Hébrard (1991 : 13), citant Vigner pensent qu'après les indépendances, le système éducatif au Cameroun est devenu un système monolingue en français et en anglais suivant les zones car l'autre langue officielle n'étant introduite dans l'enseignement qu'au primaire. De ce fait, la loi d'orientation du système éducatif camerounais (1998) réitère dans son titre 1, article 3 que « L'État consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationale ». Le bilinguisme a donc traversé plusieurs étapes jusqu'à nos jours. L'on est parti de la création de l'Université Fédérale du Cameroun en 1962, à l'ouverture des établissements secondaires bilingues en 1963; ensuite à la création de ASTI et des centres linguistiques. Plusieurs travaux ont été faits sur le bilinguisme et aujourd'hui, l'on parle du multiculturalisme, dans ce contexte où l'on retrouve plus de 280 langues nationales. Nous avons également fait un rapprochement entre l'éveil précoce aux langues et le concept d'andragogie. Nous avons montré que si l'on n'est pas précocement éveillé à la langue seconde, il devra le faire à l'âge adulte. Par la suite, nous avons fait une différenciation entre l'andragogie et la pédagogie. Knowles, cité par Meziadi et Sole (2012- 2013 : 11 ) soutient qu'il existe plusieurs principes qui définissent un adulte qui apprend d'un apprenant plus jeune tels que la motivation à apprendre, l'utilisation de l'apprentissage reçu et le lien entre l'apprenant et le formateur.

Par ailleurs, nous avons posé comme hypothèse générale pour ce travail, que le gouvernement camerounais recherche encore une stratégie appropriée pour un bilinguisme efficace. Cette hypothèse générale s'est déclinée en hypothèses spécifiques dont l'HR1 qui stipule que l'E/A de l'anglais dès la

maternelle petite section amènerait les Camerounais à avoir le même niveau d'expression dans les deux langues. L'HR2 quant à elle stipulait que recréer l'environnement social du jeune apprenant dans la salle de classe faciliterait l'acquisition des langues secondes au niveau du préscolaire. Nous avons également émis une troisième hypothèse intitulée HR3, qui dit que l'usage des stratégies ou méthodes d'E/A au niveau de la maternelle améliorerait l'apprentissage des langues. De ces hypothèses, nous avons dénombré des approches ou théories explicatives pouvant mieux cadrer avec ce travail. Parmi ces théories explicatives, nous avons convoqué les théories cognitivistes utilisées dans le cadre des activités de groupe à la maternelle, le constructivisme pour montrer que le jeune apprenant se construit en interagissant non seulement dans le groupe classe dans lequel il se trouve, mais aussi dans la société dans laquelle il se meut. La « critical period hypothesis » quant à elle nous a permis de montrer que l'apprenant acquiert les différents aspects du langage selon l'âge approprié. Toutes ces théories nous ont permis d'avoir une idée fixe sur le phénomène d'éveil précoce aux langues. En effet, l'apprenant se construit en construisant son environnement. Les constructivistes pensent de ce fait que c'est en interagissant avec le monde que le sujet construit sa connaissance pour agir dans le monde et sur le monde. (Blanchet, 2000 : 68). Quant aux socioconstructivistes, la construction d'un savoir bien que personnel s'effectue dans un cadre social. De ce fait, la théorie de Vygotsky exige du professeur et de ses apprenants de sortir de leurs rôles traditionnels et de collaborer l'un avec l'autre. Nous pouvons prendre pour exemple ce fait : au lieu qu'un enseignant dicte les connaissances à ses apprenants, celui-ci collabore avec ces derniers de manière à ce qu'ils puissent créer leurs propres significations et construire leur propre connaissance. Pour ce qui est de la thèse de l'âge critique, nous l'avons utilisé pour montrer que l'âge pendant lequel l'on acquiert une langue est très important car, plus on est jeune, plus vite on apprend (O'neil 1993). L'approche communicative mentionnée dans ce travail a pour mérite de montrer que l'E/A d'une nouvelle langue a pour but la communication. L'usage de jeux dans ce contexte, avec pour objectifs d'utiliser le lexique, la grammaire ou la communication, va concourir à amener l'apprenant à éprouver du plaisir à jouer avec la langue étrangère et à exercer ses possibilités d'expression dans des situations réelles.

Dans la deuxième partie de ce travail, nous avons abordé le cadre méthodologique, où nous avons présenté et décrit les instruments de collecte des données. Nous y avons utilisé un guide d'entretien avec les parents d'apprenants inscrits à la maternelle, une grille d'observation des activités langagières à la maternelle et un test de niveau servant à déterminer le niveau en anglais des étudiants inscrits à la FALSH. Pour ce qui est du contexte de cette étude, elle se déroule à Yaoundé dans le département du Mfoundi et plus précisément dans l'arrondissement de Yaoundé VIème.

Toujours dans cette partie, nous avons élaboré tout le processus de collecte de données à travers les instruments décrits *supra*. Nous avons par la suite mis à nu le programme d'anglais utilisé

dans les écoles maternelles de la région du centre. Cela s'en est suivi de l'observation non participante des leçons d'activités langagières dans les écoles maternelles de notre étude. Pour mieux être explicite, nous dirons que nous les avons menées du 27 au 31 janvier 2020 et avons continué le 3 février et le 18 du même mois. Les photos prises dans certaines classes visitées ont été faites avec le consentement des maîtresses. Nous avons fait le récapitulatif de toutes les écoles visitées comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous.

DATES	ECOLES VISITEES
27- 01- 2020	ECOLE FRANCOPHONE D'ETOUG-EBE
28-01-2020	GROUPE SCOLAIRE REINE DES PRES
29-01-2020	ECOLE PUBLIQUE BILINGUE DE BIYEM-ASSI
03-02-2020	GROUPE SCOLAIRE BILINGUE LES PETITS CHAPERONS
18-02-2020	ECOLE PRIVEE LAIQUE LES BAMBIS
18-02-2020	ECOLE MATERNELLE FRANCOPHONE DE NVOG-BETSI

**Tableau 36: Récapitulatif des écoles maternelles visitées.**

Après avoir administré le test de niveau aux étudiants de la FALSH et mené l'interview aux parents de jeunes apprenants inscrits à la maternelle, nous avons présenté les données recueillies, les avons analysés et avons fait des propositions didactiques au niveau de la troisième partie.

La troisième partie s'ouvre avec la didactique des activités à l'école maternelle. Une activité pouvant être perçue comme un enseignement de courte durée prenant en compte la vie pratique, le langage, les mathématiques, l'éducation sensorielle et perceptive, l'initiation à l'écriture et à la lecture, le dessin, la poésie et les comptines etc. A la suite de cela, nous avons présenté le programme de l'école maternelle camerounaise, son importance dans la vie éducative du pays, ainsi que de son organisation. Dans la même veine, nous avons relevé quelques méthodologies appliquées à la maternelle en locurence la méthode à point de départ global.

Le chapitre 6 quant à lui présente les données recueillies dans des tableaux et graphiques afin de faciliter l'analyse, et de vérifier si les hypothèses émises au début de ce travail sont vérifiables ou non. Au terme de tout ce processus, nous avons conclu que, pour aider les jeunes apprenants à interagir en anglais, les parents devraient s'intéresser à cette langue afin d'aider leurs enfants dès la cellule familiale et ce avant leur entrée à l'école. Cette recherche nous a permis de faire le constat selon lequel le bilinguisme au Cameroun n'a pas encore atteint les attentes escomptées par le gouvernement. C'est dans cette optique que plusieurs décisions ont été prises quant à son implémentation sur le terrain et donc la dernière en date est l'enseignement du français et de l'anglais

dans un cadre intensif dans nos lycées et collèges. A la fin de ce travail, nous avons fait des propositions didactiques à savoir des fiches de préparation de leçons d'éveil pour l'enseignement de l'anglais dans les maternelles petites sections, un programme d'éveil aux langues pour les maternelles, et enfin une méthode d'anglais pour le même niveau. Les propositions didactiques ont aussi été faites à l'endroit des inspecteurs, des enseignants et des parents afin que les langues secondes ne soient plus un problème pour les jeunes apprenants camerounais, ainsi que plus tard pour le Cameroun futur.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABELLO-CONTESSA, J. (2009). « Age and the critical period hypothesis ». In *ELT Journal*, Volume 63, pp. 170-172.
- ACCARDIE, J. (2003). « Le conte à l'école primaire en LVE ». In *Les langues modernes*, n° 3, pp. 38-46.
- AKOUN, A., ANSART, P. (1999). *Dictionnaire de sociologie*, Paris : Seuil.
- AKTOUF, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations*, Montréal : P.U.Q.
- ALLAL, L. (2000). « Acquisition et évaluation des compétences en situation ». In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *L'égnigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck, pp. 170-171.
- ALLES-JARDEL, M. (1991). « Fondements psychologiques de l'acquisition précoce d'une langue étrangère ». In *Lidil* n° 4, pp. 49-77.
- ALLES-JARDEL, M. (1997). « Psychologie du développement et de l'apprentissage pour l'enseignement présecondaire du français langue étrangère ». In *L'enseignement précoce du français langue étrangère bilan et perspective*. Université Stendhal - Grenoble III : Lidilem, pp. 14-21.
- ALOGWEDE, E. C. (1999). « African indigeneous languages as semi-official languages ». In Echu, G. and A.W. Grundstrom (Eds). *Official and Linguistic communication in Cameroon*. New-York: Peter Lang, pp. 175-186.
- ANGERS, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Québec : Centre éducatif et culturel.
- ARFOUILLOUX, J. C. (1975). *L'entretien avec l'enfant. L'approche de l'enfant à travers le dialogue, le jeu et le dessin*. Paris : Privat.
- AUDY, P. (1993). *Une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- AURÈLE, S.-Y. (1986). *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : une approche individuelle de groupe*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- AUSTIN, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- AUSUBEL, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitif view*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- AWONUSI, V.O. (1990). « Whose Standard which Model? Towards the definition of Standard Nigerian Spodes English for Teaching, Learning and Testing in Nigerian Schools ». *JNESA* n° X, 1 : 71-83.

- AZZAM-HANNACHT, R. (2005). *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. Thèse de doctorat en sciences du langage. Nancy : Université de Nancy 2.
- BACHELARD, G. (1999[1938]). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris: PUF.
- BACHMANN, C., LINDENFELD, J., SIMONIN, J. (1981). *Langage et communications sociales*, Paris : Hatier- Credif, LAL.
- BADIN, P. (2004). « L'attitude de l'animateur/les lanceurs d'écriture ». In *Dialogue et culture*, n°49, pp. 155- 160.
- BAILLY, D. (1984). *Eléments de didactique des langues*, Paris : APLV.
- BANGE, P. et al. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- BARTHELEMY, F. (2007). *Professeur de FLE, historique, enjeux et perspectives*. Paris : Hachette.
- BASQUE, J. (2003). « Le développement cognitif : Quelques notions de base ». In *Document pédagogique du cours TED 6200 'Technologies de l'information et développement cognitif'*. Montréal : Télé – Université. pp.15-16.
- BEAUD, M. (1997). *L'Art de la thèse*, Paris : La Découverte.
- BELIBI, A.-B. (1999). *Environnement scriptural et enseignement/apprentissage du français au Cameroun*. Grenoble : Université Stendhal / Grenoble 3.
- BELINGA BESSALA, S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : CLÉ.
- BELINGA BESSALA, S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignants* (édition augmentée). Yaoundé : CLÉ.
- BENEFICE. (1997). « Les langues vivantes au CE1 : l'exemple de l'anglais, Réseau académique Languedoc-Roussillon, coll. Accompagner à l'Ecole ». In *l'apprentissage d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prosodie ?*, Montpellier : Université Paul Valéry, Montpellier 3, pp 9-12.
- BÉRARD, E. (1995). « Faut-il contextualiser les manuels ? » In *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris : Hachette / Larousse, pp. 20-21.
- BERARD, E., GALISSON, R. (Dir) (1991). « L'approche communicative, théorie et pratiques » Paris : CLE : international.
- BERNARD, M., TROCME-FABRE, H. (1989). « J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie ». In *Revue française de pédagogie*, volume 86, pp. 117-119.
- BERNARD. J. -M. et al. (2007). « La relation entre réforme des programmes scolaires et acquisition à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme? L'exemple de l'approche par les

- compétences ». In *Les documents de travail de L'IREDU*. [https:// halshs. Archives – ouvertes. Fr /halshs- 000133800](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-000133800). Mis en ligne le 02 janvier 2010, consulté le 22 avril 2015.
- BERTOCCHINI, P. et COSTANZO, E. (1989). *Manuel d'autre formation à l'usage des professeurs de langue*. Paris : Hachette.
- BERTRAND, Y., (1977). « Les objectifs de l'enseignement des langues », *Les langues modernes*, n° 4, pp. 215-230.
- BERTRANT, L. (1993). « Réflexions sur la notion de « représentation ». Définir le concept pour éviter les fausses représentations ». In *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, n° 14, pp. 102-114.
- BESSE, H. NGALASSO, M. et VIGNER, G. (Dir). (1992). « Le français langue seconde ». *Etudes de linguistique appliquée*, N° 88, Paris : Didier Erudition.
- BILOA, E. (1999). « Bilingual education at the University of Yaoundé 1: The teaching of French to English- speaking students ». In Echu. G & A. W. Grundstrom (Eds), *Official bilingualism and linguistic communication in Cameroon*. New-York: Peter Lang, pp. 53-74.
- BILOA, E. (2003). *La langue française au Cameroun : Analyse linguistique et didactique*, Berne : Peter Lang.
- BILOA, E. et FONKOUA, P. (2010). « Imaginaires linguistiques ou représentations du français et des langues identitaires autochtones au Cameroun ». In *Le Français en Afrique*, n° 25, pp. 309-324.
- BINAME, J. J. (1965). « Critique impromptue de quelques méthodes d'enseignement des langues vivantes ». In *Revue camerounaise de pédagogie*, n° 4, pp.31-54.
- BLANCHET, P., CHARDENET, P. (Dir) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Edition des archives contemporaines.
- BLANCHET, Ph. (2000). *La linguistique du terrain, méthode et théorie : une approche sociolinguistique*. Rennes : PUR.
- BLODIN, C., et MATTAR, C. (2003). *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. Liège : Boite à outils.
- BLONDIN, C., CANDELIER, M., EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R., KUBANEK-GERMAIN A., TAESHNER, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck.
- BLONDIN, C., MATTAR, C. (Eds.) (2004). *Cinq équipes éducatives s'engagent dans l'éveil aux langues. Un pilote dans l'enseignement fondamental en communauté française ; rapport final*. Liège : Université de Liège.
- BOBDA, S. A. (1994). « Teaching English Pronunciation in Cameroon: Problems, Suggestions and Prospects ». In *Syllabus, vol1-N°4*, Université de Yaoundé I. pp. 221-236.

- BOOH, B. E. (2001). « Communication et incommunication : l'influence du contexte sur la valeur communicative ». In *Langue et communication*, n° 1, vol 1, Yaoundé : Université de Yaoundé 1, pp.175-188.
- BOIRON V. et KEVYN B. (1990 – 2000) « Ecole maternelle et recherches en didactique du français Bilan rétrospectif et ouverture programmatique ». In *Repères*, n° 46 pp. 131 – 148.
- BOUKOUS, A. (1985). « Bilinguisme, diglossie et domination symbolique ». In *Du bilinguisme*, Paris : Denoël, pp. 39 – 54.
- BOYER, H. (1991). *Eléments de sociolinguistique. Langue, communication, société*, Paris : Dunod.
- BRESSOUX, P. (1995). « Les effets de contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effets – classes en lecture ». In *Revue française de sociologie*, n° 36, pp. 273 – 276.
- BRETON, R., BODE, C. et KRAMSCH, C. (1991). « L'école, instrument d'unification linguistique ». In *le Français dans le monde*, n° spécial, pp. 20-31.
- BREWSTER, J., ELLIS, G. et GIRARD, D. (1992). *The primary English teacher's guide*. Harlow : Penguin.
- BROWN, A. L. et CAMPIONE, J. C. (1995). « Concevoir une communauté de jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques ». *Revue française de pédagogie*. n° 111, pp. 11- 33.
- BRUNER, J. (1975). "The ontogenesis of speech acts". *Journal of child language* 2(1), p p.1- 20.
- BRUNER, J. (1978). "The mother tongue". *Human nature* 1(9), pp. 42-49.
- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- BRUNER, J. S. (1966). *Towards a theory of instruction*. Harvard : Harvard University Press.
- BUCHETON, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares.
- BYRAM, M. (1999). *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris : Didier.
- CALAQUE, E. (1997). *L'Enseignement précoce du français langue étrangère, bilan et perspectives*. Grenoble : Université de Grenoble/ LIDILEM.
- CALVET, L. J. (1993). *Histoire de l'écriture*, Paris : Plon.
- CAMBRA, G. M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Didier.
- CAMILLERI, C. (1985). *Anthropologie et éducation*, Paris /Lausanne : Unesco.
- CAMILLERI, C. (1989). « La culture et l'identité culturelle : Champ notionnel et devenir ». In Camilleri, C., Cohen-Emerique, M. (dir.). (1989). *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris : L'Harmattan, pp. 27-30.

- CANDELIER, M. (1994). *Chemins en didactiques pour le plurilinguisme à l'école*, Tome 1 : synthèse. Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches ; Université de Stendhal / Grenoble III.
- CANU, G. (1979). « Le français langue seconde en Afrique noire », In *Le français moderne*, vol.47, pp.197-207.
- CAO, S. (2002). « Classe bilingues au Vietnam. Quelle perspective » ? In *LFDM*, n° 321, pp.20-21.
- CARITAT, M-J-N. (marquis de Condorcet) (1792). *Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique. Présentation à l'Assemblée nationale législative : 20 et 21 avril 1792*, Paris : Assemblée nationale.
- CARLO, M. DE (1998). *L'Interculturel*, Paris : CLE international.
- CARMEL, C. (Dir) (1995). « Différence et culture en Europe ». In *Revue européenne des migrations internationales*, n° 12, pp. 297-299.
- CAZDEN, C. (1972). *Child language and Education*, New York : Holt, rinehart and winston.
- CÉDLOVÁ, M., (2013). *Tâches et activités au service de l'enseignement-apprentissage en FLE. Západočeská universita Vplzni Fakulta Filozofická*.
- CHAUCHAT, H. (1985). *L'enquête en psycho- sociologie*. Paris : PUF.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage.
- CHISS, J-L., CICUREL F. (2005). « Présentation générale. Cultures linguistiques, cultures éducatives et didactique ». In Beacco, J. -C. Chiss, J-L. , Cicurel, F. et Véronique, D. (Dirs.), *les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF, pp.1- 9.
- CHUMBOW, S, B. (1980). « Language and language policy in Cameroon ». In Kofele Kele, N(éd). *An African Experiment in Nation Building: The Bilingual Republic of Cameroon since Reunification*. Colorado : Westview Press, pp. 281-311.
- CICUREL, F. (2011). *Les interactions de l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- CLANET, C. (1993). *L'Interculturel, introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*, Toulouse : Presses de l'Université du Mirail.
- CLEMENT, E. (2017). *Les sciences du langage dans la coopération internationale franco-brésilienne. L'interculturel : de la didactique des langues-cultures aux politiques linguistiques – éducatives*, Besançon : Université de Bourgogne /Franche-Comté.
- COŤ, L. (1997). « L'enseignement de la langue étrangère au niveau précoce est-il un processus d'apprentissage intégré ou non-intégré ? ». In *L'enseignement précoce du français langue étrangère, bilan et perspectives*. Grenoble : Université de Grenoble / LIDILEM. pp. 30-37.

- COLEMAN, A. (1929). *The teaching of modern foreign languages in the U.S.A*, New York : Macmillan.
- COMENIUS, J. A. KEATINGE, M. W. (2015). *The great didactic of Amos Comenius*, Rochester/ New York : Scholar's choice.
- COMMISSION EUROPEENNE. (1995a). *Livre blanc sur l'éducation et la formation, enseigner et apprendre : Vers la société cognitive* (1995), Bruxelles : Commission européenne.
- COMMISSION EUROPEENNE. (1995b) *Les Chiffres Clés de l'Education dans l'Union Européenne 1994* (1995), *éducation, formation, jeunesse, Commission européenne*, Bruxelles : Eurydice.
- COMMUNAUTE URBAINE DE YAOUNDE. (2020). « Département du Mfoundi ». In *Osidimbea*, [www.osidimbe.cm](http://www.osidimbe.cm), le 28 février 2020.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- COOK, V. (1995). « Multicompetence and effects of age ». In *ETL Journal*, volume 63, pp. 170-171.
- CORNAIRE, C. (1998). *La Compréhension orale*, Coll. Didactique des langues étrangères, Paris : CLE international.
- CORNEVIN, R. (1971). « Du régime colonial à l'indépendance nationale ». In *LE MONDE diplomatique*, n° 214, pp. 19.
- COSTE, D. (1974). « La notion de progression en didactique des langues ». In *ELA* n° 16, pp. 12- 48.
- COSTE, D., (1973) « Le français fondamental enseignement et idéologie : quelques aspects de diverses polémiques ». *Voix et images du CREDIF* n° 7, pp. 4-11.
- COSTE, D., et HEBRARD, J. (1991). « Ecole et plurilinguisme ». In *le Français dans le monde*, n° spécial, Paris : EDICEF, pp. 5-17.
- COSTE, D., et HÉBRARD, J. (1991). « Vers le plurilinguisme ». In *LFDM*, n°381, pp. 14- 16.
- COURBET, D. (2017). *Comment rédiger un projet de recherche (thèse de doctorat, mémoire de master...)* ? Marseille : Université Aix-Marseille.
- CUNNNINSWORTH, A. (1984). *Selecting and evaluating EFL teaching material*, London : Herman Educational Book.
- CUQ, J. – P. (1991). « Le français langue seconde, origines d'une notion et implications didactiques ». In *Diagonale*, n° 16, Paris : Hachette, pp. 10-15.
- CUQ, J.-P., et GRUCA, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

- CUQ, J-P., (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*, Paris : Didier/Hatier.
- CUQ, J-P., (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé international.
- CYR, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissages*, coll. *Didactique des langues étrangères*. Paris : CLE international.
- CYRULNIK, B. (1983). *Mémoire de Singe et Paroles d'Hommes*, France : Hachette littérature.
- DABENE, L. (1984). « Langue maternelle, langue étrangère. Quelques réflexions ». *In les langues modernes*, n° 1, pp. 45- 60.
- DABENE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette-livre.
- DABENE, L. (1995). « L'éveil au langage. Itinéraire problématique ». In D. Moore (Ed.) : *notions en question*, n°1, pp. 324-333.
- DABENE, L. (1997). « l'image des langues et leur apprentissage ». In M. Matthey (Ed) : *Les langues et leurs images*, Neuchatel : IRDP, pp. 19- 23.
- DAHM, R. (2013). *Effets de l'introduction d'une approche plurielle fondée sur des langues inconnues sur le système didactique. Des éléments de cadrage à la mise en place expérimentale en classe d'anglais au collège*. Thèse de Doctorat, Bordeaux : Université de Bordeaux.
- DALGALIAN, G. (1981). *Pour un Nouvel Enseignement des Langues et une Nouvelle Formation des Enseignants*, Paris : Clé international.
- DANSEN, P.R., -OGAY, T., LEANZA, Y., & CHANGKAKOTI, N. (2002). « Pluralité culturelle à l'école : Les apports de la psychologie interculturelle, ville-école-intégration (VEI) enjeux ». *Migrants-formation*, n°129, pp. 36-64.
- DASEN, P. R. (2001). « Plaidoyer pour une méthode comparative ». In M. Lahlou & G. Vinsonneau (Eds.), *La psychologie au regard des contacts de cultures*, Limonest : L'interdisciplinaire, pp. 361-390.
- DASEN, P. R. (2004). « Éducation informelle et processus d'apprentissage ». In A Akkari & P.R. Dasen (Eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud*, Paris : L'Harmattan, pp. 19-47.
- DASEN, P. R., PERREGAUX, C. (Eds). (2000). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*, Paris / Bruxelles : De Boeck.
- DAVIN-CHNANE. F. (2003). « Le français langue seconde (FLS) en France, langue de scolarisation et d'intégration ». In *Dialogues et cultures*, n° 48, pp. 89-95.
- DEAUVIEAU, J. (2006). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris : La Dispute.

- DEFAYS, J- M., et al. (2003). *L'enseignement du français aux non francophones : le poids des situations et des politiques linguistiques*. Louvain : Université catholique de Louvain.
- DEFAYS, J- M., et al. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Bruxelles : Mardaga / Sprimont.
- DEFAYS, J.-M. Delcominette B., Dumortier J.-L. et al. (2003). *Didactique du français langue maternelle langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* Louvain- la-Neuve / Belgique : Éditions modulaires européennes.
- DEI, G.J.S. et al. (1997). *Reconstructing Drop-Out: A Critical Ethnography of the Dynamics of Black Students Disengagement from School*, Toronto : UTP.
- DEL, P. H. (1998). « L'image de l'autre dans les manuels scolaires ». Nantes : *Actes du colloque Tolérance et interculturalité en Europe*. [https://journals openedition.org](https://journals.openedition.org), consulté le 30 -7-2020.
- DELEGRAZ, J., (2018). « La théorie de Piaget : les stades du développement cognitif de l'enfant, est - ce que votre enfant se développe selon son âge » ? [https://blog cognifit.com](https://blog.cognifit.com), consulté le 28-8-2020.
- DELGENDRE, N. (1997). *Le multiculturalisme et l'école. Approche comparée : États-Unis – France*, Thèse de doctorat, Paris : Université Paris V – Sorbonne.
- DEMORGON, J., (1996). *Office franco-allemand pour la jeunesse, Complexité des cultures et de l'interculturel*, Paris : Anthropos.
- DEMORGON, J. (2002). *L'histoire interculturelle des sociétés*, Paris : Anthropos. DEMORGON, J., LIPIANSKI, E.-M. (1999). *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz.
- DEMORGON, J. (2004, 3e édition). *Complexité des cultures et de l'interculturel, Contre les pensées uniques*, Paris : Anthropos.
- DEMORGON, J., WULF, C., MULLER. B. K. et al. (2002). *A propos des échanges bi-tri et multilatéraux en Europe*, Paris : Office franco-allemand pour la jeunesse.
- DEMOUGIN, F. (2008). « La didactique des langues – cultures à la croisée des méthodes ». Tréma. Repéré à URL: [http: // Trema. Revues. Org / 427](http://Trema.Revues.Org/427). Mis en ligne le 01 novembre 2010, consulté le 23 mars 2015.
- DENHAM, K. (2005). *Language in the schools. Integrating linguistic knowledge into K-12 teaching*, Mahwah, N.J., London: L. Erlbaum Associates.
- DEPREZ, CH. (2003). « Évolution du bilinguisme familial en France », *Le français aujourd'hui*, n°143, pp. 23- 27.
- DEROUET, J. L. (1992). *École et justice*, Paris : Métailié.
- DERVIN, F. (2004). « « Non-lieux » et pédagogie interculturelle », In *Le français dans le monde*, février, pp. 39-40.

- DESCOMPS, D. (1999). *La dynamique de l'erreur, collection pédagogies pour demain, nouvelles approches*, Paris : Hachette éducation.
- DEVELAY, M. et MEIRIEU, PH. (1992). *Émile, reviens vite..., ils sont devenus fous*. Paris : ESF.
- DFEE/QCA. (1999). *The National Curriculum for England: Non-Statutory Frameworks for Personal, Social and Health Education and Citizenship at Key Stages 1 & 2; Personal, Social and Health Education at Key Stages 3 & 4*, London: Department for Education and Employment and Qualifications and Curriculum Authority.
- DHUME, F. (2012). *Multiculturalisme/multiculturel, dictionnaire de l'immigration en France*. Paris : HALL.
- DIABATÉ, A. (2013). *Didactique des langues et approche par compétences. Des aspects curriculaires à la formation des enseignants*, LABIDID-Université de Koudougou : Didaxis-EA-739-Dipralang-Montpellier III.
- DIEU, M. et RENAUD, P. (1983). *Atlas linguistique d'Afrique centrale : Le Cameroun. Inventaire préliminaires*. Yaoundé, Paris : CERDOTOLA /DGRST/ACCT.
- DIEU, M., RENAUD, P. (1983). *Atlas linguistique du Cameroun*, Yaoundé : CERDOTOLA/DGRST/ACCT
- DODANE, C. (2000). « L'Apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation » ? In *Guimbretière* (Ed.), *La Prosodie au Cœur du Débat : Apprendre, Enseigner, Acquérir*. Rouen : Presses universitaires, pp. 229-248.
- DOISE, M. et MUGNY, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*, Paris : Interéditions.
- DONGPE, R. (2005). *An investigation into the effective use of official language (English- French) among Francophone students in the new State universities*. Unpublished SEA dissertation in English language, Yaoundé : University of Yaoundé 1.
- DORAIS, M. (1993). « Diversité et créativité en recherche qualitative ». *Service social*, 42(2), 7-27. [https : // doi.org/10.706615ar](https://doi.org/10.706615ar), consulté le 20 septembre 2019.
- DORE, J. (1975). « Hollophrase, speech acts, and language universals». *Journal of child language* 2, pp. 21-44.
- DU CASTEL, Z. (2016). *L'intérêt de l'approche éveil aux langues pour les élèves allophones maternelle en grande section*. [https : //dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01412327](https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01412327), consulté le 9 avril 2018.
- DUBOIS, J. et al. (1994). « situation ». In *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse, pp. 434- 435.

- DUBOIS, J. et al. (1994). « Contexte ». In *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris : Larousse, pp. 115-116.
- DUCROT, O., TODOROV, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris : Seuil.
- DUDA, R. (1976). « Compréhension écrite et compétence de communication ». Dans *Bulletin CILA* n° 24, pp. 7-9.
- DUMONT, P. (1991). « Le français langue africaine ». In *études de linguistique appliquée*, Grenoble : L'Harmattan, n° 14, pp.7- 15.
- DUMONT, P. (1985). « Compétence de communication et énonciation dans la méthode orange. Essai d'analyse méthodologique par Margaret Gearon » dans *Travaux de didactique* n° 14, Montpellier : Université de Montpellier, pp. 132-146.
- DUMONT, P. (2001). « Comment enseigner la francophonie ? » In *modernité, diversité, solidarité, Dialogues et cultures*, n° 45, pp. 220-223.
- ECHU, G. (2005). « The Immersion Experience in Anglophone Primary Schools in Cameroon». In *Cohen, James; Mc Allister, Kara; Rostad, Kelly and Mac Swan, Jeff (Eds) Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA : Cascadilla Press, pp. 643-655.
- ECHU, G. et al. (1999). « Genèse et évolution du bilinguisme officiel au Cameroun ». In *Official and Linguistic Communication in Cameroon*. New York: Peter Lang, pp. 3-13.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- ENAOHWO, J. O. (1985). « Éducation et économie nationale au Nigéria ». In *Revue Internationale des sciences sociales : Les sciences sociales de l'éducation*. 104, Unesco : Vol. XXXVII, n° 2, pp. 259-260.
- ESSONO, J-M. (1998). *Précis de linguistique générale*, Paris : L'Harmattan.
- ETUDES BILINGUES - UNIVERSITY OF YAOUNDE 1. (2015). Immersion programme, <http://etudesbilingues.wordpress.com>, consulté le 9 juillet 2020.
- EYELOM, F. (1997). *Origines et circonstances immédiates du partage du Cameroun entre la France et l'Angleterre pendant la première guerre mondiale*. Thèse de Doctorat, Montréal Université de Montréal.
- FAKOYA, A. (1989). « Describing Nigerian English phonology; A Step Further ». Paper Presented at the XIXth Annual Conference of the Nigeria English Studies Association, Ibadan : University of Ibadan.
- FATHMAN, A. (1975). « The relationship between age and second language learning ability ». In *Language learning*, n° 25, pp. 245- 253.

- FAVARD, J. (1992). « Les langues étrangères à l'école primaire : la problématique française ». Dans *L'Apprentissage des langues étrangères à l'école primaire*, triangle, Didier Erudition, pp. 34-36.
- FAVARD, J. (1993). « Apprentissage précoce en France trois ans après ». In *Le français dans le monde*, n° 257, pp. 13-18.
- FERNALD, A. (1989). « Intonation and communication intent in mother's speech to infants: is the melody the message »? In *Child Development*, n°60, pp. 1497-1510.
- FONKENG, G. E., CHAFFI, C. I., et BOMDA, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Yaoundé : ACCOSUP.
- FONLON, B. (1964). *Construire ou détruire*. Yaoundé, Abbia,
- FONLON, B. (1965). « Un système d'éducation bilingue ». In *Revue camerounaise de pédagogie*. Yaoundé : Institut pédagogique national de Yaoundé- Cameroun, n° 4, pp. 7-10.
- FOTSO, F. (2011). *De la pédagogie par objectifs à la pédagogie des compétences*, Yaoundé : L'Harmattan.
- FRAUENFELDER, U. et PORQUIER, R. (1978). *Processus et stratégies d'apprentissage et de communication en langue non maternelle. Aspects méthodologiques*, Paris : Conférence ATLA.
- FRAUENFELDER, U., et alii (1980). « Connaissance en langue étrangère ». In *Langages* n° 57, pp. 22-23.
- GALISSON, R. et COSTE, D. (1988). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.
- GALISSON, R., COSTE, D. (1988). « Contexte ». In *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette, pp.123-124.
- GAONACH, H.D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : CREDIF, LAL, Hatier.
- GARABEDIAN, M. (1996). « Apprendre les langues étrangères le plus tôt possible à l'école primaire : pourquoi ? Pourquoi faire »? Dans *Les Langues à l'Ecole, un Apprentissage?* Dijon : Actes du Colloque IUFM, pp.32-35.
- GARCIA, C. (1982). « Interaction et analyse du discours ». Dans *ELA* n° 46, pp. 8- 14.
- GARCIA-DEBANC, C., GRANDATY, M., LIVA, A. (1994). « Didactique de la lecture ». In *Regards Croisés*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- GARDNER, R. C. et LAMBERT, W. C. (1959). « Motivational variables in second language acquisition ». In *Canadian Journal of psychology*, 13, pp. 4- 8.
- GARDNER, R. C. et LAMBERT, W.C. (1972). *Attitude and motivation in second language learning*, Newbury House : Rowley.
- GAUSSON, R. (1980 a). *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris : CLE international.

- GAUSSON, R. (1980 b). *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. Remembrement de la pensée méthodologique*, Paris : CLE international.
- GAUSSON, R. (1982). *D'autres voies pour la didactique des langues*, Paris : CREDIF, LAL, Hatier.
- GAUSSON, R. (1983). *La suggestion dans l'enseignement : histoire et enjeu d'une pratique tabou*, Paris : CLE international.
- GAUSSON, R., Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.
- GAUVENET, H. et al. (1959). *Voix et images de France*, Paris : CREDIF, Didier.
- GÉRARD, F- M. (2010). « Changement dans les manuels : Des situations problèmes aux compétences et aux concepts » .In J.B. DUARTE (Org.), *Manuais escolares : Mudanças nos discursos e nas práticas*. Lisboa : Edições universitárias Lusófonas, pp. 23-40.
- GERARD, F. –M. (2010). « Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié ». In *Éducation et formation : manuels scolaires et matériel didactique*, pp. 13 à 24.
- GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans*. Paris : CLÉ international.
- GERMAIN, C. et GALISON, R. (Dir.), (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : CLÉ international.
- GIACOMI, A., et de Heredia C. (1986). « Réussites et échecs dans les communications linguistiques entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés ». Dans *Langage*, n° 84, pp. 17-22.
- GIRARD, D. (1991). « Bilan didactique qualitatif des expériences d'enseignement précoce d'une langue étrangère 1960-80 ». In *Les Langues vivantes à l'école Élémentaire*, n° 23, pp. 12- 15.
- GIRARD, D. (1995). *Enseigner les langues : Méthodes et Pratiques*, Paris : Bordas
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris : Éditions de minuit.
- GONZÁLEZ, R. D., BARNETT, H, J. E., and MELIS, I. (Eds.). (2000). *Language ideologies. Critical perspectives on the official English Movement, volume1, Education and the social implications official languages*, Erlbaum:Mahwah, NJ.
- GOUMOËNS de, C., De Pietro, J.-F., Jeannot, D. (1999). « Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires ». In *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, n° 69/2, pp. 12-21.
- GRANDCOLAS, B. (1980). « La communication dans la classe de langue ». Dans *Le FDM* n° 153, pp. 53-57.
- GRANT, N. (1987). *Making the most of your textbook*. London: Longman group LTD.
- GRAWITZ, M. (2001). *Méthode des sciences sociales* 11<sup>ème</sup> éd. Paris : Dalloz
- GRAWITZ, M. (2004). *Lexique des sciences sociales* 8<sup>è</sup> éd. Paris : Dalloz.

- GREMMO, M. J. (1978). « Apprendre à communiquer : Compte rendu d'une expérience d'enseignement du français ». Dans *Mélanges Pédagogiques*, C R A P E L, Université de Nancy 2, pp. 23-89.
- GREMY, J-P. (1987). « Les expériences françaises sur la formulation des questions d'enquêtes. Résultats d'un premier inventaire ». In : *Revue française de sociologie*, n° 32, pp. 567 – 599.
- GROS, N., PORTINE, H. (1976). « Le concept de situation dans l'enseignement du français ». Dans *LFDM* n° 124, pp. 24-25.
- GUBERINA. (1991). « Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues », dans *Le Français dans le Monde*, n° 10, pp. 65-70.
- GUMPERZ, J. J., HYMES D.D. (1972). « Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale ». Dans *ELA* n° 37, pp. 10-12.
- HAGEGE, C. (1996). *L'Enfant aux Deux Langues*, Paris : Jacob.
- HALL, E. T. (1974). *Le langage silencieux*, Paris: Seuil.
- HALLIDAY, M. A. K., (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London : Edward Arnold.
- HALTÉ, J.-F. (2000). « Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM ». In Martine Marquilló-Larruy (Dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du français, (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers : Université de Poitiers, n° 53, pp. 13 -19.
- HAMERS, J. F. (2001). « Bilinguisme et bilingualité en contexte francophone ». In *Modernité, diversité, solidarité, Dialogues et cultures*, n° 45, pp. 212-219.
- HAWKINS, E. (1985). « Awareness of language ». In *Reflexion sur les langues, les langues modernes*, n° 6, pp. 9-23.
- HAWKINS, E. (1992). « La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire ». In *Repères*, n° 6, pp. 41-56.
- HAWKINS, E. (1987). *Awareness of Language: an introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- HERSKOVITS, M. H., (1949). « Man and his works ». In *L'Interculturel, introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, pp. 14-17.
- HYMES, D. (1972). « Communicative competence ». In Pride, J.B., Holmes, J. (Éd.) *Sociolinguistics*, Penguin : Selected readings, pp. 22-31.
- HYMES, D. Dell. (1984). *Vers la compétence de communication*, Paris : CREDIF, LAL, Hatier.
- JACQUARD, A. (1983). *Moi et les autres*, Paris : Seuil.
- JAMES, C., GARRETT, P. (Ed), (1991). *Language Awareness in the Classroom*, Oxford ; Longman.

- JIKONG, S. Y., (2003). « Official bilingualism in Cameroon: a doubled edge-sword ». *Alizé*, 19. Repéré à <http://www2.univ-reunion.fr/~ageof/text/74c21e88-308.html>, consulté le 16 Avril 2015.
- JOHNSON, E. L., et NEWPORT, S. J. (1989). « Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language ». In *Cognitive Psychology*, n° 21, pp. 60-99.
- JOHNSON, E. L., et NEWPORT, S. J. (1991). « Critical period effect on universal properties of language: the status of subadjacency in the acquisition of a second language ». In *Cognition*, 39, pp. 215-258.
- Johnson, K. (1982). *Communicative syllabus design and methodology*, Oxford : Pergamon Press.
- JONNAERT, PH., (2009). « Élaborer et évaluer des manuels scolaires ». CUDC/ Montréal : OIF.
- JONNAERT, PH. et al. (2004). « Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité ». In *Revue des sciences de l'éducation*, volume 30, n°5, pp. 667-696.
- JUPP, T.C. ET ALII (1978). *Apprentissage linguistique et communication : méthodologie pour un enseignement fonctionnel aux immigrés*, Paris : CLÉ international.
- KALINOWSKA, E., (2004). « La diversité culturelle dans l'enseignement du FLE. Etat actuel et propositions pour l'avenir ». In *Dialogue et culture*, n° 49, pp. 49- 55.
- KHASINAH, S., (2014). « Factors influencing second language acquisition ». In *Englisia*, vol 1, n° 2, 256-269.
- KNOWLES, M. S. (1950). *Informal Adult Education*, New-York : Association Press.
- KNOWLES, M. S. (1975). *Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers*, Englewood Cliffs : Prentice Hall/Cambridge.
- KNOWLES, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education, from pedagogy to andragogy*, Cambridge : Association Press.
- KNOWLES, M. S. (1990). *The Adult Learner. A neglected species*, Houston: Gulf Publishing.
- KONOPCZYNSKI, G. (1991). *Le langage émergent : Aspects vocaux et mélodiques*, Hambourg : Buske verlag.
- KOUEGA, J. P., (2005). « Promoting French-English bilingualism through education system », in *Journal of Third World Studies*, n° 22, pp. 408-420.
- KOZANITIS, A. (2005). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*, Montréal : École polytechnique de Montréal.
- KRAMSCH, C. (1984). *Introduction et discours dans la classe de langue*, Paris : CREDIF, LAL, Hatier.

- KRAMSCH, C., (1993). *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- KRASHEN, S.D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*, Oxford : Pergamon Press.
- KRASHEN, S.D., Terrel, T.D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*, Oxford : Pergamon Alemany Press.
- KUHL, P. K. (1994). *Introduction to Communication Sciences and Disorders*, Sandiego : Singular Publishing Group.
- LABIN, E. (1975), *Comprendre la pédagogie*, Paris : Bordas.
- LAFLAQUIÈRE, J., (2002). *Cognition située et application aux espaces documentaires. Rapport de stage de maîtrise*, Bordeaux : Université Victor Segalen Bordeaux 2, inédit.
- LANDSHEERE, G., Bayer, E. (1974). *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*, Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale et de la culture.
- LARROZE- MARRACQ. H., (1996). « Apprentissage scolaire et construction des connaissances de Piaget à Vygotsky ». In *Instituto Piaget*, n°8, pp. 109- 119.
- LATU, M. F. (1994). *Factors affecting the learning of English as a second language macroskills among Tongan secondary students*. Australia : Edith Cowan University, PHD theses
- LAVE, J. et WENGER, E., (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge (MA): Cambridge University Press.
- LAVE, J., (1988). *Cognition in practice Mind, Mathematics and Culture in everyday life*. Cambridge (MA) : Cambridge University Press.
- LAZARO, J. (2003). « Lire en L 2 dans les sections bilingues ». In *Le français dans le monde*, n° 327, pp. 25-26.
- LE MOIGNE, J. L. (2002). *Le Constructivisme : les enracinements*. Tome 1, Paris : L'Harmattan,
- LE MOIGNE, J. L., (2003). *Le Constructivisme : modéliser pour comprendre*. Tome III, Paris: L'Harmattan.
- LE MOIGNE, J-L., (1995). *Les épistémologies constructivistes*, Paris: PUF.
- LECANUET, J.P. (1999). *Les Perceptions auditives prénatales*, Paris : Ircam.
- LENNENBERG, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*, New-York : Wiley.
- LENOIR, H. (2003). « L'autogestion pédagogique ; cadre de références et champs de pratiques ». In Lenoir, H., E. M. Lipiansky (2003). *Recherches et innovations en formation*. Paris : L'Harmattan.
- LENOIR, Y. & Sauve, L., (1998). « De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question ». In *Revue française de pédagogie*, n° 59, pp. 121 – 153.

- LENTZ, F. (2001). « L'apprenant bilingue en contexte d'immersion française au Canada : des compétences visées aux situations d'apprentissage vécues ». In *modernité, diversité, solidarité, Dialogues et cultures*, n° 45, pp. 232-236.
- LESNE, M. (1994). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris : L'Harmattan.
- STRAUSS, C. (1987). *Race et histoire*, Paris : Denoël, coll. Folio, essais,
- LHOTE, E., (1995). *Enseigner l'oral en interaction*, Paris : Hachette, Coll. Autoformation,
- LOUAIFI, S. L. (2016). *L'enseignement/apprentissage dans l'approche communicative : pour l'acquisition des savoirs et des savoir-faire*. (Cas des apprenants de 5èmes années primaire). Mémoire de master, Yaoundé : Université de Yaoundé 1.
- LURIA, A.R. (1974). *L'Enfant Retardé Mental*, Toulouse : Privat.
- MACE, G., et PÉTRY, F. (2000) *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- MALLET, M. (1997). « Problématique du langage et apprentissage précoce des langues étrangères ». In *L'Enseignement précoce du français langue étrangère. Bilan et perspectives*, Grenoble : LIDILEM, n° 35, pp. 9-12.
- MALMBERG, P. (2001). « Språklich medvetenhet ». In *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm : Myndigheten för skolutveckling. pp. 141-149.
- MANGA, J. T. (1985). *L'identité culturelle camerounaise. Actes du colloque*, Yaoundé : MINFOC.
- MARTINET, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*, Paris : PUF.
- MARTINEZ, P. (2002). *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*, Paris : Maisonneuve et Larose.
- MASCIOTRA, D., et MEDZO, F. (2009). *Développer un agir compétent vers un curriculum pour la vie*, Paris : De Boeck.
- MATTHEY, M. (1998). « Eveil au langage et politique linguistique : l'exemple des rectifications orthographiques de 1990 en Suisse Romande ». In J. Billiez [Ed.] : *De la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL- Lidilem, pp. 335-340.
- MAVROMA, C. (2003). « Pratiquer l'évaluation formative ». In *le français dans le monde*, n°284, pp.7-59.
- MAZOURSKAÏA-PORTET, A. 2010, « Concevoir un manuel de russe pour une Communication professionnelle ». In A. Semal-Lebleu, *Concevoir un manuel de Langue. Dossier de la revue les langues modernes*, n° 1, Paris : Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), pp 58 - 65.

- MBONDJI-MOUELLE, M.-M. (1998). *Le français en milieu scolaire anglophone au Cameroun. Analyse sociolinguistique et problématique didactique*. (Thèse de doctorat). Bordeaux : Université de Bordeaux III.
- MBONDJI-MOUELLE, M.-M. (2012). « Plurilinguisme et partenariat linguistique en didactique du français langue seconde (FLS) au Cameroun », *Syllabus Review* 3 (1), pp. 127-157.
- MEDOUKH, Z. (2002). « L'enseignement du français en Palestine ». In *Le français dans le monde*, n° 324, pp. 18-19.
- MEDZO, F., et JONNAERT, P. (Dir.), (2005). *Cadre théorique : curriculum de la formation de base*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- MENDO ZE, G. (2001). « Le français, ses langues partenaires en francophonie et les relations internationales ». In *Langue et communication*, Yaoundé : Université de Yaoundé 1. n° 1, pp.15 – 29.
- MERCHANT, G. (1992). « Linguistic diversity and language awareness: the views of primary school teachers ». In *James, C., et Garrett, (Dir), Language awareness in the classroom*, Londres : Longmann, pp. 187-201.
- MEWTOW, (2015). *Le développement cognitif de l'enfant : Une introduction*. Repéré à <https://zestedesavoir.com/tutoriels/421/le-developpement-cognitif-de-lenfant-une-introduction/> consulté le 03 février 2015.
- MINEDUC, (14 avril 1998). *La loi N° 98/004 portant orientation de l'éducation au Cameroun*, Yaoundé : MINEDUC.
- MINESEC., (2014). Programmes d'éducation bilingue spéciale (PEBS), enseignement secondaire général : Yaoundé.
- MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit*, Paris : CLE international.
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.
- MOIRAND, S. (1984). « Us et abus des approches communicatives et Approches diverses de la conversation en classe de langue ». Dans *Actes des 8e Journées pédagogiques sur l'enseignement du français en Espagne*, Barcelone : Université autonome de Barcelone, pp. 187-201.
- MONTREDON, J. et alii (1976). *C'est le Printemps*, Paris : CLE international.
- MOORE, D. (1993). « Entre langues étrangères et langues d'origine : transformer la diversité en atout d'apprentissage ». In *Quels modèles didactiques pour enseigner/apprendre une langue étrangère à de jeunes scolarisés*. Études de linguistique appliquée n° 89, pp. 97-106.
- MOORE, D. (1995). « Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues ». In *Babylonia* n° 2, pp. 26-31.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguisme et école*, Paris : Didier.

- MOREAU, M. L., et RICHELLE, M. (1981). *L'Acquisition du langage*, Bruxelles : Mardaga.
- MORO, C., (2001). « La cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien ». In *Revue Suisse des sciences de l'éducation* n° 23, pp. 493-511.
- MUCCHIELLI, A. (Dir.), (2004-a). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- MULOMBA, M. (1983). *L'enseignement du français langue étrangère en rapport avec la langue maternelle, le CiLuba, des élèves Zaïrois du cycle d'orientation de la ville de Kananga (I) (Kasai occidental)*, Grenoble : Université de Grenoble II. Thèse de doctorat,
- NISSEN. E., (2011). « Variation autour de la tâche dans l'enseignement – apprentissage des langues aujourd'hui. », *ALSIC*, Vol.14/2011, mis en ligne le 15 janvier 2011, consulté le 23 novembre 2014.
- NOLLET, J. M. (2003). « Pourquoi l'éveil aux langues en communauté française »? In Blondin, C. et Mattar, C. (édus). *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. Liège/Université de Liège : Service de pédagogie expérimentale. pp. 7 -14.
- NOUMSSI, G. M. (2001). « Opacité discursive et construction du sens : le cas de l'allégorie ». In *langue et communication*, n° 1, volume 1, Yaoundé : Université de Yaoundé 1, pp. 31-39.
- O'NEIL, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris : Hatier.
- OCHARD, J-C. (2011). « Pratiques curriculaires associées à l'action linguistique française hors de France » In *Le français dans le monde : curriculum, programmes et itinéraires en langue-cultures*, n°49, pp. 49-62.
- OSKARSSON, M. (1978). *Approaches to self-assessment in foreign language learning*, Bruxelles : Conseil de l'Europe.
- OSUALA, E. C., (1987). *Introduction to Research Methodology*, Onitsha : Africana, FEB Publishers Limited.
- OUEDRAOGO, A. (2007). *Les processus d'apprentissage chez des adultes en formation universitaire en Afrique de l'ouest : Quelques caractéristiques du rapport au savoir*. Genève : Université de Genève, Thèse de doctorat.
- OUELLET, A. (1999). *Processus de recherche*. Québec : PUQ.
- OYAMA, S. (1976). « A sensitive period for the acquisition of a non-native phonological system ». In *Journal of psycholinguistic research*, n°5, pp. 261-283.
- OYONO, R. R. (2015). *Communes et Régions du Cameroun*, Yaoundé : SOPECAM.
- PAQUAY, L. et al. (2000). « Recherches en formation des enseignants et en didactique ». *Acte du colloque du 22 novembre*, Louvain : Presses universitaires de Louvain / CRIPEDIS.

- PAQUAY, L., et al. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- PAQUETTE, C. (1976). *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*. Victoriaville / Québec : Les Éditions NHP.
- PAQUETTE, C. (1979). « Quelques fondements d'une pédagogie ouverte ». In *Québec français*, n° 36, pp. 18-19.
- PARE, A. (1977). *Créativité de pédagogie ouverte*, Victoriaville / Québec : Les Éditions NHP.
- PARMENTIER, PH. et PAQUAY, L. (2002). *En quoi les situations d'enseignement-apprentissage favorisent-elles la construction des compétences ? Développement d'un outil d'analyse*, Louvain/Université catholique de Louvain : GRIFED.
- PATKOWSKI, M. (1980). *The sensitive period for the acquisition of syntax in a secondary language*. Unpublished doctoral dissertation, New York City : New York University.
- PEA, R. (1993). « Practices of distributed intelligence and designs for education ». In *Distributed cognitions*, New-York : Cambridge University Press, pp. 47-85.
- PENDANX, M., (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris : Hachette.
- PERDUE, C., et PORQUIER, R. (Eds) (1980). « Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère », In *Langage*, n° 57, pp. 5-28.
- PERKINGS, D. N. (1995). « L'individu- plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage », In *Revue française de Pédagogie*, n° 111, pp. 5- 8.
- PERREGAUX, C. (1995). « L'école, espace plurilingue », *Lidil* n° 11, pp. 125-139.
- PETIT, J. (1992). *Au Secours, Je Suis Monolingue et Francophone ! : Étiologie et traitement d'un syndrome de sénescence précoce et d'infirmité acquisitionnelle*, Reims : Presses universitaire de Reims
- PETIT, J. (2000). *De l'Enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues Maternelles*, Paris : Slatkine.
- PIAGET, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*, Paris : Delachaux et Niestlé.
- PIAJET, J. (1967/1992). *Biologie et connaissances. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Neuchâtel- Paris : Delachaux et Nieslté.
- PIAJET, J. (1970). *Epistémologie des sciences de l'homme*, Paris : Gallimard.
- PIETRO de, J.-F. (2000). « Eole, des outils didactiques pour un éveil aux langues, ou les moyens d'enseignement ont-ils une âme ? » *Babylonia*, n° 3, pp. 22-25.
- PIETRO de, J.-F., et MATTHEY, M. (2001). « L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence ». In *Langage et pratiques*, n° 28, pp. 31- 44.
- PIKE, K. L. (1947). *Phonemics*, Ann Arbor : University of Michigan Press.

- PINTO, M.A. (1993). « Le développement métalinguistique chez les enfants bilingues. Problématique théorique et résultats de recherche », *Scientia paedagogica Experimentalis*, xxx, 1, 119-148.
- PINTO, M.A., PILOTTI, U. (1992), « Italien, dialecte et langue à l'école élémentaire : évaluation d'une expérience étrangère en Italie », *Actes de la IV ème rencontre internationale Langue et Cités*, Besançon : Centre de linguistique appliquée-Université de Franche-Comté.
- PLAISANCE, E. (1985). « Quelle signification sociale accorder à la pédagogie de l'école maternelle » ? In *Colloque Classes populaires et pédagogie*, Rouen : Université de Rouen, pp. 2-8.
- POPET, A. et ROQUES, E. (2000). *Le conte au service de l'apprentissage de langue. Collection pédagogie moderne*, Paris : Retz.
- PORCHER, L. (1977). « Une notion ambiguë : les besoins langagiers ». Dans *Cahiers du CRELEF*, n° 3, pp. 67-70.
- PORCHER, L. (1983. « L'école dans tous ses états ». In *FDM*, n°179, pp. 27.
- PORCHER, L. (1995). *Le Français langue étrangère*, Paris : CNDP, Hachette-Education, coll. Ressource Formations.
- PORCHER, L. (1998). *L'Apprentissage précoce des langues*, Paris : P.U.F.
- PORCHER, L. et ABDHALLA-PRETCEILLE, M., (1996). *Education et communication interculturelle*, Paris : Presse universitaire de France.
- PORCHER, L. (1978). « Didactique des langues et communication sociale ». Dans Ferenczi V. Dir. *Psychologie, langage et apprentissage*, Paris : VIC, CREDIF, Didier, pp. 49-57.
- PORQUIER, R., PY, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, collection Credif- essais, Paris : Didier.
- PORTINE, H. (1983). *L'argumentation écrite. Expression et communication*, Paris : Hachette/Larousse.
- POSTIC, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*, Paris : PUF.
- POTH, J., (1997). *La conception et la réalisation des manuels scolaires*, Paris : Unesco.
- POUILLON, J. (1987). *Claude Lévi – Strauss de l'académie française. Race et histoire suivi de l'œuvre de Claude Lévi – Strauss*, Paris : Denoël, Unesco.
- PREMIER MINISTERE. (2017). *Organisation du fonctionnement de la Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme* : Yaoundé : P M.
- PRESIDENCE DE LA REPUBLIQUE DU CAMEROUN. (1996). *Loi N°96/06 du 18 janvier1996 portant révision de la constitution du 02 juin 1972 modifiée et complétée par la loi N°2008/001 du 14 avril 2008*. Yaoundé : P R C.
- PREVOST, P. (1993). « L'enquête de la CONFEMEN », In *Diagonales*, n° 25, pp. 41-43.

- PUJADE-RENAUD, C., ZIMMERMANN, D. (1976). « Voies non verbales de la relation pédagogique ». In *revue française de pédagogie*, n° 42, pp. 70-72.
- PUREN, C. (1980). « Pratiques de la communication ». In *LFDM*, n° 153, pp. 58-60.
- PUREN, C. (1984). « Le français tel qu'il s'apprend ». In *LFDM*, n° 185, pp. 46-53.
- PUREN, CH. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE international.
- PUREN, CH., (2004). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essais sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- PUREN, CH., (2011). « Le manuel nouveau ‘post-actionnel’ est-il arrivé ? » In *Analyse de Bitácora, 1, curso de español A1*, Barcelona : Difusión, pp. 3-4.
- PY, B. (1976). « Étude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes ». Dans *ELA*, n° 21, pp. 14.
- PY, B. (1984). « L'analyse contrastive : histoire et situation actuelle ». Dans *FDM*, n° 185, pp. 32-37.
- PY, B. (1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. In *Alternance et apprentissage des langues*, n° 108, pp. 495-503.
- RAKIC, P. (1995). Corticogenesis in human and non-human primates. In. GAZZANIGA M.S, *The Cognitive Neurosciences*, Cambridge : MIT.
- RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (2010). *Dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF.
- REBOULLET, A. et alii (1978). *Méthode Orange*, Paris : Hachette.
- RENE, A., LAURENCE, G-V. (2002). « L'école maternelle et l'entrée dans le contrat didactique. Une coopération maitresse – élèves. » In *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°7, pp. 59 – 68.
- RIBIERE-RAVERLAT, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école*, Paris : PUF.
- RICHARD, J. - F. et GHIGLIONE, R. (Dir), (1992). *Cours de psychologie*, tome 1, Paris : Dunod.
- RICHARDS, J. C. (1985). *The context of language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHAUDEAU, F., (1977). *Conception et production des manuels scolaires*. Guide pratique, Paris : Duculot, Gembloux, pp. 267-279.
- RICHTERICH, R., WIDDOWSON, H.G. (1981). *Description, présentation et enseignement des langues*, Paris : CREDIF, LAL, Hatier.
- RILEY, P. (Ed.) (1985). *Discourse and learning*, London and New-York : Longman. ROGERS, C. R. (1977). *Liberté pour apprendre*, Paris : Dunod.
- ROGIERS, X. et DE KETELE, J-M. (Dir.) (2003). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2<sup>ème</sup> édition, Bruxelles : De Boeck University.

- RONDAL, J.A., et COMBLAIN, A. (1991). « Apprendre une langue étrangère à 9 ans ». Dans *Le Français dans le Monde*, n° 25, pp. 18.
- ROULET, E., (1972). *Théories grammaticales, description et enseignement des langues*, Paris : Nathan.
- ROULET, E. (1976). « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés ». Dans *ELA*, n° 2, pp. 23-24.
- ROULET, E., HOLEC, H. (Dir) (1974). « L'enseignement de la compétence de communication en langue seconde ». Dans *Bulletin CILA*, n° 24, pp. 15-18.
- SCOVEL, T. (2000). « A critical review of the critical period research ». In *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 20, pp. 213- 223.
- SEARLE, J.R. (1972). *Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique*, Paris : Hermann.
- SIMO BOBDA, A. (1994). *Aspects of Cameroon English Phonology*, Bern : Peter Lang.
- SIMO BOBDA, A., (1993). « Testing Pronunciation ». In *The English Teaching Forum*, XXXI, 3: 18-21.
- SNOW, C. and HOEFNAGEL-HOHL. M. (1978). The critical period for language acquisition: evidence from second language learning. In *Child development*. n° 49, pp. 1114- 1128.
- SPAËTH, V. (1998). *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain, langue et développement*, Paris : CIRELFA, Didier Érudition.
- STIRMAN-LANGLOIS, M. (1995). « Discours écrits des apprenants et pédagogie de la faute ». Dans *le français dans le monde, Recherches et application*, n° 21, pp.45-56.
- TABI MANGA, J. (2000). *Les politiques linguistiques du Cameroun - Essai d'aménagement linguistique*, Paris : Khartala.
- TADADJEU, M. (1985). *Pour une politique d'intégration camerounaise. Le trilinguisme extensif*, Actes du colloque : *l'identité culturelle camerounaise*, Yaoundé : MINFOC.
- TAGLIANTE, Ch. (1984). *La classe ce langue*, Paris : CLE international.
- TAKAM, A, F. (2007). « Bilinguisme officiel et promotion de la langue minoritaire en milieu scolaire : le cas du Cameroun ». In *Revue électronique Internationale de science du langage Sud langue*, Dakar : Dakar-Fann, n° 7, P. 26-48.
- TARDIF, J., (1997). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie Cognitive*. Canada : Logiques.
- TROUBETSKOY, N. (1949). *Principes de Phonologie*, Paris : Klincksieck.

- TSIOUMIS, C. (2008). « Éducation interculturelle et matériel pédagogique : l'éveil aux langues et aux cultures à l'âge précoce dans les maternelles grecques ». In *Synergie Sud-Est européen*, n°1, pp. 45-61.
- TUKUNDA, O. (1981). *Le problème de l'enseignement du français langue étrangère le cas du Zaïre : l'apport des vocabulaires sélectifs*, Thèse de doctorat, Paris : Université de Paris x.
- VERDELHAN, M. (2002). « Le manuel comme discours de scolarisation ». In *Revue de didactologie des langues-culture et de lexiculturologie*, n° 125, pp. 19-25.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. et al. (2007). « Une appropriation paradoxale. Nation, français, langue étrangère, français langue seconde : quelques paradoxes dans les manuels ». In *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* Paris : L'Harmattan, pp.123 -129.
- VERDELHAN-BOURGADE, M., (2005) « L'interculturalité en français langue seconde : une prise en compte mal aisée. » *Colloque international : Quelle didactique de l'interculturel ?* Louvain : UCL
- VICO, G. (1993). *La science nouvelle*. Paris : Gallimard.
- VIGNER, G. (1987). « Français langue seconde une didactique spécifique ». *Diagonales*, 4, pp, 42-45.
- VIGNER, G. et al. (1995). « Présentation et organisation des activités dans les méthodes ». In *Revue le Français dans le monde Recherches et applications*, janvier 1995, Paris : Hachette, pp. 121 -129.
- VIGNER, G., (2001). « Enseigner le français comme langue seconde ». In *Didactique des langues étrangères*, Paris : Clé international pp. 20-21.
- VOISIN, J.-P. (1981). « L'enseignement du français langue seconde, une didactique spécifique ». In *Réponses* n° 1, pp. 8-11.
- WAMBACH, M. (2001). *Méthodologie des langues en milieu multilingue. La pédagogie convergente à l'école*. Bruxelles : CIAVER.
- WANG, M.-C. (1995). « Student Diversity and Classroom Teaching ». In ANDERSON, L. W. (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford : Pergamon, pp. 326-331.
- WEINER, G. (1995). « Gender and racial differences among students ». In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, New York : Pergamon, pp. 319-323.
- WEISS, F. (1983). *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris : Hachette.
- WIDDOWSON, H.G. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : CREDIF, LAL, Hatier.

- WILKINS, D.A. (1973). « Contenu linguistique et situationnel du tronc commun d'un système d'unités capitalisables ». In *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Bruxelles : Conseil de l'Europe, pp. 105-122.
- WILKINS, D.A. (1974). *Second language learning and teaching*, London : Arnold.
- WILKINS, D.A. (1976). *National Syllabuses*, Oxford : Oxford University Press.
- WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : A. Colin.
- YAYA, Y. (coord), KENNE, E., ELOUNGOU, N. J. B., MBOUDA, D., FOUUDA, S. P. (1999). *Revue, étude, prospective, Bilan de l'éducation en Afrique ; étude des cas du Cameroun*, Ministère de l'éducation nationale, Yaoundé : ADEA.
- YONG, W. Y. (2016). *Problématique, proposition et difficultés pour un projet de type Éveil aux langues en Asie : cas d'étude à Singapour*. (Thèse de doctorat). URL : [https:// tel archives-ouvertes.fr/tel-01723535](https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01723535), consulté le 05 mars 2018.
- ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette.
- ZARATE, G. (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier.
- ZOUAGHI-KEIME, A. (1991) : « Bilinguisme et enseignement du français » *Diagonales*, n° 16, pp. 41-44

## TABLE DES MATIERES

DÉDICACE .....	i
REMERCIEMENTS .....	ii
RESUME .....	iii
ABSTRACT .....	iv
LISTE DES SIGLES .....	v
LISTE DES GRAPHIQUES .....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES PHOTOS ET CARTES .....	ix
INTRODUCTION GENERALE .....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE .....	17
CHAPITRE 1 : ETAT DE LIEU SUR LE PHENOMENE DE LANGUE ET REVUE DE LA LITTERATURE.....	18
1. CLARIFICATION CONCEPTUELLE .....	18
1.1. DE LA NOTION DE LANGUE.....	18
1.1.1. LA LANGUE COMME CONCEPT LINGUISTIQUE.....	19
1.1.2. LA LANGUE COMME CONCEPT DIDACTIQUE.....	20
1.1.3. DE LA LANGUE MATERNELLE .....	20
1.1.4. LES LANGUES ETRANGERES ET SECONDES COMME LANGUE DE SCOLARISATION .....	21
1.1.5. DE L'ACQUISITION D'UNE SECONDE LANGUE .....	23
1.1.5.1. FACTEURS POUVANT INFLUENCER L'ACQUISITION D'UNE SECONDE LANGUE.....	23
1.1.5.1.1. LA MOTIVATION .....	24
1.1.5.1.2. L'ATTITUDE.....	25
1.1.5.1.3. L'AGE .....	25

1.1.6. QUEL EST L'APPORT DE LA CULTURE DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ? .....	27
1.1.7. APPRENTISSAGES IMPLICITE ET EXPLICITE.....	28
1.1.8. QUELLES SONT LES STRATÉGIES DE L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE OU SECONDE ?.....	30
1.2. DE LA REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	31
1.2.1. DE LA NOTION DE L'EVEIL PRECOCE AUX LANGUES.....	31
1.2.1. 1. DE L'APC POUR UN ENSEIGNEMENT PRÉCOCE A LA MATERNELLE....	39
1.2.1.2. LE JEU DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE OU SECONDE.....	40
1.3. MULTICULTURALISME ET EVEIL PRECOCE AUX LANGUES .....	47
1. 4. L'INTERCULTURALITÉ DANS UN ENSEIGNEMENT DU TYPE ÉVEIL AUX LANGUES.....	48
1. 5. DE L'ANDRAGOGIE ET EVEIL PRECOCE AUX LANGUES.....	52
1.5.1. DE L'ANDRAGOGIE A LA PEDAGOGIE.....	53
CHAPITRE 2 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE.....	57
2.1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE.....	57
2. 2. LE CONSTAT.....	58
2.3. LE PROBLÈME.....	59
2. 4. CHOIX DE L'ÉTUDE .....	60
2.5- SIGNIFICATION DE L'ÉTUDE .....	60
2.6- ENJEUX THÉORIQUES .....	60
2.7- PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE.....	61
2. 8. QUESTIONS GÉNÉRALE ET SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE .....	61
2.9. OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	61
2. 11. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE .....	63
2.12 - LES VARIABLES .....	64
2.13. LES INDICATEURS .....	64

2. 14 CONSTRUCTION DE L'OBJET .....	67
2. 15 THÉORIES DE RÉFÉRENCE .....	67
2.15.1. LE COGNITIVISME/ LE CONSTRUCTIVISME/ LE SOCIOCONSTRUCTIVISME, L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET LA CRITICAL PERIOD HYPOTHESIS COMME CADRE THEORIQUE DE L'EVEIL AUX LANGUES .....	67
2.15. 2. DE LA COGNITION SITUÉE COMME L'UNE DES THEORIES DE L'EVEIL AUX LANGUES.....	74
2.15.3. LA THESE DE L'AGE CRITIQUE.....	75
2.15.3.1 DE LA PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF DE L'ENFANT ....	76
2.15.3.2. APPRENDRE UNE NOUVELLE LANGUE À L'ÉCOLE.....	77
2.15. 4. DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE DANS UN ENSEIGNEMENT PRECOCE DE LANGUES.....	80
PARTIE 2 : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	87
CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES .....	88
3.1. TYPE DE L'ETUDE.....	88
3. 2. APPROCHE DE L'ÉTUDE.....	88
3.3. POPULATION DE L'ÉTUDE.....	89
3.3.1. POPULATION CIBLE OU POPULATION PARENTE.....	89
3.5. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES .....	90
3.5.1. DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE.....	91
3.5.2. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON.....	91
3.5.2.1. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE .....	91
3.5.2.1. L'ECHANTILLON.....	91
3.5.3. PROCÉDURE DE COLLECTE DE DONNÉES.....	92
3.5.4. VALIDATION DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE.....	93
3.5.4.1. PRÉSENTATION DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE .....	93
3.5.4.2. GRILLE D'OBSERVATION DES ACTIVITÉS LANGAGIÈRES.....	94

3.5.4.3. GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES PARENTS DES APPRENANTS INSCRITS A LA MATERNELLE.....	95
3.5.4.4. TEST DE NIVEAU CALQUÉ SUR CELUI ADMINISTRÉ AU CENTRE LINGUISTIQUE PILOTE DE YAOUNDE.....	96
CHAPITRE 4 : OBSERVATION DES ACTIVITES LANGAGIERES A LA MATERNELLE, ENTRETIEN AVEC LES PARENTS D'APPRENANTS ET TEST DE NIVEAU ADMINISTRE AUX ETUDIANTS.....	100
4.1. DU PAYSAGE SOCIOLINGUISTIQUE DE YAOUNDE.....	100
4.1.2. CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT DES ACTIVITES LANGAGIERES DANS LES ECOLES CITEES.....	104
4.1.3. PROGRAMME D'ANGLAIS DANS LES ECOLES MATERNELLES DU CENTRE (1987).....	112
4.2. OBSERVATIONS DE CLASSE .....	113
4.3. ENTRETIEN AVEC LES PARENTS DES APPRENANTS DES ECOLES VISITEES.....	127
4.4. TEST DE NIVEAU DE LANGUE DONNE AUX ETUDIANTS .....	128
TROISIEME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE.....	129
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES .....	130
5. 1.1. PRÉSENTATION DU PROGRAMME DE L'ÉCOLE MATERNELLE CAMEROUNAISE.....	130
5.1.2 IMPORTANCE DE L'ECOLE MATERNELLE.....	131
5.1.3. ORGANISATION DE L'ÉCOLE MATERNELLE .....	132
5.1.4. DE LA DIDACTIQUE DES ACTIVITÉS D'EXPRESSION À LA MATERNELLE ...	133
5.1.4.1 QUALITÉS D'UNE ACTIVITÉ DE LANGUE OU D'EXPRESSION ORALE.....	133
5.1.4.1.1 MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE : MÉTHODE À POINT DE DÉPART GLOBAL.....	134
5.2. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES .....	135
5.3. VERIFICATION DES HYPOTHESES ET DES THEORIES DE REFERENCE .....	152
CHAPITRE 6: IMPLICATIONS PRATIQUES DES RESULTATS, RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS .....	159

6. 1. IMPLICATION PRATIQUE DES RESULTATS .....	159
6. 2. RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS.....	161
6.2.1. AUX POUVOIRS PUBLICS .....	161
6.2.2. AUX ENSEIGNANTS DES LANGUES SECONDES A L'ECOLE MATERNELLE..	163
6.2.3. AUX PARENTS .....	164
6.3. PROPOSITIONS DIDACTIQUES .....	164
6.3.1. PROGRAMME D'EVEIL A LA MATERNELLE PETITE SECTION.....	164
6.3.2. QUELQUES FICHES DE PRÉPARATION DE LEÇONS A LA MATERNELLE PETITE SECTION .....	168
6.4. PROPOSITION D'UNE METHODE D'ANGLAIS LANGUE SECONDE A LA MATERNELLE .....	217
CONCLUSION GENERALE.....	284
BIBLIOGRAPHIE .....	298
TABLE DES MATIERES .....	322
INDEX DES NOTIONS .....	327
INDEX DES AUTEURS .....	328
ANNEXES .....	331

## INDEX DES NOTIONS

### A

apprentissage explicite, 38  
apprentissage implicite/, iii

### B

bilinguisme, ii, iii, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 28,  
30, 32, 34, 61, 63, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73,  
75, 77, 98, 99, 105, 122, 139, 149, 150, 153,  
170, 173, 178, 316, 320, 322, 332

### C

culture, 58, 59, 60, 61  
culturelle, 24, 42, 57, 58, 61, 63, 92, 316, 319,  
326, 328, 334

### I

interculturelle, 27, 58, 60, 61, 71, 319, 320,  
332, 335

### L

l'école maternelle, 26, 43, 77, 116, 122, 124,  
125, 135, 137, 139, 142, 143, 144, 146, 163,  
164, 298, 305, 306, 332

l'éveil précoce aux langues, iii, 72, 298

language awareness, 29, 40, 42, 44, 47, 48, 57,  
160, 166, 169, 176

langue maternelle., 34, 43, 54, 88, 95

langue officielle, 21, 62

langue seconde, v, 22, 31, 32, 34, 35, 36, 40,  
44, 46, 47, 49, 55, 57, 68, 69, 70, 71, 72, 74,  
76, 77, 88, 95, 96, 98, 110, 149, 150, 153,  
154, 160, 163, 164, 165, 166, 168, 170, 173,  
177, 178, 315, 317, 318, 319, 320, 325, 328,  
329, 334, 335

### M

multiculturalisme, 24, 57, 58, 69, 73, 320, 332

### P

préscolaire, iii, 20, 21, 23, 25, 37, 39, 40, 41,  
43, 47, 48, 50, 52, 58, 70, 71, 73, 74, 75, 76,  
77, 89, 102, 114, 115, 142, 145, 151, 157,  
160, 166, 167, 168, 170, 173, 176, 181, 294,  
298

## INDEX DES AUTEURS

### A

Abello – Contesse, 75  
Accardi, 44  
ALLAL,, 302  
Alogwede, 11  
ANGERS, 302  
apprentissage explicite, 28  
apprentissage implicite/, iii  
Arfouilloux, 40  
Asher et Garcia, 26  
Atienza, 43, 154  
Audy, 68, 72  
Austin, 83, 84

### B

BACHELARD, 303  
Bakhtine, 20  
Bandura, 71  
Basedow, 43  
Basque, 68, 69  
BELIBI,, ii, 303  
Bennett, 50  
Bérard, 80, 81, 82, 83, 84, 85  
Bermejo, 41, 45  
Besse,, 19  
Bettelheim, 44  
bilinguisme, ii, iii, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 18, 20,  
22, 24, 51, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65,  
67, 88, 89, 95, 111, 127, 137, 138, 140, 157,  
160, 165, 305, 309, 311, 321  
Biloa, 12  
Bitjaa, 101  
Blanchet, 69  
Blondin, 27, 36, 319  
Brewster, 41, 42, 43, 154  
Brown, 24  
Bruner, 34, 68, 70

### C

CALVET, 305

Camelleri, 47  
Camilleri,, 305  
Campe, 43  
Canale et Swain, 81, 82  
Carlo, 51  
Castano et Matinez, 51  
Chiss et Cicurel,, 22  
Clanet, 49  
Coĭ, 35  
Comblain,, 78  
Cornevin, 22, 57  
Coste et Hébrard, 31  
culture, 48, 49, 50, 51  
culturelle, 14, 32, 47, 48, 51, 53, 82, 305, 308,  
315, 317, 323  
Cuq et Gruca, 19, 20, 21, 27, 28, 29, 33, 34,  
35, 39  
Curtain et Pesola, 40  
Cyrulnik, 78

### D

Dabène, 21, 22, 32, 38, 317  
De Pietro et al, 19  
Defrance, 27  
Dehaene, 77  
Dell Hymes, 80, 82  
Demorgon, 48  
Doise, Mugny et Perret-clermont, 72  
Dongpe, 11  
Dore, 34  
Du Castel, 47

### E

Ebang, 130, 131, 133, 288  
Echu, 9, 10, 302, 304  
Edward Deci, 24  
Ellis, 23, 24, 25, 26, 41, 42, 43, 154  
Emmanuel Chia et Jeanine Gerbault, 101

### F

FATHMAN,, 311

Favard, 36, 37  
Fromklin et al, 23

## G

Galison et al., 30  
Gallisson et al, 38  
Garabedian, 78, 79  
Garabedian,, 78  
Garcia-Debanc, Grandaty, et Liva, 134  
Gardner et Lambert, 24  
Ginhac, 28  
Girard, 41, 42, 43, 154  
Guignon, 74, 156

## H

Hachicha, 52  
Halliday, 34  
Harter, 102  
Hawkins, 19, 31, 32, 34, 37, 47  
Herskovits, 49  
Hoefnangel – Hohle, 26  
Hymes et Goffman, 22

## I

interculturelle, 17, 48, 50, 51, 61, 308, 309,  
321, 324

## J

Jardel, 33  
Jeanblanc, 77  
Jikong, 10

## K

Kalinowski, 50  
Kaufman, 18  
Khan, 40  
Knowles,, 54  
Kouega, 11  
Kozanitis, 69, 70, 71, 72

## L

l'école maternelle, 16, 33, 67, 106, 111, 113,  
114, 124, 125, 127, 130, 131, 132, 134, 150,  
151, 288, 294, 295, 321  
l'éveil précoce aux langues, iii, 62, 288  
LABIN,, 316  
Laflaquière, 75  
language awareness, 19, 30, 32, 34, 37, 38, 47,  
147, 153, 156, 163  
langue maternelle., 24, 33, 44, 78, 85  
langue officielle, 11, 52  
langue seconde, v, 12, 21, 22, 24, 25, 26, 30,  
34, 36, 37, 39, 45, 47, 58, 59, 60, 61, 62, 64,  
66, 67, 78, 85, 88, 100, 137, 138, 140, 141,  
147, 150, 151, 152, 153, 155, 157, 160, 164,  
165, 304, 306, 307, 308, 309, 314, 317, 318,  
323, 324  
LATU, 316  
Lave et Wenger, 74, 156  
LECANUET, 316  
Lenneberg, 25, 75, 76  
Lenoir, 53, 54, 316  
Lévi- Strauss, 49  
Lightbown, 24, 26  
Lorsbach, 71  
Louis Porcher, 86

## M

Ma, 18  
Magnin Hohenlier, 37  
Mallet, 21  
Malmberg, 32, 35  
Martinez, 79  
Mattar de liège, 27  
Matthey et Marinette., 31  
Melucci, 52  
Meziadi, 54, 55, 56  
Moeschler, 84  
Moirand, 81, 82  
Mucchielli, 54, 69  
Muller, 37  
multiculturalisme, 14, 47, 48, 59, 63, 309, 321

**N**

Nelly Pasquier, 40  
 Nguépi, 111  
 Nicholas et Perruchet, 28

**O**

O'neil, 75, 76, 77  
 Onguené, 30  
 Oyama, 25

**P**

Pare, 68  
 Pea, 74  
 Perkins, 74  
 Perregaux, 37, 49  
 Piaget, 39, 43, 67, 71, 309, 316  
 PINTO,, 321  
 préscolaire, iii, 10, 11, 13, 15, 27, 29, 30, 31,  
 33, 37, 38, 40, 42, 48, 60, 61, 63, 64, 65, 66,  
 67, 79, 92, 104, 105, 130, 133, 139, 144,  
 145, 147, 153, 154, 155, 157, 160, 163, 168,  
 285, 288  
 Prévost, 21, 22  
 Py, 85

**R**

Rakic, 78  
 Raynal et Rieunier, 69  
 Reber,, 28  
 Rey- Debove, 48

Richards, 23, 24, 25, 34  
 Rixon, 40  
 Roegiers, 39  
 Roumaine, 34

**S**

Salvadori, 36  
 Scovel, 25, 75, 157  
 Searle, 83  
 Sole, 54, 55, 56  
 Stern, 25

**T**

Taddei, Becchetti et Houzel, 46  
 Takam, 9  
 Trapp, 43  
 Troubetskoy, 78  
 Tsafack, 89, 164

**V**

Vigner, 34, 35  
 Vigner,, 34, 35  
 Vygotsky, 68, 71, 72, 316

**W**

Wei Yin Yong, 32  
 Widdowson, 80

**Y**

Yakouba et al, 31, 105

## **ANNEXES**