

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

-----  
UNITÉ DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE SCIENCES  
DE L'ÉDUCATION ET DE L'INGÉNIEURIL  
ÉDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

-----  
POST GRADUATE SCHOOL FOR  
SOCIAL AND  
EDUCATIONAL SCIENCES

-----  
DOCTORAL UNIT OF RESEARCH  
AND TRAINING IN SCIENCE OF  
EDUCATION AND EDUCATIONAL  
ENGINEERING

**Enseigner l'anglais à l'école primaire francophone au  
Cameroun :  
le cas des activités ludiques**

*Thèse rédigée en vue de l'obtention du Doctorat/PhD*

*par*

**Laurent NGA OBAMA**

*Titulaire d'un Master en Didactique des Disciplines  
Spécialité : Didactique des lettres bilingues (français/anglais)*

*Sous la direction de*

**Mme Marie-Thérèse AMBASSA  
BETOKO**

*Maître de conférences  
ENS Yaoundé*

*et de*

**M. Alexi-Bienvenu BELIBI**  
*Maître de conférences  
ENS Yaoundé*



Année 2023

# SOMMAIRE

<b>SOMMAIRE</b> .....	i
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	iii
<b>RÉSUMÉ</b> .....	iv
<b>ABSTRACT</b> .....	v
<b>LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS</b> .....	vi
<b>LISTES DES ILLUSTRATIONS</b> .....	ix
<b>TABLEAUX</b> .....	ix
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	1
<b>PREMIÈRE PARTIE :</b> .....	30
<b>CLARIFICATION CONCEPTUELLE, INSERTION DU SUJET ET REVUE DE LA LITTÉRATURE</b> .....	30
<b>CHAPITRE 1 : DÉFINITION DES CONCEPTS LIÉS AU SUJET DE RECHERCHE</b> .....	32
<b>CHAPITRE 2 : REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE THÉORIQUE</b> .....	89
<b>DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATION DU TYPE DE RECHERCHE ET DES OPTIONS MÉTHODOLOGIQUES, PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES COLLECTÉES</b> .....	182
<b>CHAPITRE 3 : LE TYPE DE RECHERCHE ET OPTIONS MÉTHODOLOGIQUES</b> .....	184
<b>TROISIÈME PARTIE : VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES</b> .....	238
<b>CHAPITRE 5 : RAPPEL DES THÉORIES EXPLICATIVES, VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS</b> .....	240
<b>CHAPITRE 6 : PROPOSITIONS DIDACTIQUES</b> .....	256
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....	279
<b>TABLEAU DES INDEX</b> .....	318
<b>ANNEXES</b> .....	322
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	337

À

*toute ma famille*

## **REMERCIEMENTS**

Ce travail a été rendu possible grâce au soutien d'un certain nombre de personnes à qui nous tenons à exprimer notre profonde gratitude. C'est dans ce sens que nous témoignons toute notre reconnaissance :

Au Professeur Alexi-Bienvenu Belibi qui nous a fait l'honneur de diriger ce travail. Par la qualité de ses conseils, la documentation à nous offerte gracieusement, son caractère méticuleux, et son esprit de perfectionnement, il a su nous insuffler le courage et la motivation nécessaires pour la réalisation de cette thèse.

Au Professeur Marie-Thérèse Betoko Ambassa qui a accepté de co-diriger ce travail, et dont la finesse et la rigueur dans le travail nous ont permis de mener cette étude jusqu'à son terme. Elle a su trouver les mots justes pour nous amener à avancer lorsque nous étions en difficulté.

À tous les enseignants du Laboratoire des Sciences du langage (LABSCILA) dont la qualité des échanges nous a permis d'améliorer notre travail.

À tous les enseignants de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé I en général et à ceux du Département de didactique des disciplines en particulier pour l'accompagnement qu'ils nous ont apporté.

## RÉSUMÉ

L'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone en contexte de bilinguisme officiel et de diversité linguistique demeure un vaste champ de recherche visant à améliorer l'enseignement de la discipline. Cette thèse rentre dans la cadre de la didactique des langues étrangères et s'intéresse particulièrement à l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone. Elle a pour objectif de donner à l'enseignant des dispositifs nécessaires, indispensables qui lui permettent d'accompagner efficacement les apprenants au cours d'une séquence didactique de langue anglaise. C'est en ce sens qu'elle explore l'usage des activités ludiques, selon l'hypothèse générale, comme l'outil qui permette d'accompagner de manière efficiente l'apprenant dans la construction de son savoir en anglais. À partir d'une recherche-action basée sur l'observation de classe et des entretiens avec trois participants titulaires de classe du niveau III, l'analyse de quatre hypothèses de recherche par la manipulation des variables dépendantes (Vd1) : la motivation de l'apprenant, (Vd2) : l'interaction en classe de langue anglaise, (Vd3) : l'éveil précoce aux langues et au langage et (Vd4) : le besoin de formation des enseignants, a permis d'établir l'impact des activités ludiques au cours d'une leçon d'anglais à l'école primaire. Le niveau élevé de la compétence langagière requise dans l'accompagnement des apprenants en classe d'anglais à l'école primaire francophone témoigne de la complexité de cet enseignement d'une part et de la substantialité du caractère polyvalent de l'enseignant du primaire d'autre part. Ces caractéristiques conduisent à une réflexion sur la priorité entre trois facteurs inhérents à l'enseignement : l'indispensable accompagnement institutionnalisé de l'enseignant, l'exigence des compétences langagières de celui-ci, et la centration sur l'apprenant.

**Mots clés : enseignement de l'anglais, activité ludique, école primaire, enseignant du primaire.**

## **ABSTRACT**

The teaching of English in Francophone primary schools in the official bilingualism and linguistic diversity context remains a broad field of research aiming at ameliorating the teaching of the subject. This thesis falls within the framework of the teaching of foreign languages, and is interested in teaching English in French-speaking primary schools. Its research objective is to provide the teacher with the necessary, essential devices that allow him/her to efficiently guide learners during an English language didactic sequence. It is in this regard that it explores the use of ludic activities, according to the general hypothesis, as the tool which allows to efficiently guide the learner in the building of his/her knowledge in English. From an action-research based on the observation of classes and interviews with three participants, responsible for level III classes, the analysis of four research hypotheses by manipulating dependent variables (DV1): the motivation of learners, (DV2): interaction in English language class, (DV3): early language awareness, (DV4): the need of teacher training, helped to highlight the impact of ludic activities during an English lesson in primary school. The high level of language skill required in guiding learners in English class in French-speaking primary schools testifies the complexity of the teaching activity on the one hand, and the substantiality of the polyvalent character of the primary school teacher on the other hand. These characteristics lead to a reflection on the priority between three factors inherent in teaching: the essential institutionalized support of the teacher, the requirement the teacher's language skills and the learner based-approach.

**Key words: teaching of English, ludic activity, primary school, primary school teacher.**

## LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

**ADDIE** : *Analysis Design Development Implementation Evaluation*

**ALO** : anglais langue officielle

**APC** : approche par les compétences

**BACC** : baccalauréat de l'enseignement général

**BEPC** : brevet d'étude du premier cycle

**BLAM** : *British Language Awareness Movement*

**CAPIEMP** : certificat d'aptitude pédagogique des instituteurs de l'enseignement maternel et primaire

**CD** : *Compact Disc*

**CP1** : cours élémentaire première année

**CE2** : cours élémentaire deuxième année

**CECRL** : cadre européen commun de référence pour les langues

**CEP** : certificat d'étude primaire

**CHP** : *Critical Period Hypothesis*

**CM1** : cours moyen première année

**CM2** : cours moyen deuxième année

**CNAP** : centre numérique d'apprentissage pédagogique

**CNP** : conseil national des programmes

**COROME** : commission romane des moyens d'enseignement

**DLS** : deuxième langue de scolarisation

**ENIEG** : école normale des instituteurs de l'enseignement général

**EOLE** : éducation et ouverture aux langues à l'école

**EP** : école publique

**EVLANG** : éveil aux langues

**FLE** : français langue étrangère

**HG** : hypothèse générale

**HR** : hypothèse de recherche

**IGP/EMPEN** : inspecteur général de pédagogie chargée de l'enseignement maternel, primaire et normal

**IPAR** : institut de pédagogie appliquée à vocation rurale

**IRF** : *initiation reaction feedback*

**IUFM** : institut universitaire de formation des maîtres

**L2** : langue étrangère

**LAD** : *Language Acquisition Device*

**LM** : langue maternelle

**LPS** : langue première de socialisation

**LSS** : langue seconde de socialisation

**LV** : langue vivante

**LV1** : langue vivante 1

**LV2** : langue vivante 2

**MINATD** : ministère de l'administration territoriale et de la décentralisation

**MINEDUB** : ministère de l'éducation de base

**MINEDUC** : ministère de l'éducation nationale

**MINESEC** : ministère des enseignements secondaires

**MINFOPRA** : ministère de la fonction publique et de la réforme administrative

**NAP** : nouvelle approche pédagogique

**OTI** : objectif terminal d'intégration



**OCDE** : organisation de coopération et de développement économique

**PLS** : langue première de scolarisation

**PPO** : pédagogie par objectifs

**PPP** : pédagogie par le projet

**RHDCC** : ressources humaines et développement des compétences canada

**SEDUC** : secrétariat à l'éducation

**SIL** : section d'initiation au langage

**TICE** : technologie de l'information et de la communication en éducation

**TLS** : troisième langue de scolarisation

**UNESCO**: *United Nations Educational, Science and Cultural Organisation*

**UNICEF** : Fonds des Nations Unies pour l'enfance/*United Nations International Children  
Emergency Funds*

**Vd** : variable dépendante

**Vi** : variable indépendante

**ZPD** : zone proximale de développement

# LISTES DES ILLUSTRATIONS

## TABLEAUX

Tableau 1: synopsis des thème, questions, hypothèses, variables et indicateurs .....	25
Tableau 2: répartition horaire par domaines et par niveau .....	83
Tableau 3: disciplines par niveau d formation .....	84
Tableau 4: stage par niveau de formation .....	85
Tableau 5: répartition horaire au niveau I (MINEBUB) .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Tableau 6 : répartition horaire au niveau II (MINEDUB) .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Tableau 7 : répartition horaire au niveau III (MINEDUB) .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Tableau 8 : les compétences du socle national (MINEDUB) .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Tableau 9 : attentes et critères d'évaluation en initiation aux sciences et à la technologie au niveau I.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Tableau 10 : attentes et critères d'évaluation en Langue et culture nationales au niveau II .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Tableau 11: attentes et critères d'évaluation en Français et littérature au niveau III.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Tableau 12 : planification d'un projet à l'école primaire .....	122
Tableau 13 : effectif des participants .....	195
Tableau 14 : entretien final.....	197
Tableau 15 : calendrier de collecte des données .....	200
Tableau 16 : grille d'observation et d'analyse des situations pédagogiques.....	203
Tableau 17 : grille d'observation et d'analyse des situations pédagogiques (MINEDUC) ...	204
Tableau 18 : grille d'observation d'une leçon d'anglais .....	205
Tableau 19 : catégories de rapport avec l'anglais .....	209
Tableau 20 : catégories d'interaction .....	209
Tableau 21 : catégories de perception .....	210
Tableau 22 : nombre de leçons observées .....	215
Tableau 23 : calendrier des observations de la classe P1 .....	217
Tableau 24 : grille d'analyse des observations de la classe P1 .....	219
Tableau 25 : calendrier des observations de la classe P2.....	226
Tableau 26 : grille d'analyse des observations de la classe P2 .....	227
Tableau 27 : calendrier des observations de la classe P1 .....	232
Tableau 28 : grille d'analyse des observations de la classe P3 .....	233

Tableau 29 : répartition mensuelle et projet.....	259
Tableau 30 : projet assorti de la répartition mensuelle.....	261
Tableau 31 : fiche de préparation.....	264
Tableau 32 : les erreurs de traduction .....	268
Tableau 33 : équivalences anglais/français .....	269
Tableau 34 : type de jeux et activités .....	275

### **LISTE DES SCHEMAS**

Schéma 1: la transposition didactique selon Chevallard .....	95
Schéma 2 : la transposition didactique selon Perrenoud .....	96
Schéma 3 : synthèse des activités didactiques.....	97
Schéma 4: l'APC en classe d'anglais .....	107
Schéma 5 : le système motivationnel des sois en L2.....	152

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Le thème de la présente recherche est : enseigner l'anglais à l'école primaire francophone au Cameroun : le cas des activités ludiques.

Cette recherche se propose de questionner les pratiques enseignantes dans une classe d'apprentissage d'une langue étrangère en contexte de plurilinguisme. L'enseignement de l'anglais en zone francophone sert d'arrière-plan théorique à celle-ci. De prime abord, nous disons que l'enseignement de l'anglais qui vise la promotion du bilinguisme relève de la linguistique, de la sociolinguistique et surtout de la didactique des langues étrangères. La question de la didactique de l'anglais est donc au principe de la présente réflexion. Seulement, il serait hâtif de parvenir à cette conclusion ; elle semble plutôt être le point de chute d'un problème sociolinguistique. À l'observation de la didactique de la langue étrangère, se dégagent plusieurs mouvements, mais imbriqués, à savoir la linguistique à laquelle s'agrège la psycholinguistique et dont l'indicateur est le bilinguisme, la sociolinguistique dont l'objet est la mesure de l'influence d'un apprentissage bilingue sur l'individu et sur les langues en contact dans une société plurilingue. En d'autres termes, l'analyse des problèmes exogènes et endogènes d'une pratique linguistique académiquement constituée sur une société des phénomènes diglossiques expliquerait les rapports d'une part et la didactique qui structure les mécanismes délicats d'enseignement/apprentissage d'un idiome politiquement désiré, linguistiquement conflictogène (Belibi, 2010) et socialement marginal ou marginalisé d'autre part. L'idée d'introduire dans une société un idiome nouveau comme langue véhiculaire dans le souci d'ouverture à Autrui dans un monde culturellement interconnecté sous-tend inexorablement la prise en compte de deux phénomènes majeurs que sont le bilinguisme et la diglossie avant la recherche des moyens pour y parvenir. Car, « l'étude du bilinguisme renvoie à la prise en compte des disciplines connexes à l'instar de la sociolinguistique, la didactique et la psychologie de l'éducation » (Jardel, 1979, p. 25). Cet avis est partagé par Tabouret-Keller et Nackey (cités dans Jardel, 1979) pour qui « l'étude du bilinguisme touche plusieurs disciplines autonomes : la psychologie liée à la pédagogie, la sociologie, la linguistique » (Jardel, 1979, p. 25). L'étude du bilinguisme est donc liée à la sociolinguistique dans la mesure où elle est en rapport avec les langues et les individus. La langue n'est plus perçue uniquement du point de vue structuraliste, c'est-à-dire un système de signes conventionnels propre à une communauté donnée, mais surtout sous l'angle fonctionnaliste pour lequel l'acte de parole est un acte permettant d'exister dans un contexte ou dans un espace donné. L'homme utilise la langue pour résoudre des problèmes en contexte.

L'étude du bilinguisme revêt un caractère didactique en ce sens qu'elle fait appel aux méthodes d'enseignement/apprentissage et est associée à la didactique des langues étrangères.

En effet, la langue est étudiée à l'école, qui est perçue comme un milieu institutionnalisé où se déroulent des enseignements formels. Voilà pourquoi Coste (1980) s'intéresse à l'aspect curriculaire de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères basé sur la définition des objectifs. La problématique d'apprentissage d'une langue étrangère est vue sous le prisme de la présentation des objectifs possibles d'une telle entreprise. Pour Besse, « l'apprentissage en milieu scolaire de toute autre langue que la langue 1 (langue maternelle) relève de la pédagogie d'une langue non maternelle ou "étrangère", quel que soit le statut officiel de cette langue dans la communauté où vit l'élève » (Besse, 2002, p. 27) ; même si cette activité est sujette à des exigences. C'est en ce sens que (Piron, 2001) voit en l'apprentissage d'une langue étrangère l'urgence de la résolution de l'épineux problème du temps d'exposition à la langue. Pour lui, l'apprentissage d'une langue étrangère nécessite un temps d'exposition considérable. Pour ce faire « il faut au moins 10000 heures d'étude et de pratique pour fixer les centaines de milliers de réflexes nécessaires dont le nombre est incompressible ». La réduction du temps d'exposition à la langue apprise justifierait pour cet auteur l'incapacité des apprenants à s'exprimer dans cette langue après plusieurs années d'étude. Pour cela, il affirme « qu'il n'est donc pas étonnant qu'au niveau du baccalauréat, un élève sur 100 seulement soit capable de s'exprimer correctement dans la première langue étrangère apprise ». D'un point de vue psychologique, Jardel (1979) distingue chez les apprenants deux postures : celle de « l'enfant qui a appris deux langues en même temps par rapport à celui qui a appris une seconde, une fois la première connue ». Il nomme le premier bilingue et le second diglotte. À partir de cette différenciation, l'auteur pense que le « bilingue » est plus à l'aise dans le maniement des deux langues, tandis que le diglotte manie facilement la langue maternelle par rapport à la langue seconde apprise. Cette analyse intrasystémique du bilinguisme constitue l'arrière-plan théorique de la promotion des langues étrangères en contexte exolingue. L'auteur distingue aussi le bilinguisme composé ou mixte du bilinguisme coordonné. Il explique que

le bilinguisme composé concerne l'enfant ou l'adulte qui a appris à parler deux langues en référence à une situation sémio-culturelle. Par contre, s'il y a référence à une situation sémio-culturelle différente pour chaque langue, il y a bilinguisme coordonné. Dans le premier cas, il semblerait que les possibilités d'interférences soient élevées entre les deux systèmes linguistiques car l'individu ne disposerait que d'un seul système de signifiés (Jardel, 1979, p. 26).

Reprenant les idées de L. Michel (1985), Jardel propose une seconde stratification du bilinguisme. Celle-ci est basée sur des critères de compréhension et de maniement des langues. En effet, précise-t-il, trois formes de bilinguisme sont perceptibles chez les individus :

le bilinguisme de pensée, d'intellection et d'expression quand les individus peuvent indifféremment exprimer leur pensée dans l'une et l'autre langue ; le bilinguisme d'intellection et d'expression s'ils comprennent et emploient les deux langues, enfin le bilinguisme simple d'intellection s'il y a compréhension des deux langues sans maniement (Jardel, 1979, p. 26).

Enfin Jardel (1979) estime que « le bilingue est un locuteur capable de manier avec une égale aisance deux idiomes appris simultanément et sont les usages identiques ce qui suppose, en général, un statut social équivalent » (Jardel, 1979, p. 26). Cette vision du bilinguisme fait transparaître trois critères inhérents à sa réalisation : le maniement simultané des deux idiomes, leur usage identique c'est-à-dire dans tous les aspects de la vie économique, sociale, académique, médicale, etc., et leur statut équivalent. Seulement, il est rare de réunir ces trois conditions dans une même aire géographique malgré quelquefois la volonté politique de certains États et des systèmes éducatifs. Mais les ambitions politiques sont souvent rattrapées par la réalité sociolinguistique dans la mesure où l'appropriation d'une langue reste un acte personnel quand bien elle serait une condition de réussite scolaire. Se pose alors la question de l'intérêt de l'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement où la première langue de scolarisation permet de résoudre tous ou presque tous les problèmes de communication.

Sous un autre plan, le bilinguisme est « (a) l'aptitude d'un individu à utiliser couramment deux ou plusieurs langues différentes ; (b) politique d'un pays dans lequel deux ou plusieurs langues sont officielles ; (c) système d'éducation tendant à assurer une maîtrise égale de deux langues différentes » (Marcellesi, 1971). Comme Jardel (1979), Marcellesi (1971) conçoit le bilinguisme selon trois points de vue, psychologique, politique et didactique. En effet, et reprenant la conception (a) du bilinguisme, l'auteur met en exergue le bilinguisme individuel comme élément premier d'identification ou d'appréciation du bilingue. Ensuite, la volonté politique. Il faut que le politique promeuve une idéologie, une utopie visant un type d'homme à former. Sans cette volonté, les efforts personnels serviront très peu l'intérêt de la nation parce qu'ils sont dénués de toute exigence ou de toute pression. Enfin, la didactique est le point d'ancrage d'une mise sur pied d'un état/État bilingue où le bilinguisme officiel se

traduit par un bilinguisme individuel et collectif. Marcellesi pose ainsi le problème de l'appropriation de la langue par l'apprentissage. L'enseignement/apprentissage d'une nouvelle langue nécessite le développement de stratégies d'apprentissage, ce qui sous-tend la prise en compte de plusieurs facteurs : le milieu d'étude de l'apprenant, le milieu scriptural, la post-scolarisation, les moyens et les méthodes utilisés en situation de classe, etc.

Somme toute, les trois dimensions du bilinguisme évoquées par Marcellesi ne sont pas cloisonnées, au contraire, on note une trilogie indissociable : politique, psychologie, didactique. Si la volonté politique associée à l'accompagnement du public cible des moyens financiers, matériels et humains, non seulement elle rencontrera l'assentiment de ce public mais aussi et surtout, elle se réalisera. Le but d'une telle démarche est dans le cas d'espèce la promotion d'un bilinguisme de masse. Car pour Marcellesi le bilinguisme à promouvoir n'est pas le bilinguisme de quelques individus mais celui de toute une partie de la population ou d'une population entière ; « si l'un des systèmes était simplement étudié à l'école sans jouer un rôle dans la vie des adultes ou les activités extrascolaires des enfants et les pratiques langagières qu'elles impliquent, il ne s'agirait plus de bilinguisme de masse ». Or la capacité d'appropriation d'une langue chez un individu peut être analysée afin de comprendre si celui-ci peut apprendre avec aisance ou non une langue. Pour ce faire, il faut explorer l'apport des neurosciences en éducation. En effet, les neurosciences et l'hypothèse biologique font partie des travaux de Roger Sperry, qui présente le cerveau humain comme premier élément susceptible de favoriser ou non l'appropriation des langues (Cuq & Gruca, 2003). De son étude, il ressort que le cerveau humain est organisé en trois strates : (a) le cerveau primitif, dit encore reptilien, (...). C'est la couche la plus profonde. Il est le siège des réflexes, des réactions instinctives. (...) dans le domaine des langues la responsabilité de certains « blocages et résistances instinctifs » lui est attribuée parce qu'il est capable de réactions « d'auto-préservation et de repli défensif vers le connu, les racines, l'identité. (b) Le cerveau limbique, dit encore mammalien parce qu'il hérite des mammifères primitifs. On l'appelle aussi émotionnel. C'est la couche intermédiaire. Il est le siège de l'agressivité, mais aussi de l'imagination, « de nos émotions, de la motivation, de la mémoire affective à court terme, du sentiment d'appartenance au groupe ». Il connaît l'agréable et le désagréable. En langue, il peut « être un nouveau frein, puissant et bien connu – qui sera actionné chez l'apprenant par tout enseignement vécu comme ennuyeux, intéressant, non motivant ou traumatisant », mais, à l'inverse, favoriser l'apprentissage « dès que l'expérience est vécue comme agréable ou gratifiante ». (c) Le néocortex, qui est la couche la plus récente. Il est le siège de la volonté et de l'argumentation, « traite des données reçues, gère les images



mentales et nos diverses mémoires, traduit les réactions cérébrales en langage verbal » (Cuq & Gruca, 2003, pp.107-108).

D'après cette analyse, l'appropriation des langues est un phénomène biologique et donc naturel (inné). Elle dépend fortement du degré de développement d'hémisphère cérébral gauche où sont logées les fonctions du langage. En d'autres termes, cette appropriation est conditionnée par le degré de développement de celui-ci. Face à ce constat, on peut dire que tous les êtres humains ne peuvent pas s'approprier les langues avec la même aisance. Elle se fait rapidement chez certains, lentement chez d'autres, avec difficultés chez une autre catégorie d'individus.

L'hypothèse biologique de l'appropriation des langues nécessite des préalables pour trouver toute sa pertinence en éducation. Premièrement, elle doit être appliquée à tous les apprenants désireux d'apprendre la langue. Or l'apprentissage des langues est une obligation innocente. On est tous obligés d'apprendre une langue au cours de la scolarisation peu importe notre orientation scolaire désirée. Demander un examen à chaque apprenant afin de déterminer sa capacité à apprendre une langue est un peu inutile parce qu'il l'apprendra forcément. De plus, cela demandera un coût financier énorme dont ni les États, ni les parents ne pourront s'acquitter. Lorsque nous considérons que l'apprentissage des langues étrangères est surtout l'apanage des pays colonisés souvent très sous-développés, un tel projet ne saurait être envisageable compte tenu de la paupérisation ambiante. Deuxièmement, il peut se poser le problème de la responsabilité d'un tel investissement dont l'application pourrait être analysée comme une volonté ségrégative visant à priver l'éducation à une certaine classe sociale. De plus, la démocratisation de l'école souhaite la disparition des inégalités sociales. Or une exigence, fût-elle clinique, raviverait non seulement une tension sociale latente, pas totalement contenue, mais aussi et surtout, le conflit, sciences dures et sciences molles. Cela sonnerait l'arrêt de mort de la didactique des langues. *In situ*, l'hypothèse biologique des neurosciences donnerait raison à certains enseignants de langues de ne plus fournir d'efforts dans l'encadrement des apprenants estimant que ceux-ci sont naturellement disqualifiés. Un argument qui peut entraîner la fin même de l'école, de la pédagogie et de toutes les techniques et méthodes d'enseignement/apprentissage.

Pour (Marcellesi, 1971 ; Jardel, 1979 ; Calvet, 1981 ; 1987, Boyer, 1987 ; Lapierre, 1996 ; Bidja'a Kody, 1999 ; Moussa, 2000), le bilinguisme est un phénomène de cohabitation des langues. Les usages des langues en contexte, leur statut, leur valeur politico-administrative, etc. sont pris en compte pour sa réussite. Cette cohabitation se doit pacifique dans la mesure où les deux langues sont au service des intérêts de l'utilisateur. Le statut d'actant de l'individu

dans la société fait de la langue un outil qui lui permet d'exister. Seulement, une cohabitation pacifique des langues est difficile voire un leurre parce que chaque utilisateur de la langue en fait une arme redoutable d'hégémonie pour marquer sa domination Bidja'a Kody (1999). C'est dans la nature humaine de s'élever par rapport à l'autre, et la langue, vecteur de la culture, se présente comme un instrument de prédilection pour un lessivage psychologique d'Autrui. Aussi des langues d'égal statut – statut officiel - connaissent-elles le phénomène de la domination de l'une sur l'autre. Se penchant sur la cohabitation des deux langues officielles (anglais/français) du Cameroun par exemple, Bidja'a Kody stipule que

le français est véhiculaire dans les grandes villes du Cameroun alors que l'anglais, supplanté dans cette fonction par le pidgin-English, ne s'utilise qu'entre intellectuels et dans des situations formelles. [Il ajoute que] la domination du français sur l'anglais et les langues camerounaises se confirme par le fait que le bilinguisme prôné par le gouvernement est plus répandu dans les zones anglophones ; de plus le personnel administratif de l'ancien Cameroun oriental n'utilise pratiquement pas l'anglais alors le personnel administratif anglophone se « francise » de plus en plus, surtout dans la province (région) du Sud-Ouest (Bidja'a Kody, 1999, p. 90).

Or, il ressort que les tensions observées entre les langues relèvent des phénomènes sociolinguistiques et relevant de la diglossie. La diglossie est ce phénomène sociolinguistique (Calvet, 1987) que Ferguson définit comme

*a relatively stable language situation in which, in addition to their primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes, but is not used by any sector of community for ordinary conversation (Ferguson, 1956, p. 9).*

Ferguson étudie le phénomène de diglossie dans le sens où des variétés d'une même langue cohabitent et sont utilisées en fonction des contextes ou des opportunités de communication, chacune ayant un rôle bien défini. Ces rôles sont cependant définis de manière arbitraire dans la mesure où on ne peut véritablement pas justifier le choix de telle ou telle variété de langue en situation de communication. Une variété a une situation prestigieuse et dominante parce qu'elle est utilisée en milieu académique, administratif, médical, etc. alors que l'autre ou les autres variétés le sont en communication familiale, au marché ou entre amis. Ferguson à cet effet dit:

*in many communities two or more varieties of the same language are used by some speakers under different conditions. Perhaps the most familiar example is the standard language and regional dialect as used, say, in Italian or Persian, where many speakers speak their local dialect at home or among family or friends of the same dialect area but use the standard language in communicating with speakers of other dialect or on public occasions* (Ferguson, 1959).

L'auteur s'est appuyé sur quatre phila linguistiques à savoir l'arabe, le grec moderne, l'allemand suisse, et le créole haïtien. Il s'intéresse particulièrement à la phonologie selon une classification prédéfinie et selon la fonction communicative de chaque variété. Pour ce faire, il utilise des codes et nomme H (*High*) la prononciation standard ou conventionnelle d'un signe linguistique et L(*Low*) celle de la variété régionale. S'agissant de leurs fonctions, il indique dans quelles circonstances chaque variété est utilisée. Ainsi, du sermon à l'église au discours politique en passant par le discours administratif et la conversation amical ou encore une consultation médicale, plusieurs situations conversationnelles émergent en fonction de la variété de la langue utilisée. Il est à préciser que cette situation est celle de deux variétés d'une même langue et leurs usages en contexte. Les deux langues se distinguent nettement de par leur usage et de par les circonstances dans lesquelles elles sont utilisées. La démocratisation dans l'usage est totalement absente. Une classification arbitraire impose qu'une variété soit utilisée dans des occasions spécifiques et pas l'autre. C'est du moins l'avis de Ferguson lorsqu'il dit :

*The importance of using the right variety in the right situation can hardly be overestimated. An outsider who learns to speak fluent, accurate L and then uses it in a formal speech is an object of ridicule. A member of the speech community*

*who uses H in a purely conversational situation or in an informal activity like shopping is equally an object of ridicule. In all the defining languages it is typical behaviour to have someone read aloud from a newspaper written in H and then proceed to discuss the content in L (Ferguson, 1959, p. 4).*

Ferguson explique que l'une des deux variétés de la langue en l'occurrence H a un statut privilégié et prestigieux par rapport à L. L'usage de H confère à son utilisateur une posture de dominant. Le locuteur de la variété L le regarde avec respect. Cette domination de H sur L cesse d'être un phénomène purement linguistique pour s'inviter à la table des phénomènes sociologiques marqués par une domination culturelle dont l'arme par excellence est la langue. L'utilisateur de H ne se pose plus simplement comme un locuteur d'une variété de langue mais bien plus, il exerce une influence psychologique sur son interlocuteur qui l'accepte sans pour le justifier la supériorité non plus de la langue mais de son interactant. Ferguson dit : « *In all defining languages the speaker regard H as superior to L in a number of respects. Sometimes the feeling is so strong that H alone is regarded as real and L is reported « not to exist »* (Ferguson, 1959, p. 4). Cette tension entre les langues en situation de bilinguisme peut durer plusieurs années voire des millénaires. Et bien que la diglossie soit perçue chez Ferguson comme une tension dans la cohabitation de variété d'une même langue, elle se pose comme un indicateur des rapports conflictogènes que peuvent entretenir des langues en situation de plurilinguisme. La vision que décrit Ferguson est par conséquent transposable à toute autre situation de cohabitation des langues fussent-elles romanes, nilo-saharienne, bantoue, kordofanienne, sémitique berbère, tibétaine, maya, caribe, etc.

Une abondante littérature existe pour illustrer des cas de diglossie. Il serait donc prétentieux d'envisager une présentation exhaustive de ceux-ci. Toutefois, nous en présentons quelques exemples marquants. Nous commençons d'abord par la diglossie franco-occitane vue par Marcellesi (1971). Ce dernier choisit d'illustrer la diglossie par le contact du français et de l'occitan dans le Midi de la France. Pour lui, « l'édit de Villers-Cotterets de 1539 est à l'origine de l'asservissement de l'occitan. Une disparition programmée par l'imposition de la francophonie à la société occitane en utilisant successivement l'appareil administratif de l'État, l'école, la presse, la radio et la télévision ». Ce texte favorise l'expansion du préjugé selon lequel certaines langues sont « inaptées à l'usage administratif », selon l'expression de l'auteur, car elles sont soit utilisées par une minorité régionale soit non standardisées. L'administration étant « écrite » on se précipite à l'usage de l'idiome normalisé au détriment de celui non codifié

pourtant parlée par la majorité. Pourtant la nécessité de la promotion d'une administration écrite serait un tremplin pour développer des recherches sur la codification de la langue vernaculaire pour en faire une langue véhiculaire garantissant ainsi la pérennisation des idiomes infériorisés. Mais la volonté prétendument affichée pour faciliter l'administration en « imposant » le français aux locuteurs cache une autre, celle visant à affaiblir la langue occitane. Ce cas de figure illustre à souhait l'idée selon laquelle la « guerre des langues » est la résultante de la violence de la société portée par l'homme dont parle Calvet (1987). En effet, la diglossie naît du plurilinguisme qui est un phénomène universel auquel sont confrontés les hommes. Pour lui,

les hommes sont (...) confrontés aux langues. Où qu'ils soient, quelle que soit la première langue qu'ils ont entendue ou apprise, ils en rencontrent d'autres tous les jours, les comprennent ou ne les comprennent pas, les reconnaissent ou ne les reconnaissent pas, les aiment ou ne les aiment pas, sont dominés par elles ou les dominent : le monde est plurilingue ; c'est un fait. Et l'histoire linguistique, qui est l'un des aspects de l'histoire du monde, est en grande partie constituée par la gestion de ce plurilinguisme. Contrairement à ce que certains peuvent penser, cette multiplicité des langues ne définit pas des situations ou des continents particuliers, elle n'est pas spécialement l'apanage du tiers monde, des pays en voie de développement que l'on imagine volontiers tiraillés entre leurs « dialectes », leurs « patois » et nos « langues », elle est un lot commun, même si elle se manifeste différemment selon les cas (Calvet, 1987, p. 43).

Si l'auteur reconnaît au plurilinguisme son caractère universel, il admet cependant que le conflit entre les langues résulte de la violence des hommes. L'homme, dans sa quête de pouvoir, ne néglige aucune arme afin d'atteindre son objectif. Parmi elles, se trouve la culture dont l'un des éléments fondamentaux est la langue. La domination linguistique est donc avant tout une domination culturelle où la domination d'une langue A sur une langue B est l'élévation d'une culture A face à une culture B. Et la maîtrise de la langue dominante s'accompagne très souvent d'un renforcement positif. Dans la plupart des pays colonisés, la réussite sociale est étroitement liée à une connaissance approfondie de la langue étrangère officialisée. Cette aptitude procure à son utilisateur une posture de dominant. Elle lui confère un pouvoir dont la

récompense est un traitement de faveur dans la gestion de la cité par les « salariants ». D'ailleurs Marçais (1930) (cité dans Prudent, 1981) pense à cet effet que

là où deux peuples parlant deux langues, vivent côte à côte et se mêlent étroitement, si l'un conçoit, ordonne et distribue des salaires et que l'autre exécute, obéit et vit de ces salaires, il faut s'attendre à ce qu'à la langue des dirigés, les salariés, trouvent plus d'intérêt et soient plus portés à acquérir quelque usage de la langue des directeurs, des salariants (Sic) que ceux-ci à apprendre le parler de leurs subordonnés, des employés. (Prudent, 1981, p. 17).

Le curriculum caché d'une telle entreprise est de susciter l'envie et le respect des indécis. Ainsi la situation est telle que l'évocation de la langue maternelle par exemple dans certaines sphères de la société est synonyme d'infériorité. La conséquence de ce postulat est le reniement de sa culture ; une mort programmée de « sa langue ». Dans certaines colonies françaises, au Cameroun par exemple, l'usage des langues maternelles en milieu scolaire était jusqu'à un passé très récent proscrit et sanctionné par le port autour du cou d'un « symbole » (un affreux masque, une carcasse d'animal). De telles pratiques humiliantes et deshumanisantes ne visaient d'une part la substitution (Vallverdú, 1972), la mort des langues maternelles mais aussi et surtout l'asservissement des Camerounais d'autre part. Nous partageons le postulat de Calvet lorsqu'il indique que

s'il y a une histoire des langues, elle constitue un chapitre de l'histoire des sociétés, ou, mieux, le versant linguistique de l'histoire des sociétés. Et si l'on considère ce qui n'est guère original, que la violence est la grande accoucheuse de l'histoire, alors cette violence affecte aussi l'histoire des langues (Calvet, 1987, p.10).

Enfin, nous admettons que « s'il y a guerre des langues, c'est bien parce qu'il y a plurilinguisme, un monde qui n'aurait qu'une langue ne connaîtrait pas ce type de conflits, d'où l'illusion pacifiste (...) qui a poussé certains à inventer des langues artificielles comme l'espéranto » (Calvet, 1987, p. 10). Corroborant donc la vision de Ferguson selon laquelle la diglossie est une tension entre deux langues fondées sur leurs usages, leurs fonctions et le statut prestigieux qu'occupe l'une et non l'autre, Calvet ajoute le caractère hégémonique à la

diglossie. La recherche du pouvoir, l'envie de dominer sous-tendent la diglossie, ce qui fait alors de ce phénomène une problématique sociolinguistique.

La diglossie catalane est un autre exemple sociolinguistique de l'influence des langues les unes les autres. L'intérêt porté sur cette étude découle premièrement du fait que Boyer (1987) a étudié la sociolinguistique catalane du point de vue d'une polarité problématique entre une langue dominante (le castillan) et une langue dominée (le catalan). S'appesantissant sur les caractéristiques de la diglossie, il relève que celle-ci est marquée par les phénomènes d'instabilité, conflit et dilemme ayant pour corollaire les principes de substitution et d'assimilation. Reprenant les idées de Aracil (1979), il explique que « la substitution est presque toujours un processus historique qui se développe durant au moins trois générations (un siècle approximativement). Comme dans tout processus, il y a une concaténation : un état de choses se transforme en un autre. De fait, il y a imbrication entre les étapes (relativement stables) et les transitions (plus ou moins accidentelles ». S'agissant de l'assimilation, il affirme que c'est un penchant vers lequel tend la diglossie parce que poussée par les représentations sociolinguistiques et les idéologies diglossiques (l'expression est de Boyer). Les idéologies diglossiques font référence à tous ces facteurs qui contribuent au maintien de la diglossie. Ils feignent d'ignorer l'existence d'un conflit « ouvert », d'une tension perceptible entre les langues.

Après avoir reconnu que la diglossie résulte du contact de deux idiomes et que de ce contact prospère une hiérarchie où le sujet parlant dispose de la langue A pour les occasions solennelles et de la langue B pour les usages familiers, Boyer fait cette remarque : « lorsqu'il y a conflit entre une langue dominante et une langue dominée, il n'y a que deux issues possibles : ou la substitution (la mort de la langue) ou la normalisation (la généralisation de l'emploi de la langue) » (Boyer, 1987, p. 74). Le principe de normalisation constitue notre second point d'intérêt de ses travaux.

Deuxièmement les travaux de Boyer reposent essentiellement sur ce que nous pouvons appeler « la marche vers la renaissance du catalan comme langue officielle de la Catalogne État décentralisé d'Espagne ». Pour ce faire, il cite de nombreux textes visant la reconnaissance ou le renforcement de la position du catalan comme langue officielle à côté du castillan. Un ensemble de textes qui remontent de l'entrée en vigueur de la constitution de 1978 consacrant le retour officiel de la démocratie en Espagne dont nous ne ferons pas cas dans cette étude.

Bien avant Boyer, Pernot (1918), Psichari (cité dans Prudent, 1981) et s'inspirant de l'univers linguistique grec, considèrent la diglossie comme une lutte entre les langues. L'emploi systématique du mot « lutte » justifie le caractère profond de ce phénomène. Pour Pernot,

la diglossie ou dualité des langues est un obstacle principal auquel se limitent non seulement les étrangers qui s'initient au grec moderne, mais aussi les Grecs, dès leurs études primaires. De très bonnes heures, en effet, le petit Hellène doit se familiariser, même pour des objets les plus usuels, avec des mots et des formes différents de ceux qu'il emploie journellement. Il poursuit cet apprentissage durant toutes ses années d'école et entre ainsi progressivement en possession d'un double système lexicologique et grammatical, de deux idiomes, apprenant sans doute, mais cependant nettement distincts et dont les éléments interchangeables sont relativement peu nombreux (Pernot, 1918, p. 15).

Quant à Psichari (1928) en Grèce,

la lutte se poursuit au sein d'une seule et même langue – le grec – entre les parties mortes et les parties vivantes de cette langue (...). La diglossie ne consiste pas seulement dans l'usage d'un double vocabulaire qui veut qu'on appelle le pain de deux noms différents *artos*, quand on est un homme instruit et *Psomi* quand on est peuple ; la diglossie porte sur le système grammatical tout entier. Il y a deux façons de décliner, deux façons de conjuguer, deux façons de prononcer ; en un mot, il y a deux langues, la langue parlée et la langue écrite, comme qui diraient l'arabe vulgaire et l'arabe littéral (Psichari, 1928, p. 16).

Les deux auteurs précédents à savoir Pernot (1918) et Psichari (1928) épiloguent sur la violence qu'incarnent les rapports que deux langues entretiennent. Une guerre sans guerriers dans la mesure où

la guerre des langues, au contraire des conflits classiques, n'est pas faite d'affrontements directs, de coups d'éclats. Elle est insidieuse, silencieuse,



inapparente. Elle ne circonscrit ni ne matérialise un champ d'opérations, ne détermine pas un théâtre des hostilités, n'aligne pas de troupes en ordre de bataille, n'engage ni chroniqueur, ni correspondant de guerre. La guerre des langues est un conflit d'un type tout à fait nouveau ; elle est sournoise, diffuse, essentiellement idéologique, donc psychologique. Les locuteurs de la langue dominante élaborent un corps de doctrines à l'usage de ceux de la langue minorée. Ils opèrent en direction de ceux-ci via des représentations négatives de leur langue aux fins de les installer dans des attitudes et comportements d'auto-flagellation, d'auto-dénigrement, de haine de soi et de leur langue qui débouchent *in fine* sur l'abandon de la langue ainsi minorée par ses locuteurs natifs à la suite d'une action idéologique et psychologique déterminée, résolue, et l'adoption pleinement assumée de la langue dominante (Belibi, 2010, p. 13).

L'exemple du Cameroun peut être édifiant à travers le bilinguisme anglais/français. Bien qu'ils soient constitutionnellement d'égale valeur (MINATD, 1996) français et anglais ne sont pas pour autant utilisées comme média dans toutes les situations au quotidien. Si le français est le médium de conversation dans tous les aspects de la vie économique, administrative, académique et médicale, l'anglais reste utilisé dans les sphères académiques et souvent comme un prestige pour marquer un certain aboutissement.

L'égalité du français et de l'anglais est plus constitutionnelle ; leurs rapports parfois « malsains » justifient la difficulté d'une existence pacifique de deux langues. C'est une diglossie extra systémique qui remet en cause l'éventualité d'une cohabitation harmonieuse de deux langues qui plus est étrangères en zone exolingue.

Bien que l'auteur ne fasse usage du concept de diglossie pour décrire le phénomène d'assujettissement d'une langue au détriment d'une autre, il n'en demeure pas moins Bidja'a Kody (1999) évoque dans son acception de relation entre les langues une situation de « malaise linguistique » née du contact des langues et du rapport dominant/dominé qu'elles entretiennent.

Pour Fishman (1967), quatre situations possibles permettent de définir les rapports qui régissent les langues au sein d'une communauté, *Both diglossia and bilingualism, Diglossia*

*without bilingualism, Bilingualism without diglossia, et la situation de Neither diglossia nor bilingualism.*

La situation de *Both diglossia and bilingualism* (bilinguisme et diglossie) apparaît au sein d'une communauté qui utilise un idiome au détriment d'un autre ou d'autres dans les domaines de l'éducation, la religion, l'économie, etc., et un autre pour des besoins d'appartenance et de solidarité à un groupe. Pour l'auteur,

*Wherever speech communities exist whose speakers engage in a considerable range of role (and this is coming to be the case for all but the extremely upper and lower levels of complex societies); wherever access to several roles is encouraged or facilitated by powerful social institutions process; and finally, wherever the roles are clearly identified (in terms of when, where and with whom they are felt to be appropriate), both diglossia and bilingualism may be said to exist (Fishman, 1967, p. 32).*

C'est le modèle de diglossie chez Ferguson (1959) présenté plus haut.

La situation de *Diglossia without bilingualism* (diglossie sans bilinguisme) est celle dans laquelle une langue parlée par la majorité de l'élite n'est pas parlée par la majorité de la masse. Ce fut le cas du français qui était la langue de communication dans l'aristocratie européenne. Bien qu'appartenant à une même aire géographique, les locuteurs des deux classes ne communiquaient pas ; ce qui entraînait la domination du français sur les langues locales. L'absence de communication entre les locuteurs d'une même communauté ne favorise pas l'apparition du bilinguisme tel que l'estime l'auteur: "*Since the majority of elites and the majority of the masses never interacted with one another they did not form a single speech community*" (Fishman, 1967, p. 33). Cette même situation favorise l'hégémonie d'une langue qui revêt un caractère prestigieux, et par conséquent la montée de la diglossie.

La situation de *Bilingualism without diglossia* (bilinguisme sans diglossie) quant à elle relève de l'approche psychologique du bilinguisme. "*Bilingualism is essentially a characterization of individual linguistic behavior*" dit (Fishman, 1967, p. 34). Il s'agit du bilinguisme individuel né du désir du locuteur d'apprendre une autre langue. Fishman estime que ce bilinguisme est l'une des conséquences de l'industrialisation rapide et massive. En effet, les travailleurs se trouvent contraints de parler la langue de l'employeur ou le langage du domaine. Cette nécessité de communiquer va donner naissance à un inter langue tel que le

pidgin qui n'influence pas la langue maternelle du locuteur, mais plus tard deviendra la langue première de socialisation pour une certaine génération.

Enfin, la situation de *Neither diglossia nor bilingualism* (ni diglossie ni bilinguisme) apparaît dans l'usage des expressions idiomatiques dans une langue donnée. Chaque langue contient des expressions qui ne sont pas toujours connues par l'ensemble des membres de la communauté. Leur usage par un locuteur peut constituer une sorte de bilinguisme, dans une moindre mesure, et une forme de diglossie, mais n'influence guère le rapport entre les différentes langues ou les variétés de langue.

Somme toute, les notions de bilinguisme et de diglossie, à l'origine synonymes, restent étroitement liées. Ces deux phénomènes qui sont intemporelles sont perceptibles dans bon nombre d'aires linguistiques et notamment au Cameroun dont l'étude d'une didactique de langue étrangère (anglais) servira d'arrière-plan théorique pour ce travail. Le cas du Cameroun est très édifiant à plus d'un titre.

Premièrement, le pays souhaite s'ouvrir au monde MINEDUC (1998). Et le bilinguisme fait partie des éléments majeurs de cette ouverture. Car parler une langue de plus c'est aussi connaître une nouvelle culture, avoir une nouvelle perception des choses. Cela justifie pourquoi le pays s'est doté d'un ensemble de lois et de textes visant la transformation camerounaise en un État bilingue où les citoyens utilisent simultanément deux idiomes véhiculaires, fussent-ils étrangers, à savoir le français et l'anglais. En effet,

en 1961, le Cameroun occidental qui avait pour langue officielle l'anglais obtient son indépendance et se réunit avec la République du Cameroun (ancien Cameroun oriental) devenue indépendante une année plus tôt et ayant pour langue officielle le français. Le pays devient la République fédérale du Cameroun avec pour langues officielles le français et l'anglais. À partir de cet instant, plusieurs décrets, ordonnances, circulaires et notes de services ont été pris en vue de la vulgarisation du bilinguisme à travers le pays, à savoir :

- la création des centres linguistiques pour aider les citoyens à apprendre le français et l'anglais ;

- l'ouverture de services de traduction dans toutes les institutions de l'État et une école de traduction à Buea ;
- la création des écoles bilingues dans différentes localités du pays ;
- la mise sur pied des programmes de formation bilingue notamment à l'Université de Yaoundé et à l'École normale supérieure ; aujourd'hui, toutes les Universités d'État sont bilingues ;
- l'anglais est devenu une matière dans le sous-système éducatif francophone et le français dans le sous-système anglophone ;
- la deuxième langue officielle est une épreuve obligatoire dans de nombreux concours organisés par l'État,
- le journal officiel et le quotidien *Cameroon Tribune* sont imprimés en français et en anglais ;
- le réseau national de radio et de télévision alterne les programmes en français et en anglais.

Depuis 1996, une multitude de mesures ont été prises afin de renforcer celles sus-évoquées. Ainsi la Loi No 96-06 du 18 janvier 1996 portant révision de la Constitution du 02 juin 1972 stipule en son article premier, alinéa 3 : La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur. Il garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire. (...). Spécifiquement en éducation, la Loi No 98/004 du 14 avril 1998 consacre une place privilégiée au bilinguisme en son article 3 et est énoncée ainsi qu'il suit : L'État consacre le bilinguisme à tous les niveaux de l'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationale (Nga Obama, 2017, p. 3).

C'est en 2001 que les épreuves de deuxième langue officielle ont été introduites à l'oral et à l'écrit au certificat d'études primaires (CEP) et au *first school leaving certificate* (FSLC)

selon l'ordre No 66/C/13 du 16 février 2001. Deux ans plus tard, suite à la lettre circulaire No 009/B1/MINEDUC/IGE/IGP/BIL du 9 avril 2003, il est recommandé « aux responsables des écoles de formation des instituteurs de donner une formation adéquate aux apprenants-maîtres et apprenants-maîtresses afin de les outiller pour l'enseignement de la deuxième langue officielle ». Aussi des programmes ont-ils été conçus et introduits dans le système éducatif primaire. Ces programmes prescrivent l'approche communicative comme la méthode par excellence d'enseignement/apprentissage de l'anglais à ce stade d'apprentissage comme le stipule le programme officiel :

*This syllabus is a communicative one. The four language skills of listening, speaking, reading and writing will gradually be introduced after careful selection and grading of the language items. There is a basic grammatical skeleton in the work, which is the framework for achieving the communicative purpose of the syllabus. Grammar is not treated for the sake of grammar. It is used in a functional way. Children use grammar, albeit unwittingly to do things in their daily lives and that is the approach in the syllabus.*

*The syllabus specifications will begin with emphasis on oral/ aural work in the first level with a gradual introduction of other skills. Motivation is essential to learning. Real life activities are therefore central to the drawing of the learning activities. Since teaching and learning must follow the child's natural development, the themes to be treated must reflect this concern. The cosmos of the child should be the center stage of all activities with the topic chosen matching the shift of interest of the child.*

*The syllabus tries to cater for each of the three cognitive areas of learning, that is:*

- *Listening: learning by listening through what is heard;*
- *Visual: learning through what is observed;*
- *Kinesthetic learning through activities and manipulating the materials.*

*Most learners learn through these three ways, although in each of us one way may be dominant.*

*There should be a strong cross- curricular input for obvious educational value*  
(MINEDUC, 2001).

Deuxièmement, l'expansion de la diglossie anglais-français. Le phénomène de diglossie est complexe en contexte camerounais dans la mesure où il s'agit moins d'une simple influence de deux variétés d'une même langue Ferguson (1956) ni de l'influence d'une langue étrangère sur une langue locale à l'exemple de la diglossie franco-occitane (Marcellesi, 1971), encore moins de l'influence de deux langues régionales - cas du castillan et du catalan – (Boyer, 1978), mais d'une tension entre deux langues romanes en terre étrangère (le Cameroun, pays plurilingue par essence). En effet, le Cameroun compte plus de 230 langues. Seulement aucune de ces langues n'est ni langue nationale ni langue officielle. Cette situation n'est pas propre au Cameroun. Au Tchad, avec 100 langues parlées, aucune n'est ni langue nationale ni langue officielle (Calvet, 1987). Toutes les langues camerounaises sont phagocytées soit par le français qui est parlé sur 80% du territoire, soit l'anglais parlé sur 20% du territoire. Cette situation est la matérialisation d'une diglossie enchâssée (Calvet) c'est-à-dire des diglossies imbriquées les unes dans les autres. Cependant, tous les facteurs pouvant servir à la vérification de l'effectivité de la diglossie se retrouvent dans la diglossie français-anglais du Cameroun selon que l'on est dans sa partie orientale, siège de l'idéologie anglo-saxonne ou occidentale, territoire de l'hégémonie française.

La diglossie français-anglais dans ce cas relève surtout de l'acception de Calvet à savoir une « guerre de langues » issue de la « guerre des hommes ». L'histoire renseigne que ce pays d'Afrique centrale a été le théâtre des rivalités des puissances coloniales occidentales. En effet, pendant la première guerre mondiale (1914-1919) anglais et français y ont combattu les allemands. Après la deuxième guerre mondiale (1939-1945), le Cameroun a été placé sous-tutelle de la France et de la Grande-Bretagne. On peut dire que c'est le début du bilinguisme tel que vécu aujourd'hui dans ce pays. L'on se serait alors attendu à une cohabitation pacifique du français de l'anglais parce que les deux langues étaient parlées dans deux zones distinctes du pays avec quelques cas de bilinguisme individuel de quelques polyglottes. Cependant, si la réunification des deux Cameroun a été une réussite politique, nous la considérons comme la porte d'entrée de la diglossie à cause du contact des deux langues (français-anglais) et des rapports qu'elles étaient appelées à entretenir parce que cette réunification n'ayant pas fait

l'unanimité parmi la population dont les conservateurs voyaient en elle une assimilation. Dans de telles circonstances, les langues ont très vite été utilisées comme des armes pour maintenir des velléités colonialistes et hégémoniques. L'usage de l'anglais ou du français va donc dépendre fortement de l'intérêt qu'a le citoyen à utiliser l'un et l'autre véhiculaire. Dans ce contexte, l'anglais subit l'influence du français qui est parlé par un plus grand nombre de locuteurs et l'on comprend pourquoi tant de réformes curriculaires et méthodologiques ont marqué le système éducatif camerounais notamment à l'éducation de base. La question de la didactique de l'anglais langue étrangère aurait dû pourtant connaître une solution durable avec la prise en compte des phénomènes sociolinguistiques sus évoqués d'une part et d'autre part avec la disponibilité de la littérature sur la didactique des langues étrangères Puren (1999) ; Conseil de l'Europe (2001), sans oublier les différentes réformes curriculaires au primaire MINEDUB (2018). Seulement, les difficultés récurrentes dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais à l'école primaire francophone (manque de motivation des apprenants, incapacité des apprenants à s'exprimer en anglais, rigidité des méthodes d'enseignement) restent des préoccupations majeures. Cette situation suscite de nombreuses interrogations sur la pertinence de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire dans un climat de tension linguistique lorsqu'on sait que l'appropriation du savoir tient compte des valeurs sociologiques et anthropologiques.

Au regard de ce qui précède, notre étude soulève la question de recherche principale suivante : comment enseigner l'anglais à l'école primaire francophone pour que les élèves s'en imprègnent efficacement dans un contexte de « saturation linguistiques » ? S'ensuit alors le questionnement suivant : Pourquoi introduire les activités ludiques dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone ? Quelles stratégies mettre sur pied pour amener l'enseignant du primaire à utiliser les activités ludiques au cours de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone ? Ainsi peut s'énoncer la problématique de cette étude.

De la question de recherche principale, nous formulons l'hypothèse générale suivante : L'usage des activités ludiques permet d'accompagner de manière efficiente l'apprenant dans la construction de son savoir en anglais à l'école primaire francophone.

Les hypothèses de recherche issues de la problématique sont au nombre de quatre. La première, en rapport avec la question, apporte une réponse partielle et met en exergue l'importance de la motivation en classe de langue étrangère. Les apprenants ne trouvent pas toujours l'importance d'apprendre une nouvelle langue, une langue de trop. Et cela ne va pas sans conséquences car il se pose le problème de démotivation chez ces derniers qui trouvent cet

enseignement ennuyeux. Ce manque d'intérêt peut conduire au décrochage et biaiser les objectifs initiaux de la formation. La centration sur la motivation de l'apprenant francophone interpelle l'enseignant dans la mesure où il se positionne comme un guide. Il est le pourvoyeur du « *modified interaction* » (Long, 1985), c'est-à-dire qu'en tant qu'accompagnateur, il corrige les erreurs de l'apprenant. Se pose alors le problème de méthode et de technique. D'où l'hypothèse (HR1) suivante : les activités ludiques sont susceptibles de développer de manière significative la motivation de l'apprenant francophone en classe de langue anglaise. La deuxième hypothèse (HR2) est la suivante : Les activités ludiques sont susceptibles de favoriser l'interaction en classe de langue anglaise à l'école primaire. Car, du point de vue interactionniste de l'apprentissage du langage, la seule capacité à retenir des formules et des signes linguistiques ne suffit pas ; il faut interagir avec d'autres locuteurs qui faciliteront le décodage des messages à travers l'usage des signes et des expressions en contexte. C'est ce que pensent Lightbrown et Spada lorsqu'elles affirment que :

*The interactionists' position is that language develops as a result of the complex interplay between the uniquely characteristics of the child and the environment in which the child develops. (...) The evidence suggests that children whose parents do not consistently provide such modified interaction will still learn language, but those children may have access to the modified speech when they are in the company of older siblings or other adults. To the interactionists, what is important is the conversational give-and-take in which the adult responds intuitively to the clues the child provides as to the level of language he or she is capable of processing (Lightbrown & Spada, 1993, p. 14).*

C'est aussi le point de vue des socioconstructivistes menés par Vygogstky. Pour eux, l'apprenant construit son savoir à l'aide des éléments de son environnement mais aussi à travers les interactions. C'est dans ce sens que les relations sociales jouent un rôle prépondérant au cours de son apprentissage. L'accent est mis sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs. La construction d'un savoir s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en relation avec le milieu social et le contexte. Elles sont le résultat à la fois de ce que l'on pense et des interactions des autres. Il s'agit en effet d'une confrontation entre un processus « interpsychique » et un processus intrapsychique (CNAP, 2018).



La troisième hypothèse de recherche (HR3) résulte de la question : Pourquoi introduire les activités ludiques dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone ? Le jeu fait partie intégrante de la vie des enfants. Un enfant, lorsqu'il arrive dans un milieu, n'a pas besoin de connaître la langue du milieu pour s'intégrer au jeu. Et l'école primaire étant le lieu où les enfants jouent le plus, il peut être un moyen de mise en œuvre de l'éveil précoce aux langues et au langage. La question allie à la fois le moment d'apprentissage d'une langue en contexte exolingue (Cuq, 2003) et la finalité d'une immersion précoce aux langues et au langage. Elle est formulée de la manière suivante : Les activités ludiques sont susceptibles de favoriser l'éveil précoce aux langues et au langage.

La quatrième hypothèse de recherche (HR4) vise à répondre à la question : Comment peut-on amener l'enseignant du primaire à utiliser les activités ludiques au cours de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone ? La question suppose une faible compétence communicative en anglais de la part des enseignants et enseignantes du primaire francophone. Son investigation s'inscrit donc dans le cadre de la recommandation UNESCO-OIT de 1996 visant la formation de l'enseignant dont :

Le but de la formation de l'enseignant devrait être de développer ses connaissances générales et sa culture professionnelle ; son aptitude à enseigner et à éduquer, sa compréhension des principes qui président à l'établissement des bonnes relations humaines à l'intérieur et au de-là des frontières internationales, sa conscience du devoir qui lui incombe de contribuer, à la fois par l'enseignement et par l'exemple, aux progrès social, culturel et économique. (Tsafak, 1998, p.162).

Les travaux de Gilbert Tsafak ont démontré qu'il est indispensable de donner au futur enseignant du primaire des outils psycho-pédagogiques, méthodologiques, moraux, culturels pour remplir son devoir d'encadrement des apprenants avec professionnalisme dans le respect de l'éthique et de la déontologie de la profession. Car « l'importance d'une large et solide éducation de base est si décisive que l'on peut mesurer la volonté de progrès d'un régime à son acharnement à l'étendre quantitativement et à le développer qualitativement » (Towa, 1967, p. 5). Dans le même ordre d'idées la pensée de Cuq (2003) sur l'enseignement s'applique sur l'enseignant. En paraphrasant ce dernier, l'on peut admettre que l'enseignant s'organise en fonction des champs disciplinaires, comme en témoignent les programmes. Dans la mesure où

les savoirs savants, produits par la recherche fondamentale, et les savoirs enseignés, mis au point dans le cadre pédagogique, évoluent historiquement, l'enseignant ne peut être coupé de la recherche. Il doit adapter constamment ses objets aux nouvelles données scientifiques pour répondre au mieux aux exigences de la formation et aux finalités éducatives que la société lui assigne. L'enseignant n'est donc plus la source d'énergie de tout savoir mais crée et gère les conditions et ressources favorables à l'apprentissage ; il apprend à apprendre en transmettant non pas son savoir académique mais son savoir-faire didactique pour permettre à l'apprenant de prendre les décisions constitutives de son apprentissage (Cuq, 2003). Il s'agit de définir le profil de l'enseignant d'anglais dans un contexte où le bilinguisme se veut un phénomène social et un élément culturel d'identification pour qu'il joue efficacement son rôle dans la gestion et le transfert des savoirs du groupe, et plus généralement qu'il inculque ses valeurs et croyances identitaires aux enfants et aux nouveaux membres (Cuq, 2003). Le caractère coercitif de cet exercice dépasse le simple apprentissage d'une langue ou d'une langue étrangère. Au Cameroun, même si le choix d'un sous-système éducatif est facultatif, il n'en demeure pas moins que l'apprentissage du français et de l'anglais devient une exigence académique, sociale voire politique. Une exigence académique parce que l'usage du français et de l'anglais est une condition *sine qua non* pour poursuivre des études supérieures car toutes les écoles ainsi que les universités d'Etat promeuvent le bilinguisme. Les enseignements y sont dispensés sans distinction du *background* linguistique de l'étudiant. D'ailleurs, dans les mémoires et les thèses rédigés par les étudiants, il est recommandé que les résumés soient en français et en anglais. Or, à l'école primaire, l'enseignement/apprentissage de l'anglais dans le sous-système éducatif francophone ne satisfait pas la communauté éducative à cause de nombreuses lacunes qu'il présente. Sa particularité, s'il y a lieu de le préciser, est que l'anglais n'est pas seulement une langue étrangère au Cameroun. Il est une des deux langues officielles. Il est à ce titre une langue de socialisation et scolarisation. Contrairement au choix du sous-système éducatif, son apprentissage n'est pas facultatif et son usage dépasse le simple besoin de communiquer qui caractérise généralement celui d'une langue étrangère. À partir de cet état de choses, nous formulons l'hypothèse de recherche (HR4) : la mise en œuvre efficace des activités ludiques nécessite une formation spécifique de l'enseignant du primaire francophone.

### **Les variables de l'étude**

« Une variable est un élément qui peut prendre plusieurs valeurs ou modalités ; un système d'expérimentation ou d'observation particulier » (Institut-numérique, 2013). D'un point de vue mathématique, les variables résultent des données de la recherche. Elles constituent les deux principales parties d'une hypothèse. C'est ainsi qu'on distingue la variable

indépendante de la variable dépendante. « La variable dépendante (Vd) est une variable dont la valeur est influencée ou déterminée par les valeurs d'autres variables, appelées variables indépendantes ». La variable indépendante encore appelée paramètre ou variable externe est celle qui est manipulée par le chercheur. « C'est la cause dans la relation de cause à effet. Elle est censée avoir une influence sur la variable dépendante » (Institut-numérique, 2013). Elle constitue très souvent la première partie de d'une hypothèse. Ainsi, pour l'hypothèse générale (HG) de cette étude nous la formulons ainsi qu'il suit : « *les activités ludiques permettent d'accompagner l'apprenant de manière efficiente dans la construction de son savoir en anglais à l'école primaire francophone* », la variable indépendante (Vi) est : *les activités ludiques*. La variable dépendante (Vd) quant à elle est : *accompagnement efficient de l'apprenant dans la construction du savoir en anglais*.

Le tableau synoptique ci-dessous présente la synthèse du cadre théorique. Il comporte le thème de recherche, les questions de recherche, les hypothèses, les variables et les indicateurs.

Thème	Questions	Hypothèses	Variables		Indicateurs
			Vi	Vd	
<b>Enseigner l'anglais à l'école primaire : le cas des activités ludiques</b>	Comment enseigner l'anglais à l'école primaire francophone pour que les élèves s'en imprègnent efficacement ?	(HG) : les activités ludiques permettent d'accompagner l'apprenant de manière efficiente dans la construction de son savoir en anglais à l'école primaire francophone	Les activités ludiques	Accompagnement efficient de l'apprenant	Amélioration du rendement scolaire en anglais
	Comment les activités ludiques peuvent-elles contribuer à un tel enseignement dans un contexte de « saturation linguistique » ?	HR1 : les activités ludiques sont susceptibles de développer la motivation de l'apprenant	Les activités ludiques	Motivation de l'apprenant	L'engouement des apprenants
		HR2 : les activités ludiques sont susceptibles de	Les activités ludiques	Interaction en classe	Prise de parole pendant la leçon

		favoriser l'interaction en classe de langue			
	Pourquoi introduire le jeu dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone ?	HR3 : les activités ludiques sont susceptibles de favoriser l'éveil aux langues et au langage	Les activités ludiques	Eveil précoce aux langues et au langage	Evitement des interférences  Engouement dans l'apprentissage d'une nouvelle langue
	Comment peut-on amener l'enseignant du primaire à utiliser les activités ludiques au cours de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone ?	HR4 : la mise en œuvre des activités ludiques nécessite la formation de l'enseignant	Les activités ludiques	Formation de l'enseignant	Changement dans la conduite de la leçon

**Tableau 1: Synopsis des thème, questions, hypothèses, variables et indicateurs**

## **L'intérêt de l'étude**

Cette étude a un triple intérêt, didactique, pédagogique et social. Au plan didactique, elle vise à améliorer les pratiques enseignantes en classe de langue anglaise à l'école primaire francophone. Il s'agit de proposer une rupture avec les pratiques actuelles, souvent rébarbatives, susceptibles de biaiser l'atteinte de l'objectif terminal d'intégration (OTI) Roegiers (2000) ou la compétence visée MINEDUB (2018), communiquer en français et en anglais et pratiquer au moins une langue nationale.

Au plan pédagogique, l'étude pose la problématique de la prise en compte des affectes et des perceptions de l'apprenant en classe des langues étrangère et principalement en langue anglaise à l'école primaire francophone. Le principe de la relation pédagogique est donc au centre de cette préoccupation. La réussite de l'enseignement/apprentissage demande que le formateur connaisse le formé afin de mieux l'accompagner, le guider dans son apprentissage. Aussi souhaitons-nous par cette étude une redynamisation de la formation de l'enseignant du primaire qui est la cheville ouvrière de la formation des enfants à la base.

Au plan social, elle vise le passage d'un bilinguisme individuel à un bilinguisme collectif. Certes, pour Bernard Fonlon (1964) l'objectif visé par la diffusion du bilinguisme est la promotion d'un « bilinguisme individuel grâce auquel chaque enfant qui suit le cycle primaire (...) sera capable de parler l'anglais et le français » (Ambassa Betoko, 1991 p.7). Cette perception du bilinguisme laisse difficilement transparaître son impact sur la société, à une grande échelle. Il n'est pas très éloigné du « bilinguisme de prestige » et élitiste qui prévaut de nos jours. Ce type de bilinguisme court le risque à long terme de renforcer les inégalités sociales d'une part et les clivages culturels d'autre part. C'est la raison pour laquelle nous nous tournons vers l'idée d'un bilinguisme individuel à visée collectif selon le point de vue de (Marcellesi, 1971). Un bilinguisme susceptible de prévenir les replis identitaires et promouvoir l'altérité et la tolérance et ainsi transformer l'État bilingue calqué sur les modèles étrangers en « nation bilingue » où le bilinguisme fait partie de l'identité culturelle du peuple. Car, « ce serait une méconnaissance des avantages qui s'offrent à nous et un manque regrettable d'idéal que de nous contenter d'avoir créé un Etat bilingue » (Folon, 1964). Il est ici question d'un dépassement des modèles actuels des États bilingues à l'instar du Canada et de la Belgique dont Amabassa Betoko fait cette observation :

Si nous prenons l'exemple de certains pays tels que le Canada et la Belgique qui sont aussi bilingues, nous nous rendons compte que, bien qu'ils aient été bilingues depuis assez longtemps, les canadiens ne parlent pas tous l'anglais et le français, les Belges non plus ne parlent pas tous le français et le flamand. La grande majorité des canadiens et des belges sont restés monolingues. Un État bilingue ne suppose donc pas nécessairement des individus, des citoyens bilingues (Ambassa Betoko, 1991, p. 7).

Pour y parvenir, il est indispensable que les phénomènes sociolinguistiques telle que la diglossie – guerre des langues – (Calvet, 1987) soient pris en compte au moment de l'élaboration des *curricula* et principalement au moment de la proposition des méthodes et des outils pédagogiques. Si la didactique et la pédagogie se distinguent en tant que sciences, elles sont indissociables dans la pratique de classe et concourent à la reproduction d'un idéal institutionnel à savoir le type de citoyen à former. Pris sous cet angle, didactique et pédagogie sont les « dernières nées » dans l'ordre des priorités de la formation des modèles. Leur association permet de dire avec Fonlon (1964) (cité dans Ambassa Betoko, 1991) que le but

idéal à atteindre dans la société avec l'aide des écoles « serait de produire des citoyens capables de manier les deux langues à la perfection, à même de produire en français ou en anglais, selon leur choix, des œuvres littéraires ou scientifiques de valeurs ».

En somme, l'intérêt de la présente étude laisse transparaître l'étendue du travail à mener. Il convient donc de circonscrire son champ d'investigation. Cette délimitation sera de trois ordres, thématique, temporaire et géographique.

### **Délimitation de l'étude**

Au plan thématique, l'étude se consacre à l'enseignement de l'anglais langue étrangère à l'école primaire francophone en mettant l'accent sur les pratiques enseignantes. Ainsi, seuls deux axes du triangle didactique (Chevallard) sont effectivement pris en compte, l'axe épistémologique et l'axe psychopédagogique. De plus, elle se propose d'étudier l'impact des activités ludiques dans les trois niveaux du cycle de l'enseignement primaire, de la section d'initiation au langage (SIL) au cours moyen deuxième année (CM2) (Wamba, 2010, p. 225).

Au plan temporaire, elle s'étend sur une période de trois ans marquant la durée d'un programme de thèse. Cette période va de l'année 2018, année d'admission en thèse à l'année 2020, année de dépôt de thèse et de soutenance éventuelle. Les informations que renferment ce document en termes de nombre d'écoles, nombre d'enseignants relèvent des données statistiques collectées au cours de la période 2018/2020.

Au plan géographique, l'étude se déroule au Cameroun, dans la région du centre et le département du Mfoundi. Le département du Mfoundi est une zone de forte scolarisation. Il abrite par ailleurs la capitale du Cameroun, Yaoundé, et compte sept arrondissements. Par cette posture prestigieuse, l'on se serait attendu à la prospérité du bilinguisme anglais/français, cependant le français reste la langue dominante dans tous les aspects de la vie de l'État malgré un nombre important d'institutions de promotion du bilinguisme (centre linguistique pilote, écoles primaires et établissements secondaires anglophones). C'est aussi la zone par excellence où le phénomène diglossie enchâssée (Calvet, 1979) prospère avec une population cosmopolite et une mosaïque de peuples et de cultures. Parmi les sept arrondissements que compte le département, la collecte des données se déroule effectivement dans l'arrondissement de Yaoundé IV qui est limitrophe des départements de la Mefou-et-Afamba, de la Lékié et de la Mefou et Akono. C'est l'un des arrondissements les plus vastes du département et aussi une zone de forte scolarisation. Il compte, en effet, pour l'année scolaire 2018/2019, 947 écoles primaires, 121790 élèves et 5627 enseignants ; soit un ratio élève/enseignant de 22/1. Cette aire

géographique permet de mettre en œuvre l'étude en tenant compte du caractère urbain et rural de certaines écoles.

## **OBJECTIFS**

Notre objectif général est de proposer une approche qui permettrait à l'apprenant francophone de l'école primaire de construire son savoir en anglais, langue étrangère, de manière efficiente dans un contexte où ni son milieu scolaire, ni la post scolarisation, ni l'environnement scriptural ne favorisent cet apprentissage (Belibi, 1999) ceci en vue de la promotion d'un bilinguisme de masse.

### **Objectifs spécifiques**

Ils sont au nombre de trois :

- Proposer des activités ludiques qui impliqueraient la participation active des apprenants ;
- Renforcer la socialisation des apprenants afin de prévenir des velléités de repli identitaire ;
- Susciter un éveil précoce aux langues et au langage.

La structure de notre travail se compose de quatre parties. La première est introductive et a pour objectif de présenter le contexte de l'étude, le problème émergé, les interrogations qui en résultent ainsi que les hypothèses qui balisent notre réflexion tout au long de l'étude. C'est aussi le lieu par excellence où nous présentons la raison d'être de cette recherche.

La première partie présente notre cadre conceptuel. Elle est divisée en deux chapitres. Le premier chapitre traite de la clarification conceptuelle qui met en lumière les concepts clés de l'étude. Il s'agit de : enseignement de l'anglais, activités ludiques, école primaire, et enseignant du primaire. Le deuxième chapitre est consacré d'une part à la recension des travaux antérieurs à l'étude susceptibles de conduire un positionnement face au problème traité. D'autre part, nous y présentons les théories explicatives qui renforcent notre positionnement. Elles serviront plus tard de baromètre à l'interprétation des résultats ainsi la vérification des hypothèses. Il s'agit des théories de la motivation et de l'appropriation du langage.

La deuxième partie est le cadre méthodologique. Il présente notre positionnement méthodologique. C'est dans ce cadre que nous explicitons le type de recherche à savoir une recherche qualitative de type action. Nous décrivons ensuite le site de l'étude, la technique d'échantillonnage et qu'est clos cette partie par la présentation de la technique de collecte des données.

La troisième partie est le cadre opérationnel. Elle présente les résultats de cette étude empirique. Elle se compose d'un chapitre d'analyse des résultats de la collecte des données dans les trois classes observées. Le second chapitre quant à lui traite de l'interprétation des résultats à la lumière des théories explicatives. Elle aborde les implications professionnelles et les limites ainsi les suggestions formulées à l'issue de l'investigation.



**PREMIÈRE PARTIE :**  
**CLARIFICATION CONCEPTUELLE, INSERTION DU SUJET**  
**ET REVUE DE LA LITTÉRATURE**

Cette première partie de notre étude repose sur trois grands piliers : la clarification conceptuelle, la revue de la littérature et le cadre théorique. Elle est divisée en deux chapitres. Le premier chapitre intitulé « définition des concepts liés à la recherche » vise à aider le lecteur à mieux cerner les concepts clés qui constituent la clef de voûte de cette étude ainsi que l'usage qu'en fait l'auteur. Il s'agit des concepts tels que « enseignement de l'anglais, activités ludiques, école primaire, enseignant du primaire. Le deuxième chapitre intitulé « revue critique de la littérature et cadre théorique » s'articule autour de deux points : la revue critique de la littérature et la présentation des théories explicatives. La revue de la littérature fait une rétrospective sur la problématique de notre thème de recherche à savoir l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone. Un accent particulier est mis sur les réformes curriculaires et les innovations méthodologiques dans le domaine de l'accompagnement des apprenants dans la co-construction de leur savoir en classe d'anglais. Enfin dans le cadre théorique, nous présentons les théories explicatives qui baliseront plus tard nos discussions. Il s'agit de la théorie de la motivation, des approches behavioriste, interactionniste et constructiviste de l'appropriation du langage, et la théorie de l'éveil aux langues.

# CHAPITRE 1 : DÉFINITION DES CONCEPTS LIÉS AU SUJET DE RECHERCHE

Il s'agira d'expliciter le substrat sémantique lié à chaque concept dans le but de lever toute équivoque susceptible d'altérer la compréhension de ce travail. Sont définis ici les concepts enseignement de l'anglais, activités ludiques, école primaire et enseignant du primaire.

## 1.1. Enseignement de l'anglais

Le terme enseignement vient du verbe « *enseigner* » (du latin *signaler*) et signifie précepte ou leçon. À partir du XVIII<sup>e</sup> siècle il va connaître une évolution sémantique pour devenir « action de transmettre des connaissances ». Toutefois, il fait l'objet de diverses définitions en fonction des courants de pensée et de sa place dans le développement de l'être humain. En ce sens, Dessus (2008) recense dix définitions du concept d'enseignement tirées de la philosophie de l'éducation, l'étude de l'enseignement, la psychologie du développement et de l'éthologie.

En philosophie de l'éducation, Fenstermacher (1986) dit « qu'il y a enseignement lorsqu'il y a une personne P qui possède un contenu C et qui a l'intention de communiquer ou transmettre C à une personne R, qui initialement n'a pas C, afin que P et R s'engagent dans une relation afin que R acquière C » (Dessus, 2008). Pour cet auteur, l'enseignement est une activité menée de manière intentionnelle par une personne qui cherche à influencer le comportement d'une autre personne. Toutefois, la relation entre enseignant et enseigné est une relation du dépositaire du savoir qui le transmet à un apprenant passif. Il s'agit d'une approche transmissive de la connaissance qui est mise en mal dans cette étude. Pour Fleming (1980) « l'enseignement est un processus par lequel un professeur indique à l'élève son intention que l'élève doit apprendre un contenu. L'élève prêt à le faire, comprend les intentions du professeur et l'élève ayant quelques raisons de le faire, essaie de maîtriser le contenu ». Fleming, par cette définition, met en exergue toute l'importance de la relation pédagogique dans le processus enseignement/apprentissage. Il rejoint cependant Fenstermacher dans l'idée de l'intentionnalité comme élément indispensable de l'enseignement. Selon Freeman,

il y a enseignement lorsque le professeur est engagé dans une transaction avec l'élève dans laquelle les actions ou activités du professeur en présentant,

clarifiant, exemplifiant, évoquant, confirmant ou encore indiquant explicitement ou non, un x sont instrumentales en amenant quelque apprentissage ou compréhension du contenu par l'élève ; l'élève progresse ainsi vers un apprentissage meilleur du contenu. Du point de vue philosophique, l'enseignement est triadique en ce sens qu'il implique intentionnellement trois éléments majeurs : l'enseignant, le savoir et l'élève (Freeman, 1973).

Du point de vue de l'étude de l'enseignement, Gage (cité dans Dessus, 2008) définit l'enseignement comme « toute forme d'influence interpersonnelle ayant pour but de changer les manières dont d'autres personnes peuvent ou pourront se comporter ». Il est aussi « un processus de communication en vue de susciter l'apprentissage ; ensemble des actes de communication et de prises de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagit en tant qu'agent dans une situation pédagogique » (Legendre, 1993). Not (1987) quant à lui stipule qu'enseigner c'est susciter des activités d'apprentissage et les alimenter par des matériaux appropriés. Ceux-ci consistent en informations que l'on émet pour que d'autres les saisissent.

Du point de vue de la psychologie du développement, l'enseignement est la « manifestation explicite de connaissance généralisable par un individu (l'enseignant) et l'interprétation de cette manifestation en termes de contenu de connaissance par un autre individu » (Csibra & Gergely, 2006). De même, l'enseignement est une « activité intentionnelle pour augmenter la connaissance (ou la compréhension) d'un autre, réduisant ainsi la différence entre enseignant et élève » (Ziv & Frye, 2004).

Pour les éthologues,

On peut dire qu'un acteur individuel enseigne s'il modifie ses comportements seulement en la présence d'un observateur naïf à un certain coût ou au moins sans obtenir un bénéfice immédiat pour lui-même. Ainsi, le comportement de l'acteur individuel encourage ou punit le comportement de l'observateur naïf, ou encore procure à ce dernier une expérience ou des exemples. Ce faisant, l'observateur naïf acquiert des connaissances ou apprend

une habileté plus tôt ou plus rapidement, ou encore plus efficacement que par une autre manière, si tant est qu'il ait pu l'apprendre (Caro & Hauser, 1992).

Enfin l'enseignement est « un comportement par lequel un animal a l'intention qu'un autre apprenne une habileté ou acquière une information ou connaissance qu'il n'avait pas précédemment » (Kruger & Tomasello, 1996).

La pluralité des points de vue sur la notion d'enseignement nous amène à présenter ce concept selon différents courants de pensées afin de saisir toute sa subjectivité.

### **1.1.1. L'enseignement selon le point de vue de la philosophie de l'éducation**

Les approches définitoires ci-dessus font apparaître cinq dimensions du concept d'enseignement, le formateur, le formé, le savoir, l'intentionnalité, et la causalité entre enseignement et apprentissage (Dessus, 2008). La première dimension est l'idée d'un formateur, d'un professeur, d'un enseignant, d'un « détenteur » d'un savoir. Même si la posture du magister dixit est de moins en moins acceptée dans l'enseignement, il reste que l'enseignant est un acteur principal, pas central, dans la conception d'un projet d'enseignement. Il organise le savoir en procédant au séquençage des activités à mener, il est le guide. La deuxième posture est celle de la présence d'un formé, d'un élève, d'un apprenant conscient de recevoir un enseignement. Loin d'être une boîte noire qu'il faut éclairer, l'apprenant est un diamant brut qu'il faut polir. Acteur principal et central, l'apprenant contribue à sa formation par le fait d'accepter de se faire former. Il n'y a pas par conséquent de bancarisation du savoir. La troisième idée que véhicule l'enseignement est celle de sa raison d'être : le savoir. Il y a enseignement parce qu'il y a un savoir à partager. Ce savoir est légitimé en vue d'une reproduction sociale. C'est en ce sens que Perrenoud, après avoir défini le savoir comme « une *représentation du monde* qui n'a d'existence que dans et pour un esprit humain », il procède à une caractérisation des savoirs :

On admettra sans doute facilement que les savoirs de sens commun, les savoirs d'action, les savoirs implicites, les savoirs professionnels soient liés à des pratiques sociales. On en parle d'ailleurs souvent comme de savoirs *pratiques*, ceux dont les détenteurs n'ont pas ou n'ont plus entièrement conscience, tant ils sont *contextualisés*, liés à une expérience et à des formes d'action, dont on ne les détache que pour les besoins de l'analyse. L'artiste, par exemple, détient des

savoirs qu'il investit dans son œuvre, mais il ne les explicite - parfois à contrecœur - que s'il est interviewé par un critique, sollicité comme expert, appelé à former des débutants (Perrenoud, 1996, p. 7).

On est tenté de dire que sans savoir, il n'y a pas enseignement. La quatrième composante de l'enseignement est l'intentionnalité. Pour Dessus (2008) l'enseignement serait intentionnel par l'intention délibérée d'enseigner d'une part et par la capacité de la lecture mutuelle des intentions des protagonistes. Ce postulat a connu un grand débat notamment avec des auteurs tels (Macmillan & Garrison, 1988 ; Strauss *et al.*, 2002 ; Brougère & Bezille, 2007). Et l'intentionnalité de l'enseignement vient du fait qu'il est une activité (Carr, 1999). Une activité chargée d'intentions à l'apprentissage des élèves. Les protagonistes d'une situation d'enseignement mettent en œuvre une attention partagée dirigée sur l'objet d'apprentissage Dessus (2008). Il est à noter que l'intention d'enseigner se manifeste à partir du moment où l'enseignant choisit de proposer un enseignement à un élève. Cette intention est à la fois une tâche et une performance selon Ryle (1978). L'enseignement est une performance lorsqu'ayant été bien mené, un apprentissage est survenu ; il est une tâche parce qu'on ne peut prédire le résultat final, s'il va entraîner des conséquences en termes d'apprentissage. Car pour Ericson et Ellett (1987) c'est l'apprentissage qui appelle la nécessité conjointe de l'élève et de l'enseignant, et que ce dernier n'a qu'une obligation de moyens et non de réussite. La cinquième composante de l'enseignement selon les approches philosophiques de l'éducation est la causalité entre enseignement et apprentissage. Pour Ericson et Ellett (1987), l'enseignement et l'apprentissage sont reliés de par leur définition d'un point de vue logique et/ou d'un point de vue causal. Du point de vue logique, il ne peut avoir de besoin d'enseigner s'il n'y a pas de besoin d'apprendre. Aussi dans le second cas dira-t-on que l'activité d'enseigner entraîne celle d'apprendre. C'est en ce sens qu'« enseigner, c'est amener l'élève à apprendre ». Sous le prisme de cette causalité, la construction des savoirs en éducation formelle est perçue comme un processus. D'où l'occurrence du vocable de processus enseignement/apprentissage dont la dissociation des éléments est mal perçue par les didacticiens.

En somme, nous partageons le point de vue selon lequel « l'enseignement est une tâche de communication remplie par l'enseignant, en lien avec l'apprentissage de ses élèves, tâche qui exige une coopération de ses élèves et laquelle l'intentionnalité joue un rôle important, évalué non nécessairement par l'enseignant ; mais par l'élève » (Dessus, 2008, p. 10).

### 1.1.2. L'enseignement selon le « *study teaching* » ou l'étude de l'enseignement

Selon Smith (1963), le courant de recherche de « *study teaching* » ou l'étude de l'enseignement a débuté dans les années 1960 avec l'idée de produire une définition indépendante de celles de la psychologie et de la philosophie. Pour ce courant, l'enseignement découle de deux idées fondamentales à savoir qu'il est un processus comportemental étudiable par l'observation de situations scolaires et un processus essentiellement langagier (Dessus, 2008). Il s'agit de définir l'enseignement selon l'analyse des régularités des comportements en situation scolaire en termes de stratégies et de tactiques. En d'autres termes, il est question de caractériser l'enseignement en se focalisant sur les comportements des enseignants. Ces travaux sont l'objet d'une littérature abondante (Ryans, 1960 ; Smith, 1963 ; Openshaw & Strasser, 1967 ; Ausubel, 1968 ; Flanders, 1976 ; Klubard, 1992 ; Tochon, 1993 ; Durand, 1993 ; Altet, 2000 ; Bru, 2006 ; Bressoux, 2006 ; Dessus, 2007 ; Lenoir, 2007 ; Habbub & MacConnell, 2007). Cette préoccupation a amené Ryans (1960) à se demander si on peut dégager une théorie du comportement de l'enseignant par l'analyse de ses régularités en situation scolaire. Le comportement, l'attitude, la régularité des faits de l'enseignant peuvent-ils suffire pour développer une théorie et définir l'enseignement ? C'est à ce postulat que Smith (1993) souscrit lorsqu'il propose la définition suivante de l'enseignement :

De notre point de vue, l'enseignement est un système d'actions faisant intervenir un agent, une situation, une finalité [*end in view*], et deux ensembles de facteurs situationnels [appelés « moyens »] – un ensemble sur lequel l'agent n'a aucun contrôle (par exemple, la table de la classe et les caractéristiques physiques des élèves) et un ensemble que l'agent peut modifier selon la fidélité (par exemple, le travail des élèves et les façons de poser des questions) (Dessus, 2008).

Selon l'entendement de Smith, les moyens comprennent les aspects matériels et intellectuels constitués du contenu à enseigner et des moyens d'action de l'enseignant qu'il nomme stratégies et tactiques. La stratégie est « un pattern d'action permettant d'atteindre certains résultats et d'empêcher certains autres » (Openshaw & Strasser, 1967), tandis que la tactique est une sous-unité comportementale de la stratégie qui amène l'enseignant à remplir ses différents rôles en présence des élèves étapes par étapes. L'analyse des actions, des stratégies et des tactiques de l'enseignement en situation de classe sont au principe du courant « *study teaching* » à laquelle se rattachent les travaux de Guy Brousseau et de Yves Lenoir. Selon Brousseau (1998), l'un des aspects de l'analyse des pratiques est la prise en compte de la

« dévolution » dans l'enseignement. Cette stratégie qui amène l'apprenant à prendre la responsabilité de son apprentissage permet de confirmer l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage est « une modification de la connaissance que l'élève doit produire lui-même et que le maître doit seulement provoquer » Brousseau (1998). Chez Lenoir (2009), ce sont les principes de médiation et d'intervention éducative qui constituent l'essentiel du rôle de l'enseignant en situation de classe. C'est ce que (Bressoux, 2001 ; Lenoir & Vanhulle, 2006) appellent l'effet-maître. Lenoir ajoute que la recherche a, au moins partiellement abandonné l'approche « processus-produit » classique qui postulait que l'enseignement consiste en une application directe de modèles en lien immédiat, direct et exclusif entre l'enseignement et l'apprentissage. De plus, de « nombreux facteurs d'origines diverses, externes et internes à l'enseignant, aux élèves comme à la classe et à l'école, influencent les pratiques d'enseignement comme les apprentissages réalisés par les élèves » (Bru, 2006 ; Lenoir, 2007). D'où la problématique du « comment enseigner » qui

requiert dès lors de se pencher non sur le degré d'application par des enseignants de quelque méthode que ce soit, mais sur le rapport social en situation – un rapport social d'objectivation – qui s'établit entre l'enseignant et ses élèves à propos des objets d'apprentissage prévus, quels que soient, à faire acquérir, c'est-à-dire sur l'ensemble des gestes et des paroles qui entraînent des interactions de manière à cerner au premier chef leur configuration effective (Lenoir, 2006).

Il est à noter que Yves Lenoir a fondé ses travaux sur ceux de Not (1979) et assimile l'enseignement à une intervention éducative, terme qu'il préfère à celui de relation éducative (Postic, 1986) jugé trop vaste et à celui d'enseignement jugé trop vague. Les travaux de Lenoir peuvent être associés à ceux des chercheurs en éducation tels que (Smith, 1956 ; Hintikka, 1982 ; Macmillan & Garrison, 1988 ; Burbules & Bruce, 2001) qui traitent de l'indissociabilité du langage et de l'enseignement. Pour ces auteurs, le langage et le dialogue prennent une part fondamentale dans l'enseignement, à tel titre qu'il est difficile d'imaginer enseigner sans la médiation de ce dernier Dessus (2008). C'est ce qui fait dire à Dunkin que

Toute personne qui a vécu un minimum de temps dans une école sait que la classe est un lieu où le langage domine : les maîtres et/ou les élèves parlent où



écrivent, écoutent et/ou lisent presque tout le temps. L'essentiel – sinon la totalité – de l'information communiquée en classe emprunte le canal verbal et la majorité est transmise oralement (Dinkin, 1986).

Il faut dire que le modèle dialogique de l'enseignement nécessite deux entités : « le professeur (désormais P) et l'élève (désormais E) qui ont chacun connaissances sous la forme de liste de phrases, et un ensemble d'informations I (sous forme de phrases assertives) pouvant selon le cas en partie correspondre avec les listes personnelles de P et de E » (Hintikka, 1982). En d'autres termes, les connaissances que possèdent les enseignants et énoncées sous forme de phrases peuvent correspondre à celles de l'élèves et vice versa. Et pour définir l'enseignement, Hintikka énonce six types d'opérations possibles formant un ensemble de conditions préalables ainsi qu'il suit :

- P peut faire une déclaration assertive à E.

- P peut spécifier un sous-ensemble fini de  $i$  de I. Les phrases dans  $i$  sont ensuite transférées dans la liste de E. Cela correspond par exemple à la réalisation de devoirs à la maison, d'étude personnelle de E hors de la présence et/ou de la participation de P.

- P peut poser une question Q à E, qui peut répondre du mieux possible. Si E ne peut pas répondre, cela est enregistré.

- E pose une question Q à P. La qualité de la réponse de P peut être évaluée en rapport avec les connaissances de E, et ses items vont rejoindre la liste de ce dernier. En cas de non-réponse, rien ne se passe.

- E déduit tout seul des informations à partir des précédentes informations qu'il possède dans sa liste.

- P acquiert un sous-ensemble  $i$  d'informations et ajoute à sa liste (Hintikka, 1982).

Le modèle de Hintikka expose de manière assez explicite la perception de l'enseignement comme l'analyse des pratiques par la mise en œuvre des stratégies et de tactiques essentiellement langagières ; Dessus l'appelle le modèle P/E (professeur/élève ou T/S, teacher/student model). Dans le même ordre d'idées, Burbules et Bruce définissent l'enseignement comme « une activité de pratiques instrumentales intentionnellement dirigée vers des fins spécifiques, et qui peut donc être évaluée selon l'efficacité avec laquelle ces fins sont atteintes » (Burbules & Bruce, 2001).

Le courant de recherche du « *study teaching* » pose les bases d'une définition intéressante de l'enseignement. Ici, l'enseignement est perçu comme une réponse à la question « comment enseigner ». Toutefois, l'emphase sur l'indissociabilité entre langage et enseignement peut susciter des interrogations dans la mesure où l'idée d'un enseignement sans langage est fortement envisageable (cas de situations a-didactiques – Guy Brousseau) ou un usage très modéré du langage (dévolution). En outre, cette perception de l'enseignement semble se focaliser sur les phénomènes d'enseignement observés sur les élèves âgés susceptibles d'interagir avec l'enseignant, et donc en situation scolaire. Or, les enfants étant de plus en plus jeunes, il est moins évident de concevoir l'enseignement basé essentiellement sur l'interaction langagière. D'où l'intérêt porté vers les travaux de la psychologie du développement donc les recherches peuvent servir à mieux cerner le concept d'enseignement.

### **1.1.3. L'enseignement selon la psychologie du développement**

Après la philosophie de l'éducation et le « *study teaching* », la psychologie du développement s'intéresse à la définition de l'enseignement. Ce courant

a insisté sur l'aspect opaque du processus d'apprentissage – et plus largement, des comportements humains -, qui peut nécessiter une capacité de lecture de l'esprit et/ou un *feed-back* de la part de l'enseignant. Ce qu'on appelle une théorie de l'esprit c'est-à-dire la capacité à attribuer à autrui et soi-même des états mentaux, comme des désirs, croyances, connaissances, et à agir en fonction de ces attributions (Dessus, 2008).

Les tenants de ce courant sont (Rogoff, 1991 ; Baron-Cohen, 1998 ; Bradmetz & Schneider, 1999 ; Sterelmy, 2003; Deleau, 2007 ; Brougère & Bezille, 2007). Selon les psychologues du développement, l'enseignement engage l'enseignant et les élèves dans une activité de participation guidée Rogoff (1991) qui impliquerait une participation active (la

coopération de tous les protagonistes et une observation puis une implication du comportement du P par les E, plutôt qu'un enseignement verbal. Deux facteurs majeurs découlent de cette réflexion à savoir l'attribution de buts et l'attribution de croyances Sterelmy (2003).

Les psychologues du développement posent que l'enseignement est lié à la connaissance de l'autre par ses actions afin de desceller ses besoins. Pour Csibra et Gergely (2007) (cités dans Dessus, 2008), les humains sont « obsédés par les buts ». Ils ne peuvent s'empêcher d'interpréter en termes fonctionnels les actions qu'ils observent chez leurs proches. Ils utilisent ainsi deux mécanismes inférentiels, le mécanisme de l'action au but, visant à produire le but poursuivi par un acteur en l'observant, et le mécanisme inverse, du but à l'action permettant une fois qu'on a inféré le but de l'acteur, d'anticiper son action en temps réel. L'enseignant comprend l'élève par sa capacité à diagnostiquer des manquements pour prévoir ses besoins. Ainsi les acteurs principaux de l'enseignement, dans un va-et-vient continu, procèdent à la déduction des besoins et des attentes de l'un et de l'autre (les E, pour comprendre ce que le P attend d'eux, ce qu'il y a à faire, le P, pour inférer ce que les E ont compris ainsi de suite).

L'un des postulats majeurs de la psychologie du développement est que l'enseignement est une interaction spécialisée et fait appel à une cognition naturelle dans laquelle on détecte des écarts de connaissance et engage les autres dans des activités pour diminuer ces différences (Frye & Ziv, 2005). Les écarts de connaissance concernent les croyances énoncées, des erreurs de compréhension, ou des connaissances ou habiletés partielles (Strauss, 2002). En d'autres termes, l'essentiel de l'enseignement se réalise de manière invisible car les états mentaux de chaque protagoniste sont cachés et ne peuvent être inférés par l'observation du comportement de ces derniers. D'où la nécessité d'une lecture de l'esprit afin de comprendre des comportements d'autrui. Dessus (2008) explique que les humains utilisent deux mécanismes principaux dans l'enseignement :

chez l'enseignant, des mécanismes d'attribution de but de connaissances, permettant de mettre au jour les possibles buts poursuivis par ses élèves ainsi que leurs connaissances (...). Chez les élèves, un mécanisme d'inférence de croyances ou savoirs, de manière « aveugle », c'est-à-dire sans vérification immédiate de la plausibilité de ces derniers (Dessus, 2008).

Cependant, il n'est pas superflu d'observer que le diagnostic d'un écart de connaissances peut être erroné à cause de l'opacité cognitive humaine. L'élève peut savoir plus ou moins des

choses attendues par son enseignant. En souscrivant à l'hypothèse de la connaissance des mécanismes d'attribution des buts et de mécanismes d'inférence de croyances, il s'agit de reconnaître leur apport dans l'enseignement et l'apprentissage. Toutefois, il ne saurait être question d'admettre que l'enseignement se caractérise par cette seule opinion. C'est la raison pour laquelle une investigation dans le domaine de l'éthologie s'avère intéressante afin de déterminer ce que c'est que l'enseignement chez les non humains.

#### **1.1.4. L'enseignement selon l'éthologie**

Lorsque nous considérons que le langage est une capacité spécifiquement humaine à communiquer, que l'enseignement est une activité de communication interpersonnelle intentionnelle et basé sur les buts, les croyances et l'inférence, il est utile de s'interroger sur la possibilité d'un enseignement sans langage et dépourvu d'intentionnalité. De nombreux travaux sur les animaux non humains et l'idée d'enseignement chez cette espèce a prospéré et reste sujet à controverses (Csibra, 2007 ; Frank & Richardson, 2006 ; Leadbeater, Raine & Chittka, 2006 ; Thornton & McAuliffe, 2006 ; Caro & Hausser, 1992). Mais l'intérêt d'une investigation dans ce champ de recherche est indispensable à la compréhension du concept d'enseignement. Dans leurs travaux, Caro et Hausser démontrent que des espèces animales non humaines peuvent enseigner alors qu'elles ne disposent pas de langage. Pour ces auteurs, il y a enseignement lorsqu'« un P modifie son comportement seulement en présence d'un E (en le guidant, lui procurant des exemples), cette modification ayant un certain coût et étant bénéfique à E » (Caro & Hausser, 1992). À l'analyse de ce point de vue, on note une absence totale de deux facteurs majeurs nécessaires à la réalisation de l'enseignement chez les humains : le langage et l'intentionnalité. Pour Caro et Hausser (1992), ce modèle d'enseignement ne tient pas en compte des activités qui seraient des incitations à l'imitation. Il s'agit de « discriminer des comportements d'enseignement d'habilités localement acquises par imitation » (Whiten & Boesch, 2001). Est aussi exclue dans ce cas, l'idée d'une égalité de connaissances. Pour qu'il y ait enseignement l'élève doit être qualifié de naïf et par conséquent posséder un niveau de connaissances moins important que celui du professeur et que le comportement de l'enseignant ne survienne qu'en présence de ce dernier. Il y a effectivement enseignement si et seulement si les protagonistes pratiquent une même activité au même endroit. L'idée de l'enseignement comme activité de renforcement des capacités voire des acquis (ce que les auteurs nomment renforcement de comportements existants) n'est pas envisageable car un comportement nouveau ou de nouvelles connaissances mieux qu'un renforcement des prérequis favorise l'enseignement. Enfin, ils excluent l'existence des « structures qui donneraient pour P un bénéfice immédiat et non différé (le combat) ». Si en combattant un adversaire, on lui enseigne

un comportement d'évitement dans le futur, cela est une conséquence secondaire de celle d'avoir immédiatement une position supérieure dans une hiérarchie. Il peut s'agir dans ce cas d'un renforcement plus ou moins positif non immédiat. Nous rappelons que l'idée de l'étude de l'enseignement sous l'angle fonctionnel et comportemental a été développée dans l'observation d'un enseignement non humain chez les chimpanzés, les fourmis, les chats, etc.

Du point de vue de l'éthologie, deux idées force résultent de la conception de l'enseignement, la coopération et de la modification du comportement en fonction des situations temporelles. Ici, l'« enseignant » ajuste son comportement en présence en présence des « enseignés » pour faire le massage. Cette capacité de modification de comportement (chez l'enseignant) et de coopération (l'« enseigné » participe à sa formation) est spécifique à l'enseignement. Les actes valent autant que les paroles, peut-on dire. Ce postulat justifie la place de l'étude de la déontologie et son application dans le domaine de l'enseignement chez Gibert Tasfack (1988). L'enseignement est surtout un transfert de compétences. Toutefois, un enseignement sans langage au sens strict de terme – le terme langage étant polysémie et susceptible d'être sujet à équivoque dans la mesure où on peut parler de langage de singe par exemple – dépourvu d'intentionnalité est spécifiquement animal et s'appliquerait difficilement aux humains. Car dans le cas d'un transfert de compétences, même si le langage n'est pas nécessaire, l'intention de modifier les comportements y est.

### **1.1.5. L'enseignement selon la didactique**

Dans le domaine de la didactique des langues, le concept *enseignement* « désigne à la fois le dispositif global (enseignement public/privé, enseignement primaire, enseignement secondaire, enseignement supérieur) et les perspectives pédagogique et didactiques propres à des disciplines (enseignement du français, des mathématiques, des langues, etc.) » (Cuq, 2003). Ce faisant, le concept d'enseignement est un hyperonyme des termes curriculum, transposition didactique, intervention et médiation éducative, stratégies, évaluation, contrat didactique, interaction, autonomie, etc. En effet, penser l'enseignement suppose la possession des savoirs qui sont mis à la disposition des enseignants sous forme d'objectifs, de finalités, de profils, de stratégies et de méthodes d'évaluation à chaque niveau d'apprentissage. L'enseignement repose sur le postulat que l'appropriation d'un savoir par un individu peut être facilitée par l'action d'un tiers et sur la transmissibilité des connaissances linguistiques et culturelles. Ainsi, il ne peut plus être conçu exclusivement comme une transmission du savoir, l'accent étant davantage mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs. Car pour Koumene (2009),

Les méthodes tout comme les techniques et les procédés d'enseignement, sont les moyens dont dispose tout enseignant pour faire acquérir ou transmettre le savoir. Le nombre de méthodes d'enseignement est infini et leur efficacité dépend non seulement de celui qui les utilise mais aussi et surtout de celui sur qui elles sont appliquées. On peut définir une méthode d'enseignement comme le cheminement suivi par l'enseignant en vue de transmettre les connaissances à travers l'exploitation des techniques et procédés divers ; c'est la voie à suivre, la manière de s'y prendre pour instruire les enfants dans les conditions les meilleures et les plus efficaces. C'est dans ce sens que cette affirmation de F. Nietzsche extrait de l'ouvrage intitulé Guide pratique du maître, est relevée : "Les méthodes, il faut le dire dix fois, sont l'essentiel et aussi les choses les plus difficiles, celles qui ont le plus longtemps contre elles les habitudes et la paresse" (Koumene, 2009).

C'est en ce sens que Cuq et Gruca (2017) considèrent l'enseignement comme un processus de *guidage*, « ...une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant » (Cuq & Gruca, 2017, p. 110). Selon ces auteurs, la situation guidée est appelée la médiation organisée dans la relation de classe, et dans la relation, l'enseignant est la partie guidante et l'apprenant la partie guidée. L'enseignement est vu comme une intervention éducative au cours de laquelle l'enseignant aide l'apprenant à construire son raisonnement sur la base de la maîtrise d'un ensemble de ressources. Par ailleurs, les didacticiens reconnaissent à l'enseignement son « objectif naturel de rendre l'apprenant de plus en plus autonome ». Ils promeuvent la « disparition progressive du guidage » (Anderson, 1999, p. 235), en minorant le rôle de l'enseignant et de l'enseignement, pour céder la place à l'apprenant et à l'apprentissage selon le principe de dévolution. La dévolution renforce l'idée de la centration sur l'apprenant par l'autoguidage. Toutefois, il revient à l'enseignant d'aider l'apprenant à apprendre à s'autodiriger. La « disparition progressive de l'enseignant » se fait par le biais d'un ensemble d'interactions dont celle dite de tutelle (Bruner, 1998). Pour Bruner, l'interaction de tutelle est une « interaction à laquelle l'adulte [enseignant] essaie d'amener l'enfant [apprenant] à résoudre un problème qu'il ne sait pas résoudre tout seul » (Bruner, 1998, p. 216). Il s'agit d'un système de support qui, fourni par l'adulte [enseignant] à travers la discussion la

communication plus généralement, est un peu comme un étayage, à travers lequel l'adulte [l'enseignant] restreint la complexité de la tâche (Bruner, 1998) assignée à l'apprenant. Le processus d'étayage consiste pour le guide à « prendre en main ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme » (Bruner, 1998, p. 263). L'enseignement se situe ainsi à la zone proximale de développement (désormais ZPD) (Vygotsky) parce qu'elle reconnaît le savoir de l'apprenant avant sa formation. L'enseignant provoque le conflit cognitif chez l'apprenant à travers une situation problème, car la recherche des solutions du problème va amener l'apprenant à utiliser ses connaissances antérieures. La place de l'enseignant se situe entre le savoir antérieur de l'apprenant et le savoir à construire. Il n'est plus le dépositaire du savoir. Il reconnaît que l'apprenant peut avoir des connaissances qui lui sont inconnues, et connaît le savoir à acquérir par l'apprenant. Vygotsky (1978) définit d'ailleurs la ZPD comme

la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant [apprenant] résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant [apprenant] résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte [enseignant] ou collabore avec d'autres enfants [apprenants] plus avancés (Vygotsky, 1978, p. 86).

Le guidage de l'apprenant vise son autonomie, et l'autoapprentissage, encore appelé auto enseignement, ou autoguidage chez Cuq et Gruca (2017) « suppose que l'apprenant acquière progressivement la capacité à prendre les décisions qui concernent son apprentissage » (2017, p. 111). Cette prise de décision est possible par l'acceptation d'un contrat didactique.

Au vu des multiples définitions du concept d'enseignement issues de différents courants de pensée, il est objectif de répondre à la question « qu'est-ce que l'enseignement ? » par une définition fédératrice prenant en compte si possible les spécificités de chaque courant. Pour y parvenir nous relevons des définitions qui nous semblent proche de cet objectif. Ainsi pour Clarke (1970) l'activité d'enseignement tient à trois niveaux de caractéristiques selon qu'elles sont nécessaires et/ou suffisantes. Relèvent des conditions nécessaires (une seule condition manquante ne rendrait pas possible l'enseignement) : la communication, la coopération, la tâche en lien avec l'apprentissage, l'intentionnalité. Les conditions nécessaires et suffisantes sont :

les stratégies et tactiques d'enseignement. Enfin les conditions pour que l'enseignement soit efficace : l'intentionnalité, le dialogue explicite, l'attribution de buts et de croyances ou savoirs. Ainsi, « P enseigne C à E si et seulement si P et E sont deux personnes différentes. L'enseignement résulte d'une interaction entre P et E (et non, par exemple, d'une lecture de E d'un ouvrage de P). P coopère avec E. P croit que E a les capacités d'acquérir C. P modifie intentionnellement son comportement devant E, et/ou aménage l'environnement de E, de manière à lui indiquer ce qui est à apprendre et à faciliter son acquisition. P et E sont dans une boucle évaluative où le comportement actuel de E sert d'informations pour le comportement futur de P. E coopère avec P. E considère que les C exprimés ostensiblement par P sont pertinents. E peut estimer, à la fin de l'apprentissage, qu'il a appris C. C'est généralisable, utilisable dans d'autres contextes que celui dans lequel elle a été présentée. Cette définition serait complète et sans équivoque s'il n'avait pas fait mention de la notion de différence lorsqu'il dit : « P et E sont deux personnes différentes ». En effet, la notion de différence soulevée par Clark suscite des interrogations : de quelle différence s'agit-il ? Est-ce une différence d'âge ou une différence de connaissances ? Sans avoir une réponse définitive à ces interrogations, il semble néanmoins que l'auteur est plus orienté vers la pédagogie que vers l'andragogie par exemple. C'est la raison pour laquelle nous examinons une autre définition du concept d'enseignement.

Dessus définit l'enseignement comme « une activité collaboratrice d'acquisition de comportements généralisables dans le cadre d'une situation supervisée, cette situation étant aménagée par l'enseignant » (Dessus, 2008). Cette définition semble à notre avis la plus appropriée pour caractériser l'enseignement. Elle est une sorte de synthèse de différents courants de pensée et évite une restriction de l'enseignement selon un courant précis. On retient qu'il ne peut avoir d'enseignement sans la présence d'un enseignant, des stratégies d'enseignements et des taxonomies. Pour nous, l'enseignement est une activité collaboratrice qui consiste à mettre en œuvre un ensemble de stratégies dans le but de conduire l'apprenant vers l'autoapprentissage.

Toutefois, parmi les composantes de l'enseignement sus évoquées, seul le rôle de l'enseignant est traité dans le cadre de cette étude. Son rôle en tant qu'accompagnateur des apprenants dans la construction d'une compétence communicative en classe de langue étrangère et notamment l'anglais à l'école primaire francophone. L'intérêt porté sur la définition du concept se trouve justifier pour situer la place de l'enseignant dans le développement des compétences des apprenants.



## 1.2. L'anglais

Le passé colonial du Cameroun est la motivation première de la situation linguistique de son système éducatif. En effet, le Cameroun a un héritage linguistique colonial multiculturel du fait d'avoir été sous-protectorat français et britannique. Ce passé colonial justifie le fait que ce pays d'Afrique centrale, riche dans sa diversité culturelle par essence, dispose de deux langues officielles à savoir le français et l'anglais et par ricochet deux sous-systèmes éducatifs : le sous-système éducatif anglophone et le sous-système éducatif francophone tous présents dans toute l'étendue du territoire national (Nga Obama, 2017, p. 11). Cette situation plurilinguistique prédispose le pays et surtout les citoyens à une insertion plus aisée dans la sphère mondiale des affaires sous les auspices de la mondialisation.

Au regard des textes cités plus haut, l'on comprend l'attachement de l'État à la promotion du bilinguisme au Cameroun. Un bilinguisme souhaité et soutenu par les Chefs d'État camerounais comme on peut lire dans *Pour un enseignement/apprentissage du français et de l'anglais comme langues étrangères au Cameroun* de Augustin Ebongue (2014) :

L'ancien Chef d'État, M. Ahmadou Ahidjo, affirme à cet effet que c'est pour cela que nous sommes attachés au bilinguisme, car, nous estimons que c'est notre intérêt de développer dans notre pays deux langues de portée universelle, qui, dans notre esprit peuvent faire de notre pays le catalyseur de l'unité africaine (...). M. Paul Biya, actuel Président de la République du Cameroun, affirmera pour sa part que le bilinguisme – français/anglais – devra recevoir une impulsion permanente tant pour faciliter encore davantage la communication entre les Camerounais de toutes distinctions linguistiques que pour renforcer l'identité culturelle de notre pays dans le monde et l'ouvrir constamment aux grandes civilisations de notre temps (Ebongue, 2014, p. 36).

Toutefois, la mise en place du bilinguisme au Cameroun ne se fait pas sans difficultés. Celles-ci sont d'ordre culturel, infrastructurel, institutionnel ou didactique (Nga Obama, 2017, p. 14).

Nous avons le choix entre étudier le concept anglais du point de vue de l'héritage colonial ou du point de vue linguistique en tant que langue étrangère à l'école primaire

francophone. Notre choix a été porté sur la deuxième hypothèse à cause de nombreux écrits disponibles sur l'influence du passé colonial sur la politique linguistique au Cameroun. Nous avons voulu savoir quel est le statut de l'anglais dans le sous-système éducatif francophone camerounais et principalement à l'école primaire.

Le contenu du concept langue étrangère ne fait pas l'unanimité parmi les chercheurs. En fonction des aires géographiques, des systèmes éducatifs, de la politique linguistique des États, le concept de langue étrangère prend différentes connotations. Partant de la définition du concept de langue, nous présentons différents points de vue de ce qu'est une langue étrangère pour proposer un essai de classification et dénomination des langues en fonction de leur apparition dans une aire géographique ou dans un système éducatif.

### **1.2.1. Du concept de langue**

De son origine latine (*lingua*), le signifiant *langue* renvoie à un organe et un système de communication. En tant qu'organe, la langue est l'organe du goût, elle est utile à la parole. En tant que système de communication, on distingue deux aspects du concept de langue, un aspect abstrait et systémique où la langue est synonyme d'idiome, et un aspect social où la langue est assimilée à la culture (Cuq, 2003). À cet effet, Cuq dénombre vingt-trois déclinaisons du terme langue : *langue cible, langue de départ, langue de référence, langue de scolarisation, langue dominante, langue dominée, langue minoritaire, langue mixte, langue nationale, langue officielle, langue partenaire, langue première, langue privilégiée, langue source, langue standard, langue véhiculaire, langue vernaculaire, langue et cultures d'origine, langues et cultures régionales, langue voisine, langue maternelle, langue seconde, langue étrangère, langue de scolarisation* (Cuq, 2003, p. 147-153). Évidemment, il ne s'agira aucunement d'envisager une étude de chaque déclinaison de mot langue, seul le concept langue étrangère nous intéresse. Toutefois, sa compréhension serait difficile sans évoquer des concepts tels langue maternelle, langue seconde, langue première, langue socialisation et langue de scolarisation. Nous évoquerons surtout la problématique de stratification ou de la classification de ces cinq aspects de la langue. Il est cependant primordial de revenir sur les deux aspects abstrait et social de la langue tels que perçus par Jean Pierre Cuq.

S'agissant du premier aspect qui étudie le caractère abstrait et systémique de la langue, elle « est conçue comme un système abstrait de signes dont on peut étudier, de façon séparée ou concomitamment suivant les théories, l'évolution, les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique » (Cuq, 2003, p. 147). La langue est ainsi à la fois objet d'enseignement et d'apprentissage. Cette perception de la langue est assez répandue. Seulement, il est impératif de s'intéresser davantage à la langue non plus uniquement

comme objet d'apprentissage mais aussi comme outil d'apprentissage dans le sens où la langue est l'objet d'étude et le médium par lequel cet objet est étudié (Fasel Lauzon, 2016 ; Cicurel, 2001 ; Gustavsson, 1988 ; Pekarek, 1999 ; Seedhouse, 2004 ; Walsh 2006). Cette perception de la langue fait jaillir une autre définition au concept de langue étrangère. Cuq (1991) (dans Zakata Nounta, 2015) dit du concept langue seconde qu'il est

un concept ressortissant aux concepts de langue et du français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié (Zakata Nounta, 2015).

Or, si nous considérons que la langue maternelle est la première langue de socialisation sans tenir compte du milieu d'acquisition, il est possible qu'une langue initialement langue seconde ou une langue étrangère (toute langue non maternelle) ou « une langue venant en troisième position et s'insérant précocement dans un milieu, qui plus est, déjà bilingue » Cavalli (2002) devienne langue maternelle. Pour Castelloti (cité dans Dahm, 2013, p. 31) la langue maternelle est la première langue acquise, langue parlée majoritairement en famille, langue identitaire, mais aussi, dans certains cas, langue officielle ou langue de scolarisation, qui peuvent se substituer, pour certains sujets, aux langues antérieurement acquises. Le qualificatif « maternelle » portera bien toute sa pertinence parce qu'obéissant aux critères de caractérisation d'une langue maternelle prise ici comme la langue première, « langue acquise en premier, chronologiquement, au moment de sa (l'enfant) capacité de langage » (Cuq, 2003, p. 150). Ce phénomène devient récurrent dans les ex colonies françaises de l'Afrique subsaharienne et notamment au Cameroun où on note des changements (souvent inconscients) dans l'acquisition de la langue chez certains enfants. Il n'est pas rare de rencontrer des familles qui ont pour langue première et donc langue maternelle et langue de socialisation le français. Or, une langue, fût-elle seconde par adoption ou par héritage, est avant tout une langue étrangère. Ceci démontre la complexité à identifier ou à déterminer ou même à distinguer les notions langue maternelle,

langue seconde, langue étrangère ou langue première en contexte plurilingue en général et au Cameroun en particulier. Pourtant, il est tentant d'aborder le problème de la dénomination des langues en contexte camerounais et d'en proposer un postulat.

### **1.2.2. La problématique de la dénomination des langues en contexte camerounais**

La problématique de la dénomination des langues en contexte camerounais peut être abordée sous deux angles, sociolinguistique et politique.

Du point de vue politique, les langues officielles du Cameroun sont le français et l'anglais MINATD (1996), deux langues héritées de la colonisation. En effet, le Cameroun, pays sous tutelle de la France et de la Grande-Bretagne pendant la période coloniale, a hérité le français comme langue véhiculaire dans sa partie orientale occupée par la France, et l'anglais dans sa partie occidentale occupée par la Grande-Bretagne. Ces deux langues sont, comme toutes les officielles, des langues de communication dans tous les domaines de la vie de l'Etat et comme langue de scolarisation. Le système éducatif camerounais garde aussi les stigmates de la civilisation occidentale. Il est composé de deux sous-systèmes, un sous-système francophone et un sous-système anglophone MINEDUC (1998). De toute évidence, le français est la langue de scolarisation dans le sous-système éducatif francophone et l'anglais dans le sous-système éducatif anglophone. Sur la base de cette configuration on admet avec Sala et Ubanaku (2010) (cités dans Nga Obama, 2017, p. 25) que: *“if we consider the case of Cameroon, we will notice that although English is used in the Anglophone and the Francophone sections of the country, it has two different statuses in these areas. Anglophones use it as a second language and Francophones used it as a foreign language”*.

Toutefois, la prise de conscience de la nécessité de parler une autre langue et donc de promouvoir le bilinguisme officiel de masse (Marcellesi) fait émerger un phénomène nouveau, celui de la multiplication des écoles relevant du sous-système éducatif anglophone en zone francophone et vice versa. En s'appuyant sur les usages des langues dans le sous-système éducatif anglophone, nous observons l'apparition de deux groupes d'apprenants, ceux ayant pour langue seconde donc première langue de socialisation le français et ceux ayant pour langue seconde et première langue de socialisation l'anglais. Tous les deux groupes utilisent sans discrimination l'anglais comme première langue de scolarisation et le français comme langue étrangère (FLE) MINESEC (2005). Le groupe qui nous intéresse est le premier groupe. Celui-ci est constitué des apprenants ayant pour langue seconde (première langue de socialisation) le français, langue de scolarisation l'anglais et étudie le français comme langue étrangère (FLE).

Il se pose alors le problème du statut du français pour ces apprenants. Est-ce une langue seconde ou une langue étrangère ? Comment désigner une langue qui est une langue seconde, première langue socialisation avant, pendant et après la scolarisation et langue étrangère au cours de la scolarisation ? De plus on note des cas où certains apprenants au sein de ce groupe qui ne connaissent pas une autre langue et ont pour langue maternelle Cuq (2003) le français. Face à cette interrogation, il apparaît clairement la difficulté d'une classification du français pour ces apprenants qui s'expriment en français au départ de la maison, étudient en anglais à l'école, apprennent le français comme langue étrangère et reviennent interagir en français en famille.

Si nous considérons le postulat de Sala et Ubanaku (2010) sur la dichotomie langue seconde/langue étrangère en contexte camerounais, il se pose la question du statut des autres langues étudiées dans le sous-système éducatif francophone telles que l'allemand, l'espagnol, le latin, le grec, l'arabe, l'italien et le mandarin. L'anglais est-il une langue étrangère au même titre que l'allemand, l'espagnol, le latin, le grec, l'arabe, l'italien et le mandarin ? C'est face à la complexité et à l'étendue de ce problème que nous proposons une stratification des langues en contexte camerounais.

### **1.2.3. Essai de stratification et de codification des langues en contexte camerounais**

Il existe une abondante littérature au sujet de la stratification et de la codification des langues. Nous ne nous risquons pas à une présentation exhaustive de ces travaux. Les codes attribués aux langues sont souvent très proches les uns des autres. Cook (1969) par exemple désigne par L1 la langue maternelle et L2 toute langue étrangère apprise ultérieurement. Pour Moore (2001) la langue maternelle prend le code LM et la langue étrangère LE, il conclut cependant que LM=L1. Quivy et Tardieu estiment que « d'un point de vue didactique LV1, LV2, LV3 [LV=langue vivante] sont toutes des L2 » (Quivy & Tardieu, 2002, p. 194). Dahm (2013, p. 31) retient les codes L1 pour langue scolarisation, « langue officielle du pays où l'élève apprend une L2 » selon la définition de Quivy et Tardieu, et L3 pour deuxième langue étrangère apprise en contexte scolaire. Dans la culture anglo-saxonne, la stratification des langues est plus simple ou simplifiée, la langue maternelle se nomme *native language* et toute langue autre que la langue maternelle, *non native language*.

En milieu multilingue, la stratification des langues est indispensable et plus complexe. Indispensable parce qu'elle induit une politique linguistique adaptée à un public cible ; complexe à cause des statuts évolutifs des langues étrangères dans les pays d'adoption, en Afrique et notamment au Cameroun. Dans le cas du Cameroun, une stratification des langues

en deux catégories nous semble pertinente, une selon l'importance de la langue au plan académique et autre selon la dimension culturelle, sociolinguistique et anthropologique de la langue.

S'agissant de l'importance de la langue au plan académique, nous proposons les sigles et contenus suivants :

1. PLS : Première langue de scolarisation. On y retrouve le français ou l'anglais selon le sous-système éducatif. Le français est (PLS) dans le sous-système francophone et l'anglais (PLS) dans le sous-système anglophone.
2. DLS : Deuxième langue de scolarisation. Rentrent dans ce groupe le français ou l'anglais. Le français est (DLS) dans le sous-système éducatif anglophone alors que l'anglais est (DLS) dans le sous-système éducatif francophone.
3. TLS : Troisième langue de scolarisation. Ce groupe concerne toutes les langues apprises après le français et l'anglais. Il s'agit de l'allemand, l'espagnol, le latin, le grec, l'italien et le mandarin.

Cette classification serait incomplète si elle s'arrêtait à ce niveau sans tenir en compte des langues locales dont l'apparition dans les curricula renforce les missions fondamentales de l'éducation telles que stipulées dans la loi d'orientation du 14 avril 1998 : « Former des citoyens enracinés dans leur culture et ouverts au monde » (MINEDUC, 1998). Sur un plan purement académique et selon l'ordre d'apparition au cours de la scolarisation du préscolaire à l'université en passant par le primaire et le secondaire, les langues locales appartiennent au (TLS).

Concernant la dimension culturelle, sociolinguistique et anthropologique, la stratification des langues en contexte camerounais prend en compte l'ordre d'acquisition de la langue depuis la cellule familiale. Ainsi, trois statuts de la langue sont envisagés, la langue maternelle, la langue première de socialisation et la seconde de socialisation selon le modèle suivant :

- a) LM : Langue maternelle. Il s'agit des langues locales pour des locuteurs ayant acquis une langue locale avant leur scolarisation.
- b) LPS : Langue première de socialisation. Ce statut est attribué à une langue étrangère devenue langue maternelle par assimilation ou par snobisme.
- c) LSS : Langue seconde de socialisation. La (LSS) renferme les langues locales apprises après la (LPS). C'est le cas où une langue locale est apprise sur fond d'un repli identitaire – concept qui se détache ici de son sens premier et

synonyme d'intégrisme – pour signifier recherche de ses origines, retour aux sources, prise en compte de son milieu de vie, de son histoire, l'histoire de ses ancêtres dans le développement de l'être. La LSS est une appréhension intra personnelle et interpersonnelle de l'appropriation de la langue, de la culture.

Donner une définition standard du concept de *langue étrangère* est assez complexe. Toutefois sa compréhension et son étude sont d'une importance capitale en ce sens que l'étude d'une langue étrangère relève de la didactique des langues étrangères (Cuq, 2003) d'une part et d'autre part sous-tend une méthode d'enseignement/apprentissage adaptée. La non maîtrise du statut de la langue peut entraîner des erreurs méthodologiques susceptibles de générer le déplaisir et la démotivation de l'apprenant, et biaiser ainsi sa formation. Il est par conséquent souhaitable de proposer un contenu disciplinaire dans l'enseignement/apprentissage des langues dites étrangères en fonction du public cible. En effet, selon l'analyse ci-dessus, il est objectif de proposer un curriculum spécifique pour les apprenants dont la première langue de socialisation est devenue deuxième langue de scolarisation. Cela permettrait d'améliorer leur compétence dans la deuxième langue de scolarisation dans laquelle les performances deviennent de plus en plus mauvaises au fil des années. C'est situation est due à l'illusion du savoir véhiculée par ce type d'apprenants et renforcée par la méthode communicative. Par exemple, les apprenants qui utilisent déjà le français en famille viennent apprendre cette même langue comme deuxième langue de scolarisation à travers une méthode qui favorise l'oral. De tout évidence, ils donneront l'impression d'être performant à l'oral tout en restant très faibles à l'écrit – d'où l'illusion du savoir – non pas parce qu'ils sont incapables de bonnes performances mais surtout à cause d'un choix curriculaire inadapté au public cible. Lorsque l'enseignement/apprentissage de la deuxième langue de scolarisation vise un bilinguisme collectif, un profil d'entrée dans un cycle doit être défini non pas uniquement pour définir le type d'homme à former, mais aussi pour définir quel curriculum appliqué à quel public. La prise en compte du public cible avant la conception d'un curriculum de langue étrangère est la condition *sine qua non* de la réussite de la politique linguistique dans une aire géographique ; ce qui évite, dans le cas de promotion du bilinguisme, de satisfaire un vide métalinguistique mais de donner à l'apprenant des outils lui permettant de développer la compétence.

Enfin, le concept *anglais* exclut son contenu politique (héritage colonial). Il est étudié non seulement en tant que *langue étrangère*, mais aussi et surtout en tant que langue enseignée à l'école primaire francophone dans un contexte de plurilinguisme. Pour ce faire, nous avons procédé à une distinction entre les langues de socialisation et de scolarisation par l'attribution des codes en fonction des usages. C'est en ce sens que nous avons retenu les codes suivants :

DLS pour anglais, deuxième langue de scolarisation à l'école primaire francophone ; PLS pour français, première langue de scolarisation à l'école primaire francophone et TLS pour toute autre langue étudiée à l'école en l'occurrence les langues nationales.

### **1.3. Activités ludiques**

Le syntagme « activité ludique » est formé d'un substantif, activité et d'un adjectif qualificatif, ludique qui vient du substantif jeu. Pour mieux l'appréhender, nous proposons d'étudier premièrement le concept de jeu et ensuite le syntagme activité ludique. Cependant, nous n'avons pas la prétention de mener une étude exhaustive sur le jeu. Nous proposons quelques approches définitoires du concept afin de mieux saisir son intégration et son importance dans l'enseignement des langues étrangères et spécifiquement l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone.

#### **1.3.1. Le jeu**

Il n'est pas aisé de donner une définition standard au concept de jeu. Pourtant, il est indispensable d'avoir un aperçu du vaste champ d'investigation que constitue l'étude de ce vocable, dans le but d'établir une relation avec le processus enseignement/apprentissage d'une part et tenter de justifier la dichotomie jeu/activités ludiques d'autre part. Nous présentons deux groupes de définitions du terme jeu, le groupe dont les idées se rejoignent et celui dont les idées s'opposent partiellement ou en totalité.

- 1- Pour Baldwin (1895), le jeu est « une activité autotélique s'opposant au travail, où la fin est extérieure à l'activité » Le jeu n'a de but que lui-même. On joue pour le plaisir, pour se distraire. Lorsqu'un enfant joue, il n'a pas une visée autre que le jeu, il n'a pas un objectif à atteindre. Pour Baldwin, le jeu et le travail sont incompatibles. Cet avis est partagé par Janet pour qui le jeu est « une activité inférieure non adaptée au réel comme l'est le travail ». En définissant le jeu Bühler et Carr souscrivent le postulat de Baldwin et Janet. Pour eux, le jeu est « une activité mettant en jeu une fonction sans qu'une fin particulière soit poursuivie et permettant à l'esprit de réaliser son moi quand il ne peut le faire par une activité sérieuse ». Enfin, Huizinga affirme que, le jeu,

sous l'angle de la forme, est une action sentie comme fictivité et située en dehors de la vie courante, capable d'absorber totalement le joueur, une action dénudée de tout intérêt matériel et de toute utilité, qui s'accomplit dans un temps et dans un espace expressément circonscrits, qui se déroule avec ordre, selon des règles



données, et qui suscite dans la vie des relations de groupe, s'entourant volontiers de système ou accentuant par le « déguisement » leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel (Huizinga, 1951).

- 2- Groos (1902) quant à lui définit le jeu comme « une activité autotélique mais préparant l'enfant au travail de l'homme ». À l'opposé de Baldwin, Groos, après avoir corroboré l'hypothèse selon laquelle le jeu n'a de fin que le plaisir, y voit néanmoins la capacité du jeu à préparer l'enfant au travail. Souvent, le jeu consiste pour l'enfant à répéter des actions d'un adulte ; il peut s'agir d'une parole, d'un comportement, d'une manière d'être. Ainsi, un enfant seul ou en groupe peut reproduire ou imiter une action qui provoque la construction d'une image mentale susceptible d'influencer ses actions futures. St Hall dit du jeu qu'il « est une activité consistant dans la production des actions réelles actuellement inutiles, mais qui, dans le passé de l'histoire de l'humanité, ont été des travaux ». Selon St Hall, bien que le jeu ne soit pas un travail, les actions produites par l'enfant relèvent souvent du réel. Ces actions sont inutiles au moment de leur production mais résultent de l'action produite par l'homme dans le passé. Le jeu est une reproduction du passé. Si le jeu permet de reproduire les actions passées, et que celles-ci permettent de se projeter dans le futur alors le jeu permet se projeter dans le futur.

Les définitions précédentes présentent une dualité de l'approche définitoire du jeu, le jeu comme activité frivole (Brougère, 2005) et le jeu comme activité préparatoire à un travail, toute chose qui nous amène à investiguer sur les finalités possibles du jeu.

### **1.3.1.1. Le jeu dans la construction d'un savoir**

L'idée d'un apprentissage par le jeu est de Platon qui le premier a pensé à une pédagogie par le jeu. Cette pensée est reprise par Rousseau (1972) qui, après avoir redéfini le concept d'enfant, proposa une nouvelle vision pour sa formation avec un accent particulier sur le jeu.

Dès l'antiquité, on trouve des traces de cette pensée notamment chez Platon lorsqu'il nous parle de jeu de la *Polis* (« la cité ») en analogie avec la cité politique. (...) La pensée du jeu comme espace d'apprentissage traverse l'histoire des sociétés occidentales, avec une importance en Europe, au 18<sup>e</sup> siècle, chez les pédagogues et les philosophes de l'éducation, à ceci près qu'elle

concerne essentiellement le domaine de l'enfance (Brougère, 1985). On peut penser bien sûr à Jean Jacques Rousseau qui non seulement propose une nouvelle conception de l'enfance mais accorde également une importance au jeu dans l'éducation (Berry, 2011, p. 3).

« Le jeu est l'un des moyens les plus efficace pour permettre aux enfants d'acquérir les connaissances et les compétences essentielles » (Zosh *et al.*, 2017). L'Unicef prescrit la pédagogie du jeu comme un moyen efficace de développer les compétences chez l'enfant au cours des premières années de scolarisation car « les études scientifiques menées au cours des 30 dernières années montrent que la période la plus importante du développement humain se situe entre l'enfance et la huitième année » (UNICEF, 2018, p. 6). Si les premières années de scolarisation correspondent souvent aux années d'intégrations des enfants au préscolaire (on serait donc tenté de croire que la pédagogie du jeu s'applique uniquement à ce niveau d'apprentissage), il faut reconnaître que la précocité avec laquelle les enfants arrivent à l'école donne des raisons supplémentaires d'intégrer le jeu comme moyen d'apprentissage à l'école primaire.

Selon (Shonkoff & Phillips, 2016) (cités dans UNICEF, 2018), « l'un des aspects importants du jeu réside dans le fait qu'il donne aux enfants la capacité d'agir sur leur expérience et de la maîtriser. Cette faculté d'action fait référence à la capacité des enfants, lorsqu'ils jouent, à prendre des initiatives, à décider par eux-mêmes et faire leur propre choix » (UNICEF, 2018, p. 7). Le jeu a un pouvoir dont l'exploitation procure aux enfants de la motivation, de l'envie d'aller vers l'autre, le connaître, de se poser en s'imposant dans la société, de consolider les règles de vivre ensemble, etc. « Au fond, le jeu doit donner aux enfants un certain pouvoir d'action, d'une part en leur permettant de s'approprier leurs expériences et d'y jouer un rôle actif, et d'autre part en faisant confiance à leur capacité à se montrer autonomes et acteurs de leur parcours ludique d'apprentissage » (UNICEF, 2018, p.7).

Sabine de Graeve (citée dans Delsinne, 2017) énonce trois finalités principales du jeu. La première finalité est que « le jeu favorise le développement rationnel et affectif des enfants » (Delsmine, 2017). En effet, quand l'enfant joue, il cherche à résoudre des problèmes, à s'adapter à des situations nouvelles, il prend en charge sa « destinée », dans le jeu, il réaffirme son « autonomie ». Et l'apprentissage des langues mieux que tout apprentissage est d'abord personnel en ce sens qu'on ne peut pas apprendre une langue à la place d'un autre. De même, bien que la communication soit un acte social, elle requiert de l'actant la maîtrise des

compétences linguistique et sociolinguistique. Le jeu développe de manière fortuite ces micro-compétences de la compétence communicative rendant l'apprenant autonome. La deuxième finalité est de « favoriser le développement cognitif de l'élève (...) le jeu de règles favorise les mécanismes intellectuels ». Le domaine cognitif est généralement le premier à être pris en compte au cours de l'enseignement/apprentissage. C'est la raison pour laquelle la taxonomie de Bloom a connu et connaît toujours un grand succès dans le domaine de l'enseignement. Trouver un outil pédagogique qui faciliterait la cognition est une avancée majeure en didactique. Cet atout de jeu peut à lui seul justifier son introduction dans l'enseignement. La troisième finalité est que le jeu « favorise l'accès à la culture ». Comme pour toute approche socioculturelle, trois domaines se révèlent être des lieux d'apprentissage :

- L'objet jeu en tant qu'objet de médiation entre les individus et entre la culture et le joueur,
- Le joueur en tant qu'acteur lors de l'opération de médiation culturelle,
- Les contenus sémantiques véhiculés par l'objet jeu en tant que connaissances sur le monde.

L'UNICEF (2018) évoque cinq raisons d'intégrer le jeu dans l'apprentissage. La première raison est que « le jeu est joyeux ». Quand les enfants jouent, ils rient ou sourient. Quand bien ils éprouvent des difficultés à franchir un obstacle, ils se satisfont de la motivation que leur procure le jeu. Deuxièmement, « le jeu a du sens ». Ceci se vérifie par le fait que les enfants veulent donner du sens au monde qui les entoure et trouver une signification à ce qu'ils vivent en reliant à ce qu'ils connaissent déjà. « A travers le jeu, les enfants expriment et élargissent la compréhension et leurs expériences ». Troisièmement, « le jeu implique une participation active ». Cette qualité d'impliquer les apprenants dans la construction de la compétence communicative est aussi la raison d'être de cette étude. Les apprenants communiquent très peu en classe de langue étrangère. Or, lorsque les enfants jouent, on remarque qu'ils sont « généralement très impliqués dans ce qu'ils font, souvent aussi bien physiquement que mentalement et verbalement ». Quatrièmement, « le jeu est un processus itératif » dans la mesure où le jeu et l'apprentissage ne sont pas statiques. « Les enfants jouent pour mettre en pratique des compétences, expérimenter des possibilités, réviser des hypothèses et se confronter à de nouveaux défis, ce qui leur permet d'approfondir leurs connaissances ». Cinquièmement enfin, « le jeu implique une interaction sociale ». Le jeu permet aux enfants de communiquer leurs idées et de comprendre les autres grâce aux interactions sociales, ouvrant ainsi la voie à une meilleure compréhension d'autrui et à des relations plus solides (UNICEF, 2018, p. 7).

Le jeu met en place des fondements qui contribuent à l'acquisition des connaissances et des compétences essentielles dans les domaines social et émotionnel. Grace au jeu, les enfants apprennent à tisser des liens avec les autres, à partager, à négocier, à résoudre les conflits et à défendre les droits. Le jeu développe également leurs capacités à diriger et leurs compétences de groupe. En outre, le jeu est outil naturel que les enfants peuvent utiliser pour renforcer leurs capacités de résilience et d'adaptation, car ils apprennent à nouer des relations à gérer les difficultés sociales et à surmonter leurs craintes, en se mettant par exemple dans la peau d'un héros imaginaire (UNICEF, 2018, p. 8).

Le jeu est perçu comme moyen de redynamisation de la relation pédagogique et de la dimension psycho-affective. Cette dimension du jeu nous fait reprendre les propos de Cuq et Gruca (2017) qui estiment que

s'il supprime l'aspect pénalisant que peut avoir l'exercice ou s'il efface l'aspect rébarbatif que peut avoir quelques fois tout apprentissage, le jeu peut également modifier la vision de la matière enseignée, parfois perçue comme astreignante, instaurer des relations verbales entre les participants, dépolairiser les relations élèves-maîtres, etc. (Cuq & Gruca, 2017, p. 434).

L'un des éléments fondamentaux dans l'enseignement et particulièrement dans l'enseignement primaire est la prise en compte des affectes de l'apprenant au cours de sa formation. C'est en jouant ou en refusant de jouer que l'on est en mesure de percevoir, par l'attitude de l'apprenant, un manque susceptible de se transformer en obstacle pour son apprentissage.

En somme, le jeu se positionne comme un outil pédagogique dont la mise en œuvre à travers des activités devenues ludiques peut permettre un accompagnement efficace de l'apprenant au cours de la construction d'un savoir. Seulement, toutes les catégories de jeu ne sont pas éligibles en contexte scolaire. Toute chose qui nous amène à investiguer le domaine des catégories et des groupes de jeux.

### **1.3.1.2. Classification des jeux**

Cette classification repose sur les travaux de Caillois (1991) et ceux de Cuq et Gruca, (2003). Caillois distingue en général quatre catégories de jeu, Agôn, Aléa, le Mimicry et l'Ilinx. Cuq et Gruca sérient les jeux en quatre groupes en classe de langue étrangère.

#### **1.3.1.2.1. Les catégories de jeux**

Selon Caillois (1991) Agôn est un jeu faisant intervenir l'idée de compétition (un gagnant, un perdant). Il procure au joueur un pouvoir narcissique (se prouver à lui-même qu'on est le plus fort). Le jeu de compétition nécessite beaucoup de d'apprentissage chez l'enfant afin de lui procurer le plaisir recherché et gagner ou perdre n'est pas important parce que cela ne changera rien sur son quotidien. Beaucoup de jeux vidéo obéissent à ce principe (*Play station*, solitaire, Zuma, etc.).

Aléa est une catégorie de jeux fondés sur le hasard. La décision ne dépend pas des joueurs. Toutefois, il peut être une source de valorisation chez certains enfants. Pour cette catégorie on peut citer les paris.

Le Mimicry est la catégorie de jeux de simulacres, de fiction, d'imitation, où le joueur fait semblant d'être autre chose que ce qu'il est en réalité. C'est le cas des jeux empruntés au théâtre (jeu de rôle, dramatisation, etc.).

L'Ilinx concerne la catégorie de jeux qui tendent à détruire pour un instant la stabilité de la perception ; qui se basent sur la poursuite du vertige.

Des quatre catégories de jeux proposées par Caillois, on note que Agôn, Aléa et Ilinx sont des jeux de hasard, de compétition et de poursuite du vertige des aspects qui s'écartent du milieu scolaire. Toutefois, si l'Agôn, par son idée de compétition peut s'appliquer dans les disciplines comme le sport, il ne peut être envisagé en didactiques des langues étrangères. La possibilité d'introduire ces trois catégories de jeux dans la didactique des langues étrangères est cependant à exclure. En revanche, le Mimicry semble être la catégorie de jeux qui peut s'adapter à la didactique des langues étrangères, et renforce l'idée selon laquelle certains jeux s'associent mal à l'apprentissage.

#### **1.3.1.3. Les types de jeu**

Clarapède (1873-1940) classe les jeux en deux groupes : ceux qui provoquent les fonctions générales et ceux qui provoquent des fonctions spéciales corporelles et spirituelles.

### **1.3.1.3.1. Jeux qui provoquent les fonctions générales**

Parmi les jeux qui provoquent les fonctions générales, on peut citer :

- Les jeux sensoriels qui développent le plaisir à éprouver des sensations ;
- Les jeux moteurs, qui développent l'adresse, la force, l'agilité du mouvement, le langage ;
- Les jeux psychiques, ce sont les jeux intellectuels grâce auxquels on fait des comparaisons, de la reconnaissance, des associations, de la réflexion, de l'invention, et développent son imagination. « Ils élèvent l'homme au-dessus de la nature et permettent les combinaisons nouvelles, des inventions, d'expression de la fantaisie, d'avoir le pouvoir sur les choses. Ils poussent à la curiosité, ce sentiment inconfortable qui provoque le désir de comprendre » ;
- Les jeux qui créent des émotions multiples, agréables ou désagréables (jeux d'inhibition volontaire).

### **1.3.1.3.2. Jeux qui provoquent des fonctions spéciales corporelles et spirituelles**

En général ce sont des jeux tels que :

- Les jeux de hasard, avec des sentiments d'espérance liés à des règles fictives
- Les jeux de lutte
- Les jeux de chasse et de poursuite, cache-cache, dénichage de nids, cueillette de fruits, jeux de collection. Les jeux d'imagination.
- Les jeux sociaux avec les promenades, la formation d'clans, formation de petites sociétés, les sports collectifs
- Les jeux familiaux, jeux à la poupée, au papa et à la maman ;
- Les jeux d'imitation avec simulation et jeux où on imite les mouvements

La description des jeux par Clarapède n'est pas éloignée de celle de Caillois dans la mesure où on y retrouve des traits de similitudes et des caractéristiques spécifiques à chacun d'eux. Les deux catégorisations du jeu sont donc complémentaires. Toutefois, si l'école n'admet que l'Agôn et le Mimicry chez Caillois, il faut aussi observer que seuls les jeux qui provoquent les fonctions générales, les jeux sociaux et les jeux d'imitation chez Clarapède sont acceptés à l'école.

Les jeux chez Anna Freud, désignés métonymiquement par « jouets » apparaissent schématiquement selon la fréquence chronologique suivante :

- jouets permettant des activités de type : vider/remplir, ouvrir/fermer, les emboitements, « souillure par déplacement des intérêts primitivement attachés aux orifices corporels et à leurs fonctions » ;
- jouets mobiles source de plaisir au niveau de la motricité ;
- jouets de construction permettant d'exprimer les tendances ambivalentes (construire/détruire) ;
- jouets permettant l'expression de la bisexualité psychique (coexistence, dans le psychisme, de deux potentialités sexuelles, l'une féminine et l'autre masculine). Freud pense que « le jeu est un excellent moyen d'observation (...) pour apprendre à connaître l'enfant ».

D'après la théorie cognitiviste ; le jeu est un moyen de s'informer sur les objets, les événements. C'est un moyen d'affermir et d'étendre ses connaissances et savoir-faire. C'est un moyen d'intégrer la pensée à l'action. Chez Piaget (1945), le jeu est associé aux stades de développement de l'enfant. Nous rappelons ici les stades développement de l'enfant chez Piaget :

- stade sensori-moteur (0-2) : l'enfant a des conduites réflexes. Les objets n'ont pas d'existence indépendante. Ils cessent d'exister dès qu'ils sortent de son champ visuel.
- Stade préopératoire ou de la pensée verbale et intuitive (Metra, 2006) (2-7 ans) : l'enfant se donne des représentations intériorisées à l'univers en fonction du langage et de l'image mentale. L'enfant ramène tout à son propre point de vue et sa compréhension de la réalité. Il se fie beaucoup aux apparences ;
- stades des opérations concrètes ou de l'intelligence opératoire concrète (7-11 ans) : c'est à cette période qu'apparaît la première organisation logique d'ensemble. L'enfant peut classer, sérier les objets. Ce sont les manifestations de la logique concrète. Il progresse dans les notions de nombre, espace et de causalité. Il commence à avoir un système de pensée cohérent, rigoureux et stable ;
- stade des opérations formelles ou de l'intelligence opératoire et abstraite (11 ans et plus) : il y a apparition d'une logique qui permet à l'enfant de se dégager de la réalité immédiate pour envisager dans une situation donnée les points de vue possibles. L'enfant peut énoncer des hypothèses, faire des comparaisons systématiques pour vérifier ces hypothèses et tirer les conclusions. Il pratique un comportement hypothético-déductif.

De ce qui précède, Metra (2006) conclut que les stades de développement chez Piaget favorisent une catégorisation de jeux selon trois critères : les jeux de simples exercices ; les jeux symboliques et les jeux simples.

#### **1.3.1.3.3. Les jeux de simples exercices**

Les jeux de simples exercices sont des jeux à combinaisons sans but et à combinaisons avec but. Ils sont plus perceptibles au stade sensori-moteur dans la mesure où au cours de cette période, on note des « manifestations spontanées (gesticulaires, gazouillis, exploration) (...) le but est le plaisir même de fonctionnement. Ces jeux apparaissent dès les premiers mois » (Metra, 2006).

#### **1.3.1.3.4. Les jeux symboliques**

La symbolisation désigne la capacité à développer les représentations mentales. L'incapacité à se construire des représentations mentales est à l'origine d'une des difficultés que peut rencontrer l'enfant tant dans son épanouissement intellectuel que social (CD Rom). Le symbole implique, selon Maryse Metra la représentation d'un objet absent. Les jeux symboliques ont trait à la projection des schèmes symboliques sur des objets nouveaux, la projection des schèmes d'imitation, l'assimilation simple d'un objet à un autre, l'assimilation du corps propre à autrui ou à des objets quelconques. Les jeux symboliques sont envisageables au stade préopératoire c'est-à-dire pour les enfants dont l'âge se situe entre deux et sept ans.

#### **1.3.1.3.5. Les jeux de règles**

L'organisation logique de la pensée prédispose à la mise en œuvre de la règle dans le jeu. Cette « règle suppose nécessairement des relations sociales ou inter individuelles ». Le jeu règles est « l'activité ludique de l'être socialisé » pour reprendre Piaget, car il est difficile que l'on se donne toutes les règles (s'agissant du jeu). Lorsqu'on joue seul à un jeu vidéo et avec l'avènement des « *serious game* », la règle apparaît dans le dialogue ou l'interaction entre le joueur et l'ordinateur représentant le concepteur du jeu. Les jeux de règles sont par conséquent des « jeux de combinaisons sensori-motrices ou intellectuelles avec compétition des individus (sans quoi la règle serait inutile) et règles, soit par un code transmis de générations en générations, soit par accords momentanés ».

La classification des jeux selon Piaget reste pertinente, mais il faut se réserver de la prendre de manière rigoureuse parce qu' « on trouve des symboles dans les jeux à règles ; dans les jeux sensori-moteurs, et des règles dans les jeux symboliques » (Metra, 2006).



Chez Wallon (1941), il existe quatre types de jeu : les jeux purement fonctionnels, des jeux de fiction, des jeux d'acquisition et des jeux de fabrication. Wallon ne souscrit pas à l'hypothèse selon laquelle le jeu est activité autotélique, un pur délassement. Pour lui, « le jeu exige une quantité d'énergie beaucoup plus grande qu'une tâche obligatoire ». Il rejoint ainsi Groos, St Hall, Bühler, Carr, Clarapede, Brougère, etc. pour qui, à côté du caractère frivole, autotélique, fictif du jeu, il existe un lien étroit entre le jeu et l'apprentissage. C'est dans ce sens que (Winnicott, 1971) distingue le « *playing* » du « *game* ». La distinction anglo-saxonne de « *play* » et de « *game* » permet en effet de mieux appréhender le concept de jeu selon qu'il est une activité frivole (Brougère) ou une activité source d'apprentissage d'une part et d'autre part distinguer le jeu de l'activité ludique. Pour Winnicott, lorsque le jeu est sans règle et donc créatif, il est désigné « *play* », lorsqu'il « s'accommode avec le réel et ses exigences, pour se normaliser progressivement par des règles il devient « *game* ». En bref, le « *play* » est un jeu sans règles et le « *game* » un jeu avec règle ou activité ludique.

S'agissant des groupes de jeux utilisés en classe de langue, Cuq et Gruca (2003) distinguent quatre groupes : les jeux linguistiques, les jeux de créativité, les jeux culturels et les jeux dérivés du théâtre.

Les jeux linguistiques regroupent les jeux grammaticaux, morphologiques ou syntaxiques, phonétiques, lexicaux et orthographiques. Ceux-ci facilitent le maniement des outils de la langue ou la mémorisation des règles de fonctionnement. Ils sont plus formels.

Les jeux de créativité sont des jeux qui font appel à la réflexion individuelle de l'apprenant aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ils forgent la créativité, la sagacité et l'ingéniosité de l'apprenant. C'est le potentiel langagier qui est ainsi mis en exergue à travers les devinettes, les charades, les anagrammes, le lipogramme, etc.).

Les jeux culturels quant à eux font référence à la culture de l'apprenant. Ils permettent de s'exprimer sur les éléments de leur culture (pays, ville, région, gastronomie, rites, indices de reconnaissance du pays, etc.).

Enfin, les jeux dérivés du théâtre font partie des jeux les plus utilisés en classe de langue voire les plus répandus et les plus maîtrisés par les enseignants. En effet, la dramatisation, les jeux de rôle, les jeux de simulation font partie des jeux les plus pratiqués en classe de langue parce qu'ils sont les plus régulièrement proposés dans les manuels. Leur pratique n'est donc pas souvent le fruit d'une intention mais d'une contrainte. Les jeux de rôle en classe de langue au primaire sont souvent dénués de tout aspect ludique pour au moins trois raisons. Premièrement parce qu'ils sont enseignés comme des leçons. Il est ainsi possible d'avoir une

leçon ayant pour titre : *Role play*. Deuxième, parce qu'ils ne sont pas le fruit de la création de l'enseignant. L'enseignant découvre une activité dont le vocabulaire n'a rien avoir avec celui utilisé au cours de la leçon. Enfin, le jeu de rôle est utilisé comme outil d'évaluation et non comme prétexte pour affiner la prononciation, l'écoute, etc.).

En définitive, le jeu est l'objet d'une abondante littérature. Cette polyphonie témoigne de l'importance de cette activité dans le développement de l'enfant. Les divergences de point de vue quant à son usage comme moyen d'apprentissage justifient ce postulat. Toutefois, il est avéré que le jeu est d'un grand apport dans l'accompagnement des enfants à l'école. Si le jeu n'est pas un travail – on ne peut travailler en jouant – il peut, par ses « vertus », servir à la mise en œuvre d'un travail. Dans ce sens, le jeu est un prétexte, soit pour apprendre, soit pour travailler. Ainsi, par la possibilité de son usage dans la construction d'un savoir, le jeu devient une activité didactisée dont le but est de susciter l'adhésion et la participation de l'apprenant au cours de l'apprentissage dans une perspective interculturelle. Pris sous cet angle, le terme activité ludique est préféré à celui de jeu pour signifier une activité ludicisée (Brougère, 2012) dans l'enseignement. L'association jouer/apprendre n'est plus oxymorique (Brougère) car le jeu constitue en lui-même une activité d'apprentissage parce qu'on apprend à jouer (Brougère). La connaissance de l'âge de l'apprenant, celle des jeux (leur effet motivant et leur adaptation possible dans l'enseignement) constituent des éléments fondamentaux dans l'étayage (Bruner) des apprenants au cours de la construction d'un savoir dont l'intérêt d'apprendre est peu visible. L'enseignement d'une langue étrangère en contexte multiculturel et de diglossie enchâssée rentre dans ce sillage. La prise en compte du jeu dans l'enseignement c'est aussi admettre que l'enseignement se saurait se focaliser uniquement sur le domaine cognitif. Le décloisonnement domaine cognitif, affectif et psychomoteur est au principe de la formation intégrale de l'homme.

### **1.3.2. Activité ludique**

Plus qu'une simple définition, le concept « d'activité ludique » est présenté pour son rôle dans le processus enseignement/apprentissage. Pour de nombreux pédagogues, l'association jouer/apprendre est incongru à l'instar de Brougère (2005). Pour certains théoriciens des sciences de l'éducation par contre, il est possible d'exploiter les « vertus » du jeu dans l'enseignement. En effet, la plupart des jeux repose sur des phénomènes culturels (jeu de société, interaction, prise en compte d'Autrui, etc.). Ils font par conséquent appel à la pédagogie du groupe, de la pédagogie interculturelle avec l'acceptation de l'autre et le développement de la personnalité et préviennent le repli identitaire, la haine de soi et les

complexes. Et cet auteur, en reconsidérant sa position sur un possible usage du jeu dans l'apprentissage, ajoute :

nous insérant dans le paradigme de l'apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991) nous considérons qu'apprendre est fortement lié à des pratiques sociales, que l'être humain est caractérisé par cette possibilité d'apprendre de l'expérience. En conséquence, il n'y a aucune raison pour que l'expérience ludique ne s'accompagne pas, au moins de temps en temps d'apprentissage (Brougère, 2012).

Afin de mieux appréhender ce concept, il convient de le dissocier afin de mettre un accent particulier sur celui de « activité ». Selon Cuq (2003) les activités peuvent être (a) des **opérations cognitives** souvent inconscientes auxquels donne lieu à tout processus mental (repérer, comparer, etc.) en lisant un journal par exemple, l'activité peut consister à procéder au repérage de certains concepts. (b) Elles peuvent être des **exercices eux-mêmes** (répondre aux questions, résumer, participer à un jeu de rôle, etc.) et enfin (c) elles peuvent être des **supports utilisés** pour apprendre (dialogue, actualités télévisées, chanson, exercice de grammaire, etc.). Pour le même auteur, les activités sont classées en trois catégories au cours d'une séance didactique à savoir :

- L'activité de découverte, au début d'une leçon ;
- L'activité de systématisation, au milieu d'une leçon ;
- L'activité d'utilisation, à la fin de la leçon.

Une activité ludique peut donc être définie comme un support didactique, une opération cognitive ou un exercice rendu attrayant par le jeu au cours d'une séquence didactique dans le but de motiver l'apprenant afin de faciliter sa participation effective à la leçon. En d'autres termes, elles sont des activités didactiques menées sur la base de l'exploitation des effets possibles du jeu sur un organisme humain. Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la deuxième langue de scolarisation, les activités ludiques

permettent souvent d'instaurer une progression (lettre, phénomène, mot, phrase, paragraphe, texte), d'aborder différents domaines (grammaire, lexique, etc.), d'intégrer la dimension plaisir dans l'apprentissage, en particulier dans la pratique de l'écrit, et surtout, de sensibiliser aux possibilités infinies de la langue

et de mettre en valeur des aspects particulièrement importants comme la connotation ou la polysémie des mots (Cuq & Gruca, 2003, p. 416).

Les activités ludiques, par leur introduction dans l'enseignement des langues étrangères, rentrent dans le cadre de la prise en compte de l'aspect psychologique de l'apprentissage. Le processus enseignement/apprentissage exige très souvent une certaine rectitude qui est pour la plupart des apprenants pénible et rébarbatif. C'est la raison pour laquelle il est important de sortir du processus ennuyeux de répétition qui caractérise l'enseignement, pour s'ancrer dans un processus de libération de l'esprit de l'apprenant, même de manière illusoire dans le but de faciliter l'activité cognitive. Il est vrai que la compétence de l'enseignant l'amène souvent à créer des situations lui permettant de conduire ses enseignements avec aisance c'est-à-dire des situations « accrocheuses » qui suscitent l'intérêt de l'apprenant, mais procéder à la ludicisation des activités doit être une pratique quotidienne ou du moins régulière en classe de langue étrangère. Une activité ludique, en relation avec l'apprentissage d'une langue, peut-être une activité informelle autour d'un jeu en ligne ou d'autres formes de jeu ou une situation formelle, plus ou moins scolaire, où le jeu est proposé pour ses effets éducatifs (ou supposés comme tels) et non plus seulement dans une perspective de divertissement Brougère (2017). L'usage des activités ludiques au cours de l'apprentissage est une pratique qui se détache de l'apprentissage formel, institutionnalisé basé sur des règles strictes. Ici, l'apprentissage est fortuit dans la mesure où « ce n'est pas l'objectif mais le jeu ou son contenu qui conduit à faire des apprentissages dont on a conscience ». C'est dans ce sens que le jeu au sens strict se distingue de l'activité ludique c'est-à-dire une activité menée à partir d'un jeu parce qu'« il ne s'agit plus du jeu divertissement, du jeu loisir, mais d'un jeu qui est considéré comme contribuant au dispositif éducatif. ... On sort du monde du jeu pour créer un hybride ». Les activités ludiques sont utilisées pour briser la rigidité institutionnelle formelle du cadre d'apprentissage (discipline dans la salle de classe, contrat pédagogique, respect strict de l'organisation de la classe, respect des méthodes pédagogiques, focalisation sur l'objectif et non sur le moyen). Elles tordent ainsi les principes classiques d'apprentissage.

L'étude des activités ludiques au cours d'une formation formelle suppose la prise en compte du cadre où se déroulent les apprentissages. Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons à l'école primaire. D'où notre la nécessité de définir ce concept afin de mieux l'appréhender.

## **1.4. École primaire**

Le concept école primaire est un syntagme composé du nom école et de l'adjectif primaire. Pour mieux l'appréhender dans le contexte de cette étude, nous définirons d'abord le terme école et ensuite l'école primaire. Nous partirons de la définition étymologique de l'école, de ses différentes déclinaisons pour élarguer le contexte historique de l'école primaire au Cameroun, puis nous présenterons ses finalités et son fonctionnement.

### **1.4.1. École**

De son étymologie latine (*schola*), le terme école peut être défini comme un milieu physique, lieu où est dispensé un enseignement spécifique, ou encore un ensemble d'élèves et de personnels, partisans d'un cercle exotérique, source d'expérience et de connaissance, etc. Pour De Linares *et al.* (1996), « l'école est une représentation commune de la société : unifiée, capable d'intégrer une culture, un système économique et un système scolaire, de transcender les divisions et les conflits, et au sein de laquelle la socialisation permettrait aux acteurs d'entretenir les principes fondamentaux » (De Linares *et al.*, 1996, p. 132). Selon Hirschhorn (2018), « l'école désigne aussi bien un groupe composé d'un maître et de ses disciples ou d'un ensemble de pairs que les croyances et les pratiques qui sont les leurs, une catégorie de l'historiographie » (Hirschhorn, 2018, p. 153). Dans le cadre de cette étude, nous nous appesantirons sur les deux premières acceptions du concept d'école à savoir école comme un milieu physique et école comme lieu où est dispensé un enseignement spécifique.

#### **1.4.1.1. École comme milieu physique**

L'école peut être définie comme un bâtiment dans lequel se déroule des activités d'enseignement/apprentissage. Dans ce sens, elle obéit à des normes de construction. Ainsi, au Cameroun, une salle de classe de l'école primaire est un bâtiment mesurant 9 mètres de long sur 6 mètres de large et 2,5 de hauteur. Il possède deux portes d'entrée en fer, une à l'avant et l'autre à l'arrière sur la face avant du bâtiment. Quatre ouvertures fermées à l'aide des claustras servent de fenêtres. Il est éventuellement électrifié. La salle de classe de l'école primaire est construite pour accueillir une capacité de 60 apprenants et 30 tables-bancs de deux places. On y trouve également un tableau mural en ciment ou en contreplaqué, une table et une chaise pour l'enseignant(e) et une armoire de rangement. En zone urbaine et compte tenu de la gestion des espaces souvent réduits, le bâtiment peut être en étage. Dans ce cas, il est construit sur un niveau et le rez-de-chaussée abrite les petites classes.

Le respect des dimensions d'une salle de classe n'est pas un simple respect d'une norme de construction mais une condition *sine qua non* pour le développement cognitif de l'apprenant.

En effet, les neurosciences stipulent que le cerveau humain utilise deux éléments fondamentaux de l'organisme, l'oxygène et le glucose. S'agissant de l'importance de l'oxygène, le cerveau utilise les 20% d'oxygène corporel. Le respect des exigences en matière de construction s'avère indispensable en contexte camerounais où les classes sont généralement des classes à effectifs pléthoriques.

#### **1.4.1.1.1. La classe en didactique**

Dans le domaine de la didactique la classe est un espace privilégié de l'apprentissage, dans lequel apparaissent les triangles didactiques et pédagogiques. C'est aussi un

lieu d'observation par excellence des comportements des participants, apprenants, professeurs et du fonctionnement des outils, elle permet de faire découvrir la manière dont les participants se servent des données langagières. Elle n'est pas un lieu de répétition de la langue cible, mais plutôt un microcosme où la langue s'apprend et se pratique en tant qu'instrument de la socialisation et d'acculturation. C'est dans cet environnement que l'apprenant prendra la mesure de la démarche en élargissant son champ linguistique, pragmatique et social, et en élargissant effectivement dans une langue étrangère (Cuq & Gruca, 2017, pp. 24-25)

Pour Arenilla *et al.* (2000), « le mot classe évoque le rangement : on le rencontre aussi bien en néologie qu'en grammaire ou dans l'armée... ainsi que dans de nombreux autres domaines ». Selon Cuq et Gruca (2017), en didactique, on distingue trois catégories des sens : le rangement, la valeur locative, synonyme de cours. Du point de vue du rangement, « la classe est l'ensemble des élèves du même âge, réunis pour suivre un même cursus ». De Landsheere (1999) quant à lui définit la classe en fonction du degré de compétence supposé atteint par les élèves. Pour lui « un système scolaire, c'est la division correspondant à un degré d'études particulières ». C'est cette vision de la classe qui a donné lieu aux niveaux débutants, moyens et avancés en classe de langue. Pour Galisson et Coste (1976), la classe est ce « groupe de travail associant maître et élèves dans la réalisation d'une tâche commune ». Cette définition complète les précédentes en y ajoutant le concept de tâche à réaliser. Alors que la valeur locative de la classe fait référence au lieu où se déroule un enseignement, la classe est synonyme de cours dans la mesure où il est possible de parler de classe d'anglais pour dire cours d'anglais, par

exemple. Enfin, chez Cuq et Gruca (2017), la classe est le lieu où se focalise la procédure de compression, de l'espace, du temps et des disciplines (2017, p. 113).

Du point de vue de la compression de l'espace, la classe se définit comme un lieu spécifiquement dédié aux interactions entre un enseignant et des apprenants en vue de l'appropriation par ces derniers des savoirs et des savoirs faire linguistiques : c'est donc le point central du système didactique. C'est le lieu technique caractérisé du point spatial par sa localisation et sa configuration. C'est un espace non statique qui présente des configurations variables en fonction des choix méthodologiques ou techniques. Six configurations sont envisageables à cet effet :

- une configuration dite « traditionnelle : rangs de tables et chaises disposés les uns derrière les autres ; le pupitre du maître se trouve devant, souvent sur une estrade » (Richterich, 1994) ;
- une configuration « audiovisuelle : deux rangs de chaises en face à face légèrement tournées vers le devant où est installé un écran, l'enseignant est souvent au fond de l'espace, pour manipuler les appareils de projection et d'audition ; plus d'espace de pupitre » (Richterich, 1994) ;
- configuration à fer de cheval qui est supposée faciliter la communication et les interactions ; des configurations de laboratoire de langue, dans lesquelles l'évolution des matériels et des méthodologies laisse trouver une évolution de la disposition mobilière comparable aux précédentes ;
- une configuration à aire multiple, où chaque espace correspond à des modes d'interaction différents entre les acteurs de la classe et donc à des modes d'appropriations différents (Moore & Sabatier, 2011, p. 14) ;
- des configurations libres, variables en formation des méthodes particulières : théâtre, fauteuil, voire divans.

En plus de ces configurations, on rencontre une configuration nuancée de celle dite « traditionnelle » : rangs de tables-bancs disposées les unes derrière les autres, le bureau de l'enseignant se trouve devant ; pas de pupitre ni d'estrade. Une configuration « arc de cercle » : les tables-bancs ou les tables et les chaises sont disposées en demi-cercle, le bureau devant, l'enseignant se place généralement derrière la classe afin de minimiser sa présence. En somme, la classe est organisée par l'enseignant en fonction « du degré de liberté que lui accordent l'institution, le système scolaire et, finalement la société pour le compte desquels il opère ». (Cup & Gruca, 2014, p.114)

La seconde procédure de compression est celle du temps. Le temps est l'élément prépondérant de la planification des enseignements dans une salle de classe. Il est une donnée variable, en fonction des actions à mener dans et en dehors de la salle de classe. Ainsi le nombre de disciplines ou de séances d'une discipline est choisi en fonction d'un quota horaire. Cela peut justifier la place de la répartition horaire avant la présentation des contenus disciplinaires dans un curriculum. Le nombre de discipline ou le nombre de séance d'une discipline permet de planifier efficacement les activités didactiques journalières, hebdomadaires, mensuelles et annuelles.

Un autre facteur de la prise en compte du temps est la durée des séances qui peut « varier de quelques minutes à une heure effective voire à plusieurs en situation intrusive » (Cup & Gruca, 2014, p. 115). La durée d'une leçon s'adapte en fonction de l'âge de l'apprenant, du degré de réceptibilité de la classe, et du moment de la journée. La planification des activités didactiques journalières à travers l'emploi du temps, tient aussi compte du fait que toutes les heures ne sont pas favorables à l'enseignement (apprentissage de toutes les disciplines).

En situation effective de classe, il existe un temps d'enseignement et un temps d'apprentissage. Le temps d'enseignement ou temps didactique ou *chronogénèse* (Chavallard & Mercier, 1987) correspond à l'organisation du temps d'apprentissage par l'enseignant. Le temps d'apprentissage quant à lui renvoie à celui que chaque apprenant consacre à son apprentissage en dehors de la classe, « qu'il s'agisse de leçon à apprendre, d'exercices à effectuer... de recherches. » (Cup & Gruca, 2014, p. 115), etc.

Le temps ou plus concrètement la durée de la leçon influence considérablement les méthodologies. En effet, « chaque méthodologie n'implique pas un choix identique dans l'organisation du temps de classe » (2014, p.115). Par exemple, la méthodologie audiovisuelle prendrait plus de temps dans l'organisation de la classe de langue. Il est dangereux d'essayer d'appliquer une méthodologie sans tenir compte du temps. Par ailleurs,

il est illusoire de croire, parce que cela correspond à la pensée dominante du moment qu'il est possible d'utiliser une méthode ... quelles que soient les conditions du temps d'apprentissage et du temps d'enseignement : le temps est un élément majeur de la contextualisation méthodologique (Cuq & Gruca, 2014, p.116).



Dans l'apprentissage des langues étrangères le temps constitue l'un des facteurs les plus importants du processus d'appropriation de la langue. Il s'agit du temps d'exposition à la langue, à l'école et en dehors.

La troisième procédure de compression est celle des contenus disciplinaires. Il s'agit, dans le cadre de cette étude, du choix des contenus effectués par les organismes en charge de l'éducation. D'une manière générale, le savoir à acquérir par l'apprenant est prévu à des niveaux divers. L'enseignant, par son expérience et sa formation met à la disposition de l'apprenant les éléments du savoir par le truchement des méthodes et techniques appropriées par le biais de la transposition didactique.

### **1.4.2. École primaire**

L'école primaire est un établissement où l'on dispense un enseignement collectif général aux enfants d'âge scolaire et du préscolaire. L'école primaire camerounaise est une société en miniature. Dans une société à forte diversité culturelle, on ne saurait penser à une homogénéité de la population scolaire dans la mesure où au sein d'une même société les réalités sociales sont perçues différemment. Le Cameroun ne fait pas exception à cette réalité. Les apprenants issus de différentes couches sociales, ont des personnalités, des attitudes, des aptitudes et des intérêts particuliers. C'est une école marquée par un enseignement/apprentissage fait essentiellement dans deux langues étrangère (français/anglais), héritage de la colonisation.

#### **1.4.2.1. Contexte historique de l'école primaire au Cameroun**

L'école primaire camerounaise est séculaire. Son histoire débute avec l'arrivée des premiers missionnaires en 1841. Elle connaîtra des fortunes diverses à cause des deux guerres mondiales (1914-1919 et 1939-1945) couplées à la colonisation. En effet, la défaite allemande va entraîner des perturbations du système éducatif camerounais encore à l'état embryonnaire notamment avec la « dégermanisation », le renforcement de l'hégémonie anglo-saxonne et française, les mouvements anticolonialisme et les indépendances.

##### **1.4.2.1.1. L'école primaire pendant la période précoloniale (1841-1884)**

La scolarisation des jeunes Camerounais commence avec l'arrivée des premiers missionnaires. En effet, le Docteur G.K. Prince et le révérend Jean Clarke de l'église baptiste arrivent à Clarence, île de Fernando-Po et mettent sur pied les premières écoles. Le 6 septembre 1843, Joseph Merrick fils d'un esclave noir libéré de la Jamaïque et adhérent de la *Baptist Missionary Society* de Londres, débarque dans l'île de Fernando-Po. Il s'installe peu après sur le continent et fonde en 1844 la première école du Cameroun à Bimbia. La deuxième école est

fondée l'année suivante à Douala par un autre missionnaire, Alfred Saker (Martin, 1971). Plus tard, les missionnaires pallotins arrivent au Cameroun (Douala) dans la nuit du 24 au 25 octobre 1890 (Betene & Messina, 1992, p. 31) et s'installent à Edéa sur une petite colline qu'ils nommeront *Marienberg* c'est-à-dire la colline de Marie. En 1891 ils mirent en place une école à *Marienberg* sous l'impulsion du Père Vieter. Les premiers élèves sont André et Jacques, tous deux fils du chef local Toko Ngango. Les enseignants étaient le Père Walter chargé de l'enseignement de la catéchèse et le Frère Klosternecht chargé de l'instruction générale. À cette équipe se joindra André Mbangue, premier catholique Camerounais, premier moniteur (enseignant) et premier catéchiste indigène du Cameroun (Betene & Messina, 1992). Deux autres écoles verront le jour à Kribi en 1899 et 1905 créées par Samba fils d'Apiang. C'est dans l'une de ces écoles que sera formé Charles Atangana le futur Chef supérieur des Ewondo et des Bene. Cette période « primitive » de l'école primaire camerounaise se résume ainsi qu'il suit :

- 1841 : arrivée du docteur G.K. Prince et du révérend Jean Clarke de l'église baptiste à Clarence, l'île de Fernando-Po et début de la première école ;
- 1842 : l'école baptiste de Clarence compte plus de 70 élèves ;
- 1884 : le révérend Joseph Merrick originaire de la Jamaïque arrive à Bimbia (Limbe), venant de Clarence. Il procède à l'ouverture de la première école du Cameroun, chez un commerçant anglais, M. Cooper avec la permission du roi « Guillaume de Bimbia », madame Claire Cooper (de la tribu Subu) a comme fils M. Richard KofeleNjamaNgomba Cooper, qui devient le premier maître d'école du Cameroun ;
- 1844 : arrivée, à Douala, d'Alfred Saker de l'église baptiste d'Angleterre. Les rois Bell et Akwa lui donnent la permission de faire démarrer une mission ;
- 1845 : Alfred Saker ouvre une école à la mission de Bethel (Douala) ; c'est la deuxième école du Cameroun ;
- 1846 : le premier manuel dans une langue locale (Douala) voit le jour ;
- 1848 : installation de la première imprimerie au Cameroun, à la mission pour le cinquantenaire de Merrick (Bimbia);
- 1849 : le roi Bell de Douala demande à Saker un précepteur pour ses enfants ;
- 1856 : l'imprimerie va de Bimbia à Douala. Les règles d'orthographe de la langue Douala utilisée dans les écoles sont codifiées ;
- 1858 : l'Espagne s'empare de Fernando-Po. Avec la permission du roi Guillaume de Bimbia, Saker déplace la mission baptiste à la Baie d'Ambas. Il découvre Victoria et commence une école ;

- 1859 : une imprimerie se fixe à Victoria. J. Dibbol et Pinock arrivent pour se charger de l'école. Les écoles de Bethel (Douala) épanouissent ;
- 1884 : le Cameroun est annexé par l'Allemagne (Betene & Messina, 1992, p. 74-75).

#### **1.4.2.1.2. L'école primaire pendant la période coloniale (1884-1916)**

Après la signature du traité germano-douala le 12 juillet 1884, l'éducation devient une affaire allemande. En effet, en 1886 l'administration coloniale en poste demande à la métropole d'envoyer d'urgence au Cameroun des enseignants pour mettre en place un système éducatif. En janvier 1887, un enseignant du nom de Christaller débarque à Douala. Il fit créer deux écoles à Belldorf (actuel Bell) en 1888 et à Deidodorf (actuel Deido) en 1890. C'est l'avènement de l'enseignement public au Cameroun. Seulement, l'œuvre allemande au Cameroun va s'arrêter en 1916 deux ans après le début de la première guerre mondiale.

#### **1.4.2.1.3. L'école primaire pendant la tutelle (1916-1960)**

En 1916, il se pose le problème de la réouverture des écoles dès la reconquête du Cameroun. Or, les allemands avaient laissé le monopole de l'éducation des indigènes missions chrétiennes. Il était difficile pour la France d'envisager l'éducation au Cameroun sans l'aide des missionnaires. Car, en plus de la mise sur pied d'un système éducatif, il fallait procéder en urgence à la « dégerminasition » du territoire. Il était impératif d'éradiquer les traces de la présence allemande et par conséquent « franciser » le territoire (Betene & Messina, 1992). Cette tâche fut confiée au Père Douvry, aumônier militaire français et premier administrateur apostolique du Cameroun, qui procédera à la réouverture des écoles catholiques. Il organisa des stages en vue de la formation des anciens enseignants des écoles catholiques allemandes. Ainsi, la plupart des moniteurs qui avaient servi dans les écoles catholiques au temps des Pallotins reprirent du service. De 1916 à 1933, il fut question de la refonte des programmes afin que le français devienne le centre d'intérêt des études du cycle primaire. C'est ainsi qu'en plus de l'enseignement des ressources langagières telles que la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison, etc. il fallait apprendre l'histoire et la géographie de la France. La durée du cycle primaire fut modifiée de 5 à 6 ans. C'est cette forme que gardera l'école primaire camerounaise jusqu'à l'indépendance en 1960.

L'un des faits majeurs de la politique éducative française au Cameroun pendant cette période fut l'hostilité vis-à-vis des langues nationales. La politique linguistique de la France reposait sur trois axes : éradiquer toute forme de présence allemande, imposer la culture française, et interdire l'usage des langues nationales. En effet, les français, dans souci de « franciser » le Cameroun, ont formellement interdit l'usage de langue nationales à l'école.

C'est ce qu'estiment Echu et Kiwoh Nsai (2012) lorsqu'ils affirment : "*They completely banned the old linguistic order and replace it with the French language*" (2012, p. 26). Pour parvenir à leur fin, l'administration française employait des méthodes de répression politique et psychologique. Du point de vue psychologique,

il est important de réfléchir à ce niveau au phénomène traumatisant du symbole, c'est-à-dire l'interdiction de parler sa langue maternelle à l'école primaire sous peine de se faire fouetter violemment par le maître ou alors de porter honteusement au cou ou au pied un morceau de bois troué sous forme de pénitence (Owona, 2010, p. 220).

L'objectif visé dans cette pratique était d'amener le jeune apprenant à détester sa langue maternelle et à la substituer par le français. Au plan politique, les autorités françaises vont signer un certain nombre de décrets visant l'interdiction des langues nationales dans tous les domaines de la vie de la nation et particulièrement à l'école. Jules Carde, gouverneur du Cameroun en 1920 va ordonner que seules les écoles qui dispensent les enseignements exclusivement en français soient reconnues. Devenu gouverneur général de l'Afrique équatoriale française, il va signer un autre décret en décembre 1920 stipulant que les écoles n'utilisant pas le français comme médium d'instruction ne soient pas autorisées. Plus tard, l'enseignement de toute autre langue à l'exclusivité du français était interdit. Après la conférence de Brazzaville du 30 janvier au 8 février 1944, il est recommandé dans l'article 3 du rapport sur l'éducation en Afrique équatoriale française que les enseignements se déroulent exclusivement en français et les langues nationales formellement interdites (Echu & Kiwoh Nsai, 2012, p. 26). Le suivi de la mise en application de cette recommandation va se poursuivre dans les écoles. Il faut dire que la politique linguistique réfractaire à l'usage exclusif de la langue du colonisateur était l'apanage des puissances colonisatrices. En 1907, le gouverneur allemand Seitz avait déjà prescrit l'allemand comme la seule langue de communication dans toutes les transactions officielles. Le 24 avril 1910 cette décision sera matérialisée par une décision du gouverneur allemand supprimant toute aide à toutes les institutions éducatives qui n'adoptent pas l'allemand comme la seule langue de scolarisation (Vigner, 1991).

#### **1.4.2.1.4. L'école primaire pendant la période postcoloniale (1960 à 2018)**

L'école primaire au Cameroun rentre dans une phase d'autonomisation en 1963 avec l'apparition du premier programme des écoles de l'ère post colonial. En 1967, une réforme des

programmes est entamée et basée sur la ruralisation de l'enseignement primaire et la première mouture du livre programme fut mis sur pied en 1974 MINEDUC (2001). En 1977, l'institut de pédagogie appliquée à vocation rurale (IPAR) de Yaoundé et Buea jette les bases pour la finalisation des programmes de 1974 dans le cadre de l'harmonisation des deux sous-systèmes éducatifs primaires. Une mission osée au moment où le conservatisme des politiques linguistiques voyait en tout rapprochement une tentative d'assujettissement d'une langue par une autre. C'est sans surprise qu'en 1980, le séminaire national dont le but était de finaliser et de mettre en œuvre les programmes s'était soldé par un échec. Toutefois, des recommandations avaient été faites afin de revoir des aspects des programmes. En 1988, des états généraux furent organisés avec pour objectif de finaliser et harmoniser les programmes des deux sous-systèmes éducatifs. Cette deuxième tentative d'introduire « immédiatement » des programmes harmonisés à l'école primaire s'acheva par un second échec. Au terme des travaux, il en ressortit que les programmes et la politique d'harmonisation méritaient encore d'être revus. En 1994, l'inspection générale de pédagogie chargée de l'enseignement maternel, primaire et normal (IGP/EMPN) entama une énième tentative de finalisation des programmes de l'école primaire. Celle-ci, mieux que les précédentes, connaîtra un succès mitigé car à défaut des programmes, les travaux seront pris au sérieux et feront l'objet des recommandations des Etats généraux de 1995. Après les états généraux de 1995, il sera promulgué une loi d'orientation de l'Education du Cameroun le 14 avril 1998 qui est le document de politique éducative en vigueur. Ce document explicite la vision du Cameroun en matière d'éducation. C'est l'avènement de la gratuité de l'école primaire au Cameroun. Suite à la promulgation de la loi d'orientation, les « nouveaux programmes » de l'école primaire camerounaise du sous-système éducatif francophone vont remplacer ceux de 1963. On note que ces programmes ne sont pas harmonisés tel que souhaité par les autorités en charge de l'éducation.

En 2018, une nouvelle refonte des programmes entraîne l'adoption des nouveaux curricula des écoles primaires francophones d'une part et des écoles primaires anglophones d'autre part. On relève une harmonisation de ces programmes en termes d'organisation (même nombre de centres d'intérêts, même rythme d'évaluation, mêmes modes d'évaluation, mêmes stratégies d'enseignement, etc.). Les nouveaux curricula remplacent les « nouveaux programmes » de 2001.

#### **1.4.2.1.5. Les finalités de l'école primaire camerounaise**

L'école primaire au Cameroun est une école à forte coloration multiculturelle qui se fortifie de cette posture pour en faire un instrument de renforcement de cohésion sociale et du vivre-ensemble. (cf loi d'orientation). Elle est obligatoire, gratuite et s'arrime aux exigences de

la déclaration universelle des droits de l'enfant du 20 novembre 1959 qui stipule en son article 7 que :

l'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire aux moins aux niveaux élémentaires. Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette dans des conditions d'agilité des chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société. L'intérêt supérieur de l'enfant doit être le guide de ceux qui ont la responsabilité de son éducation et de son orientation ; cette responsabilité incombe en priorité à ses parents. L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientées vers les fins visées par l'éducation ; la société et les pouvoirs publics doivent favoriser la jouissance de ce droit (UNESCO, 1959).

La mission fondamentale de l'école primaire camerounaise est de former, d'initier très tôt les citoyens à la culture de l'autonomie, la créativité et le sens de l'initiative pour en faire des acteurs du développement de leur pays. Pour ce faire, elle s'est assigné les trois missions vicariales primordiales suivantes : instruire, scolariser et qualifier.

Instruire, [peut-on lire dans le curriculum], c'est la mission de chaque enseignant, chaque salle de classe. Il s'agit de faire acquérir des connaissances, aux apprenants, de leur permettre de construire leurs savoirs, bref de soutenir leur développement intégral. Scolariser renvoie à la dimension culturelle de l'école. Les élèves doivent apprendre dès le jeune âge à mieux vivre avec autrui, dans un contexte aussi singulier que celui du Cameroun. L'école se doit de jouer le rôle d'agent de cohésion sociale en contribuant très sérieusement à l'apprentissage du vivre ensemble, au développement d'une culture d'appartenance à une communauté. L'école doit prévenir tout risque d'exclusion entaché de quelque considération que se soit. Qualifier : la société camerounaise

a besoin d'un leadership quelque soient les domaines d'activités. Un leadership basé sur l'expertise et non sur le statut. L'école se doit d'offrir à chaque apprenant dans une approche inclusive, un environnement qui lui permette de prendre une orientation très tôt vers des domaines où il se sentirait à l'aise (MINEDUB, 2018).

L'école primaire accueille à cet effet des apprenants âgés de 6 ans au moment de leur inscription à la section d'initiation au langage (SIL). La mixité est omniprésente et l'égalité de chances une règle. Les filles et les garçons sont accueillis sans discrimination. L'école primaire est subdivisée en trois cycles, le cycle des initiations (SIL – CP), le cycle des apprentissages fondamentaux (CP1–CE2) et le cycle des approfondissements (CM1 – CM2). La fin du cycle primaire est sanctionnée par l'obtention après examen du certificat d'études primaires (CEP). Au cours de leur scolarisation au cycle primaire, les apprenants sont soumis à quarante-huit évaluations en raison de huit évaluations par année scolaire. Afin de lutter contre le redoublement, les apprenants sont promus en classe supérieur par le principe de la promotion collective (MINEDUB, 2006). Par ce principe, un apprenant ne peut échouer à l'intérieur d'un même niveau ou cycle car la durée de formation pour un niveau est de deux ans. L'on considère par conséquent qu'il n'a pas encore achevé sa formation au bout d'une seule année.

#### **1.4.2.1.6. L'organisation et le fonctionnement de l'école primaire au Cameroun**

L'organisation de l'école primaire au Cameroun est régie par le décret No 2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des établissements publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire. Selon ledit décret, « sont considérés comme établissements scolaires publics les établissements créés par l'État, les collectivités territoriales décentralisées ou les organismes publics » (art, 2). C'est en ce sens que l'école primaire fait partie des établissements publics et son fonctionnement régi par le même décret.

Outre les missions générales assignées à tout établissement scolaire public et spécifiquement à l'école primaire, missions sur lesquelles nous reviendrons plus loin, les écoles primaires sont composées ainsi qu'il suit :

- des dirigeants dudit établissement ;
- des personnels administratifs et d'appui ;
- des enseignants ;

- des élèves ;
- des parents d'élèves ;
- des associations des enseignants ;
- des milieux socio-économiques et professionnels ;
- des collectivités territoriales décentralisées ;
- des associations des anciens élèves ;
- des associations locales de développement ;
- des autorités traditionnelles ;
- des ONG opérant dans le milieu socio-éducatif.

Les personnes ci-dessus énumérées interviennent dans le cadre du projet de l'école. Le projet d'école a pour vocation de répondre aux besoins particuliers des apprenants de l'école. Il s'agit du travail d'une équipe responsable décidée à mener des actions en commun. Un plan précis d'actions cohérentes articulées entre elles, fédérées autour d'objectifs dont les effets sont évaluables. C'est un ensemble de d'actions conçues pour et avec l'apprenant. Pour Perrenoud (1994), le projet d'école est un outil de communication et de négociation en ce sens que

l'observation et la régulation passent par la communication pédagogique classique entre enseignants et apprenants. ... il ne s'agit pas seulement de communiquer à propos des tâches et des processus d'apprentissage, mais des objectifs, du contrat didactique, des projets, des modes d'organisation, de décision, de planification. Aussi bien entre enseignants qu'avec les élèves et leurs parents (Perrenoud, 1994, p. 29).

Le temps de mise en œuvre du projet d'école est l'occasion de trouver des compromis entre les acteurs, entre les contraintes, entre les urgences au quotidien et les objectifs à long terme. Il favorise l'école inclusive et permet aux apprenants d'apprendre ensemble. On s'éloigne non seulement de l'idée que chaque apprenant est un « combattant solitaire » (Perrenoud, 1994), mais aussi du piège de l'individualisme de l'école ancienne. Enfin, le projet d'école promeut une vie en équipe pédagogique au sein de la communauté éducative. Perrenoud distingue à cet effet trois types d'équipes possibles :



- les pseudo équipes, qui se constituent pour se partager un crédit ou des espaces supplémentaires, les forces d'un maître d'appui ou d'un spécialiste, bref, conclure un arrangement intéressant ;
- les équipes *lato sensu*, qui s'entretiennent à des échanges sur les idées ou les pratiques des uns et des autres ; l'équipe est pour chacun de ses membres un environnement stimulant, qui donne des idées, du courage, des envies, des pistes concrètes, de l'aide ;
- les équipes *stricto sensu*, qui, au-delà des arrangements matériels ou des pratiques d'échanges, sont formées de personnes qui agissent véritablement ensemble, se constituent en un système d'action collective, chacun renonçant volontairement (sinon sans ambivalence) à une part de son autonomie (Perrenoud, 1994, p. 29).

S'agissant de l'organisation et du fonctionnement proprement dits, les écoles primaires comprennent un conseil et une direction d'école. Le Conseil d'école est l'organe suprême qui administre une école. A ce titre, il est chargé de :

- adopter le projet d'école ;
- adopter le budget de l'école et en contrôler l'exécution ;
- approuver les comptes administratifs et de gestion ;
- adopter l'organigramme et le règlement intérieur de l'école ;
- approuver les besoins de l'école en personnels, constructions, équipements et matériels didactiques ;
- rechercher et mobiliser les ressources en faveur de l'école ;
- s'assurer de la bonne utilisation des infrastructures, des ressources humaines, financières et des matériels didactiques ;
- veiller à la scolarisation des enfants en âge scolaire dans la communauté ;
- participer aux opérations de recrutement des élèves à l'école ;
- participer au recrutement des personnels vacataires ou d'appoint ;
- évaluer les performances de l'école ;
- émettre son avis sur toutes les questions relatives à la vie de l'école.

Le Conseil d'école a à sa tête un Président élu parmi les membres dudit conseil pour un mandat d'un an renouvelable trois fois. Il est aidé dans sa mission par un vice-président, un rapporteur en l'occurrence le Directeur, et un agent financier élu parmi les représentants des enseignants. Le Conseil est composé de dix-huit membres au plus, dont six de droit et douze membres élus par leur association ou corps de métier (art. 8). Les membres de droit sont :

- le Directeur de l'école ;
- le président, le secrétaire et le trésorier de l'association des parents d'élèves (désormais APE) ;
- le représentant de la commune ;
- le représentant du Ministre des finances.

Quant aux membres élus, on retrouve :

- un à trois représentants des enseignants ;
- deux représentants des parents d'élèves non enseignants de l'école ;
- un représentant des élèves du niveau III ;
- le représentant de l'association des enseignants ;
- le représentant des milieux socio-économiques et professionnels ;
- le représentant des ONG opérant dans le milieu
- le représentant des associations locales de développement ;
- le représentant des autorités traditionnelles.

En plus de ces membres, s'ajoutent deux commissaires aux comptes, dont l'un est élu au sein dudit conseil. Il se réunit à l'initiative du Président, à la demande des 2/3 de ses membres, ou à l'initiative du représentant départemental de l'éducation. A l'issue de la rencontre, un procès-verbal de la réunion est dressé et transmis au responsable départemental de l'Education, sous couvert de l'Inspecteur d'Arrondissement de l'enseignement maternel et primaire.

La Direction de l'école est assurée par un Directeur assisté d'un adjoint, d'un conseil des maîtres et des animateurs de niveau. En tant que principal responsable de l'école, il représente l'établissement dans tous les actes de la vie civile et en justice. Il est l'ordonnateur des dépenses de l'établissement et a pour rôle principal de :

- élaborer le projet d'école et le projet de budget après consultation du Conseil ;
- assurer la gestion pédagogique, administrative, financière et matérielle de l'école ;
- élaborer le projet du règlement intérieur ;
- procéder à l'inscription des élèves à l'école ;

- procéder au recrutement des personnels vacataires et d'appoint, après avis conforme du Conseil d'école ;
- mettre en exécution et suivre les décisions prises par le Conseil d'Ecole ;
- préparer l'ordre du jour de Conseil d'école ;
- dresser et conserver les procès-verbaux des séances du Conseil d'école ?

Le Conseil d'école est organe par excellence de matérialisation du concept de communauté éducative. Enseignants, parents, autorités traditionnelles, opérateurs économiques, et décideurs de l'éducation de base synchronisent leurs efforts afin de mieux accompagner les apprenants et assurer ainsi leur formation intégrale. C'est un cadre de réflexion pensé par l'Etat dans le but d'éviter que la scolarisation, la formation des apprenants ne soit pas abandonnée aux seuls enseignants. Seulement, son fonctionnement ne se fait pas sans difficultés à cause des intérêts détournés de tout but éducatif souvent observés chez les principaux responsables.

## **1.5. Enseignant du primaire**

Cette partie se propose définir le concept d'enseignant du primaire. Pour cela, après avoir défini le terme enseignant, nous présentons les conditions pour devenir enseignant du primaire au Cameroun (recrutement, formation) ainsi que les missions assignées à cette fonction.

### **1.5.1. Enseignant**

Par définition, le terme enseignant signifie celui qui donne un enseignement. Cette définition est réductrice des missions assignées à cet acteur de l'axe praxéologique et de la dimension psycho-socio-institutionnelle (Halté, 1992) de la pratique de l'enseignement. C'est en ce sens que nous définissons le concept d'enseignant sous l'angle de son rôle dans le processus enseignement/apprentissage. Ce rôle est différemment perçu en fonction des époques et théories d'apprentissage. Ainsi dans l'approche transmissive du savoir, l'enseignant est le détenteur du savoir qu'il transmet à l'élève. Son savoir ne peut faire l'objet d'une contradiction. Il forme l'élève à son image. Ce rôle de l'enseignant est fondamental dans la vision de la mission de l'éducation de Rousseau (1972) et de Defoe (1719). Pour Rosenthal (1971) cité dans Ambroise (2003), l'enseignant « a le pouvoir de prophétie » au point qu'il peut miser sur la réussite d'un apprenant par le simple fait de le penser, à l'image de pygmalion. Pygmalion, nous dit Ambroise, est une légende crétoise qui raconte qu'un jour, Pygmalion sculpta une femme. Elle était si jolie qu'il tomba éperdument amoureux. Il arrêta de boire et de manger pour admirer sa créature. Aphrodite, déesse de l'amour fut touchée par cet amour si profond qu'elle transforma la sculpture en femme, Galathée qu'il épousa. L'effet Pygmalion suppose que

l'enseignant peut réussir la formation de l'apprenant par le fait de croire à ses potentialités. Ce postulat est cependant difficile à soutenir parce que la formation vise la masse en éloignant autant que faire se peut toute forme de discrimination.

Le rôle de l'enseignant est la gestion et le transfert des savoirs du groupe, et plus généralement d'inculquer ses valeurs et croyances identitaires aux enfants et aux nouveaux membres. (...) L'enseignant n'est plus la source unique de tout savoir mais crée et gère les conditions et les ressources favorables à l'apprentissage ; il apprend à apprendre en transmettant non pas son savoir académique mais son savoir-faire didactique pour permettre à l'apprenant de prendre les décisions constructives de son apprentissage (Cuq, 2003, p. 82).

Ce rôle de l'enseignant rime avec les nouvelles théories d'apprentissage telles que le constructivisme et le socioconstructivisme. Les deux postulats proposent la centration sur apprenant et la construction du savoir par celui-ci. Des qualificatifs tels que guide, facilitateur, ingénieur sont attribués à l'enseignant pour marquer son effacement au cours du processus enseignement/apprentissage. Avec l'avancée fulgurante de la pédagogie de l'intégration Roegiers (2000), l'enseignant participe à la formation des individus capables de résoudre des problèmes et qui participent au développement de leur environnement. L'enseignant est à ce titre un vecteur de développement parce qu'il fait de l'éducation un outil puissant de développement.

Et comme toutes les sociétés modernes, le Cameroun mise sur l'éducation des citoyens pour se développer. Un développement axé sur trois dimensions fondamentales à savoir qualitative, quantitative ou ontologique et compétitive.

La dimension quantitative du développement est assimilée à la croissance, à la production des biens matériels, à l'économie. La dimension qualitative ou ontologique du développement quant à elle convoque l'homme comme un être au centre de tout projet de développement. Tel que l'homme est formé le prépare au développement. L'homme est le vecteur du développement et par conséquent le développement ontologique précède toute autre forme de développement.

Pour parvenir à ce développement ontologique, un investissement s'impose afin de former des citoyens qualifiés. Pour ce faire des normes, des méthodes, des approches sont à

observer. De la construction de la salle de classe devant accueillir les apprenants à leur diplomation en passant par le recrutement et la formation de l'enseignant, rien n'est à négliger. Sans sous-estimer l'apport des autres aspects liés à la formation qualitative des apprenants, il nous paraît primordial de nous intéresser à l'enseignant, sa formation académique et professionnelle, son mode de recrutement, son traitement salarial, son niveau de langue en anglais en tant qu'accompagnateur des apprenants dans la construction de leur savoir en langue à l'école primaire francophone.

#### **1.5.1.1. Recrutement de l'enseignant de l'école primaire au Cameroun**

La qualité d'enseignant s'obtient après la réussite à un concours organisé concomitamment par les ministères de la fonction publique et de la réforme administrative (MINFOPRA), de l'éducation de base (MINEDUB) et des enseignements secondaires (MINESEC) et après une formation à l'école normale des instituteurs de l'enseignement général (ENIEG). Le concours est ouvert aux jeunes camerounais et camerounaises titulaires d'un brevet d'études du premier cycle (BEPC), un probatoire ou un baccalauréat.

#### **1.5.1.2. La formation des enseignants du primaire au Cameroun**

La formation des élèves-maîtres et élèves-maîtresses est sous l'autorité du ministère des enseignements secondaires. Elle est d'une durée de trois ans pour le niveau BEPC, deux ans pour le niveau Proatoire et un an pour le niveau Baccalauréat et sanctionné par l'obtention d'un certificat d'aptitude professionnelle des instituteurs de l'enseignement maternel et primaire (CAPIEMP).

La formation des futurs instituteurs et institutrices est assurée par l'État à travers les ENIEG publiques ainsi que par des partenaires du secteur privé (ENIEG privées) qui aident l'État dans la formation et la scolarisation des citoyens. Le choix de se faire former dans une institution publique ou privée dépend entièrement du candidat qui subit les mêmes épreuves au moment du concours et de l'examen de fin de formation.

Au cours de la formation, les élèves-maîtres et élèves-maîtresses subissent une formation basée sur l'acquisition des savoirs, des savoir-faire ainsi que des savoir-faire faire nécessaires à l'accompagnement des apprenants. Ainsi, ils apprennent des méthodes et des techniques d'enseignement/ apprentissage. Ils participent à trois stages afin d'allier la théorie à la pratique et de se familiariser avec la pratique de classe.

### 1.5.1.2.1. Les contenus disciplinaires de la formation

Le contenu de la formation des instituteurs de l'enseignement général cible cinq domaines :

- la formation bilingue ;
- les didactiques des disciplines enseignées à l'école primaire et celles des activités de l'école maternelle ;
- les sciences de l'éducation ;
- la formation pratique en alternance renforcée (stage) (MINESEC, 2014, p. 5).

Ce contenu disciplinaire est le même pour tous niveaux de formation, mais son dosage tient compte du profil d'entrée des élèves-maîtres selon qu'ils sont titulaires d'un BEPC, d'un Probatoire ou d'un Baccalauréat à l'entrée de l'école de formation. Ainsi, le temps alloué à l'enseignement des didactiques des disciplines de l'école primaire et celles des activités de l'école maternelle, des disciplines des sciences de l'éducation, et de la formation bilingue, est de 990 heures par an en BEPC1, 2 et 3 ; 1020 heures en PROB1 ; 990 heures en PROB2, et 1080 heures en BAC. Le tableau ci-dessous récapitule cette répartition horaire.

Niveau de formation Domaines	BEPC1 (en heures)	BEPC2 (en heures)	BEPC3 (en heures)	PROB1 (en heures)	PROB2 (en heures)	BAC (en heures)
Didactique des disciplines de l'EP et EM	510	420	510	510	510	510
Disciplines des sciences de l'éducation	420	510	420	450	420	510
Formation bilingue	60	60	60	60	60	60
<b>Total</b>	<b>990</b>	<b>990</b>	<b>990</b>	<b>1020</b>	<b>990</b>	<b>1080</b>

**Tableau 2: répartition horaire par domaines et par niveau**

Les disciplines enseignées tirées des domaines ci-dessus sont au nombre de vingt-cinq (25). Elles occupent 81,81 pourcent du temps de formation. Ci-joint le tableau des disciplines enseignées au cours de la formation des élèves-maîtres.

Disciplines	BEPC	BEPC	BEPC	PROB	PROB	BAC
	1	2	3	1	2	
Psychologie appliquée à l'éducation	4	3	3	3	3	3
Pédagogie générale	3	2	3	2	3	3
Politiques Educatives et Education comparée	2	1	1	1	1	2
Administration et législation scolaires	2	1	1	1	1	1
Supervision pédagogique	//	1	1	1	1	1
Philosophie de l'éducation	//	1	1	1	1	1
Sociologie de l'éducation	//	1	1	1	1	1
Déontologie et Ethique professionnelle	2	1	1	1	1	1
Introduction aux statistiques appliquées à l'éducation	//	1	1	1	1	1
Technologies de l'Information et de la Communication	1	1	1	1	1	1
Première langue	2	2	//	2	//	//
Deuxième langue	2	2	2	2	2	2
Didactique de français	2	2	2	2	2	2
<i>English didactics</i>	2	2	2	2	2	2
Didactique des mathématiques à l'école primaire	2	2	2	2	2	2
Didactique des langues et cultures nationales	1	1	1	1	1	1
Didactique d'EPS et Activités motrices	2	2	2	2	2	2
Didactique des technologies éducatives	1	1	1	1	1	1
Didactique de chant et musique	1	1	//	1	1	1
Didactique d'histoire et géographie	//	1	1	1	1	1
Didactique de l'Education à la Citoyenneté, à la morale et à l'intégrité	1	1	1	1	1	1
Didactique d'activités pratiques et éducation artistique	2	2	2	2	2	2
Didactique des sciences et éducation à l'environnement	1	1	1	1	1	1
Initiation à la Recherche- action	//	1	1	1	1	1
Didactique des activités de l'école maternelle	1	1	//	1	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>

**Tableau 3:disciplines par niveau d formation**

Le tableau ci-dessus présente les disciplines enseignées, par niveau, au cours de la formation d'une part, et d'autre part le temps alloué à l'enseignement de chaque discipline par semaine. Il faut remarquer que toutes les disciplines ne sont pas dispensées dans tous les

niveaux. C'est le cas de la *didactique des activités de l'école maternelle*, en BEPC3, de *l'initiation à la recherche-action*, en BEPC1, par exemple.

### 1.5.1.2.2. Les stages

Le stage est l'aspect pratique de la formation des enseignants. Il « prend la forme de l'alternance théorie-pratique impliquant les aspects de l'accompagnement que sont le coaching, le mentorat, le tutorat ou la supervision » (Djeumeni Tchamabe, 2015, p. 170). Martineau et Vallerand (communication, 2005) définissent cette période de la formation comme « une expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution » durant la période de stage professionnel. Le futur enseignant procède à l'observation de l'enseignant titulaire de la classe, ainsi que des apprenants. Il établit une adéquation entre les contenus abstraits de la formation et la réalité *in situ*, d'une part, et entre la didactique, la dimension socialisatrice, l'approfondissement du projet de formation, d'autre part. C'est une période de concrétisation des notions théoriques vues en cours qui permet à l'élève-maître d'apprendre une autre manière. Il s'agit d'explorer des domaines extra curriculaires afin de mesurer l'étendue de la tâche, et de se donner une raison supplémentaire d'apprendre. Au Cameroun, les élèves-maîtres sont soumis à trois types de stage : d'imprégnation, de tutelle, et en responsabilité, tel qu'indique le tableau ci-dessous.

ENIEG	Nbre de stages	Nature du stage	Durée (en semaines)		Structure
BEPC 1 <sup>ère</sup> année	2	Imprégnation	6	3	Ecole maternelle
	2			3	Ecole primaire
BEPC 2 <sup>e</sup> année	2	Tutelle	6	3	Ecole maternelle
	2			3	Ecole primaire
BEPC 3 <sup>e</sup> année	2	Responsabilité	6	3	Ecole maternelle
	2			3	Ecole primaire
PROB 1 <sup>ère</sup> année	2	Imprégnation	6	3	Ecole maternelle et primaire
	2	Tutelle		3	Ecole primaire
PROB 2 <sup>e</sup> année	2	Tutelle	6	3	Ecole maternelle
	2	Responsabilité		3	Ecole maternelle et primaire
BAC	2	Imprégnation	6	1	Ecole maternelle
				1	Ecole primaire
		Tutelle		1	Ecole maternelle et primaire
		Responsabilité		3	Ecole maternelle et primaire

**Tableau 4:stage par niveau de formation**

Le *stage d'imprégnation* ou *stage d'observation* permet à l'élève-maître d'établir un diagnostic pouvant aboutir à la modification des comportements (Delpoux & Veyrunes, 2009). Pour Postic (1977), ce diagnostic devrait permettre de « porter une appréciation ... sur les comportements des professeurs en cours d'apprentissage, pour qu'ils se situent régulièrement,



dirigent leurs efforts dans le but d'évoluer et pour qu'ils évaluent les accomplis » (Postic, 1977, p. 231). Les élèves-maîtres observent les cours dispensés par le maître de stage, ainsi que d'autres variables. Ils assistent aux carrefours pédagogiques qui sont une sorte d'entretien d'explicitation, et à la fin du stage, il rédige un rapport qui sera corrigé par le professeur de l'Ecole normale.

Le *stage de tutelle* complète les connaissances acquises durant le stage d'imprégnation. L'élève-maître est guidé par le maître d'application et les professeurs. Il participe aux séminaires et aux journées pédagogiques. Il participe aux leçons modèles que l'encadreur utilise comme stratégie d'enseignement. Il s'initie à la préparation des leçons. À la fin du stage, il rédige un rapport.

Le *stage en responsabilité* est celui durant lequel le stagiaire a la responsabilité d'une classe. Le contenu de la formation est défini par une note de mise en stage. Compte tenu de sa place pour l'examen final, les contenus sont renforcés et portent sur la préparation et la présentation des leçons qui seront évaluées pour attribution d'une note finale de formation pratique. Pour Djeumeni Tchamabe (2015)

l'encadrement est assuré par le maître de stage dans la pratique quotidienne de la classe. Le stagiaire prend en main la classe dans tous ses aspects de gestion des apprentissages et de la discipline. Il planifie, donne, évalue et anime toutes les activités de la classe. Les forces de ce stage en responsabilité des élèves-maitres est que l'évaluation est menée par un collègue d'évaluateurs pour diminuer la subjectivité et assurer la validité des épreuves passées. L'évaluation finale constitue 30 % de l'examen de sortie (Djeumeni Tchamabe, 2015, p. 173).

Bien que le curriculum définisse le profil de sortie du futur enseignant en se basant sur les compétences acquises au cours de la formation, et édictée de la manière suivante :

au terme de la formation, le futur enseignant doit être un praticien qui prépare, anime et évalue ses séquences d'apprentissage dans le respect de la diversité des élèves, de l'éthique professionnelle et de l'environnement socioculturel, en développant des stratégies de communication adaptées (MINESEC, 2014, p. 8),

il faut relever que cette formation connaît un certain nombre d'écueils. Nous noterons entre autres l'inadaptation des contenus d'apprentissage en anglais et la finalité de la formation ; une

non congruence entre la formation reçue à l'ENIEG et les pratiques sur le terrain d'une part et d'autre part entre le niveau de langue des élèves-maîtres et élèves-maîtresses et les finalités communicationnelles éditées dans le curriculum.

S'agissant des contenus d'apprentissage en langue anglaise, il est surtout question de l'étude structuraliste de la langue. En effet, le programme ne fait pas mention d'un apprentissage à la transposition des savoirs en classe de langue anglaise. Les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses apprennent à préparer un dispositif d'enseignement (fiche de préparation) auprès des maîtres et des maîtresses d'application. La conséquence de cette telle pratique est que le même savoir peut être perçu différemment en fonction du degré de compréhension des encadreurs. Il devient par conséquent moins évident de s'assurer que les futurs enseignants possèdent des compétences dans la préparation d'une leçon d'anglais.

De plus, la réforme des programmes de l'école primaire camerounaise matérialisée par la production du nouveau curriculum n'a pas entraîné une refonte des programmes de l'ENIEG, ce qui maintient une inadéquation entre la formation reçue et les pratiques de terrain. Bien que l'alternance théorie-pratique permette aux élèves-maîtres de s'imprégner des réalités sur le terrain, il faut cependant observer que les maîtres et les maîtresses d'application chargés de l'encadrement de ces futurs enseignants n'ont pas été formés à l'usage et à la compréhension du nouveau curriculum. Dans ce cas on pourrait conclure qu'il y a de nouveaux curricula mais pas de « nouveaux enseignants ».

Au demeurant, il n'est pas superfétatoire de conclure que la formation des enseignants à l'ENIEG leur permet, à un faible degré de développer leur compétence en didactique de l'anglais. De manière spécifique, l'inadéquation entre formation de futurs enseignants et les pratiques de terrain peut avoir un impact négatif quant à la réalisation de l'une de leurs missions qui est développement des compétences communicatives des apprenants en anglais. Car, visant le rôle de l'enseignant dans l'accompagnement des apprenants en anglais, le comportement suivant est attendu de l'enseignant :

*In the teaching of English language, the teacher should create avenues for maximum exposure of the pupils to the correct spoken form of the language. In this care, the teacher talk should be effective while giving the learners the opportunity to carry out maximum aural/oral activities, do free speaking activities before passing onto reading and writing (MINEDUB, 2018)*

## Conclusion

Dans ce chapitre réservé à la définition des concepts, il nous a été donné de définir les termes *enseignement*, *langue étrangère*, *activité ludique*, *école* et *enseignant*. S'agissant du concept enseignement, après avoir présenté ses différentes acceptions philosophique, psychologique, éthologique et didactique, nous faisons observer que ce concept est utilisé du point de vue didactique dans cette étude. En ce qui concerne la notion de langue étrangère, nous avons relevé la difficulté liée à une stratification et un codage universel des langues en milieu plurilingue, selon son statut politique académique ou sociolinguistique. Pour cela, nous retenons dans cette étude une stratification possible à deux niveaux : selon le statut académique de la langue et selon son influence sociolinguistique.

## **CHAPITRE 2 : REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE THÉORIQUE**

Le présent chapitre se compose de deux parties à savoir la revue critique de la littérature et le cadre théorique de la recherche. Alors que la première partie se veut le lieu par excellence de présentation de la recension des écrits autour de la problématique traitée dans cette recherche, la deuxième quant à elle convoque les théories explicatives qui permettront une discussion des résultats issus des données collectées.

### **2.1. Revue critique de la littérature**

La revue de la littérature fait l'état du phénomène étudié par le chercheur. Il s'agit de faire une recension des travaux antérieurs liés au sujet de recherche. Ceci permet de faire l'état de la question dans un discours polyphonique, critique nécessaire au positionnement de du chercheur.

#### **2.1.1. L'enseignement de l'anglais : du curriculum aux stratégies**

Penser l'enseignement de l'anglais dans cette étude, c'est considérer l'enseignement d'un point de vue la didactique. Nous l'étudierons par conséquent à la lumière des éléments nécessaires à sa réalisation à savoir la présence d'un curriculum, la transposition didactique, les stratégies d'enseignement. Nous reviendrons sur la définition de la didactique.

Dans son acception anglo-saxonne, le curriculum désigne :

la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, des contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et les moyens d'évaluation des acquis des élèves. Sa conception se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société ; elle donne lieu à des comportements et des pratiques ancrés dans une réalité éducative donnée (MINEDUB, 2018, p.166).

Le « curriculum consiste à définir des finalités éducatives, à établir les besoins des apprenants, à déterminer des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignement et des formes d'évaluations » (Cuq, 2003, p. 64). La préférence du concept curriculum à celui de programme, n'est pas un simple changement sémiotique mais une mue

vers un paradigme (Kuhn) nouveau de l'enseignement. On s'éloigne d'une simple énumération des objectifs vagues pour une posture transcendantale des connaissances de base, marquée par le développement des compétences des apprenants à l'aide des stratégies d'enseignement contextualisées. Les nouveaux curricula du primaire francophone s'appuient sur l'approche par les compétences avec une particularité qui est la prise en compte du milieu de vie de l'apprenant comme facteur premier de déclenchement des enseignements et de l'apprentissage. Les concepts de centre d'intérêt permettent ici de situer l'apprenant dans un contexte précis où le lexique, la syntaxe, et toutes les autres ressources langagières sont imbriquées et enseignées pour permettre à ce dernier d'acquérir un lexique spécifique, adéquat, en situation réelle ou pensée proche de son milieu de vie. Les curricula font également appel aux options méthodologiques diversifiées dont les plus récentes sont la pédagogie du projet et la pédagogie inversée.

Le but de ces innovations pédagogico-didactiques est de faciliter l'autonomie des apprenants. S'agissant de la langue, un accent particulier est mis sur la maîtrise des deux langues officielles (anglais/français) et la pratique d'au moins une langue nationale (MINEDUB, 2018, p.12) pour un bilinguisme teinté d'une coloration linguistique locale.

D'une manière générale, le curriculum vise à palier deux besoins : « l'un pour penser les parcours effectifs de formation des individus scolarisés, l'autre pour penser la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont censés suivre » (Perrenoud, 2003). La révision d'un curriculum rime toujours avec un changement de paradigme. Ce changement peut être exogène ou endogène au système éducatif (révision de la politique éducative, évolution des stratégies d'enseignement, modification de contenus disciplinaire). Chez Miled (2005), quatre facteurs peuvent justifier la révision d'un curriculum. La première est l'évolution des systèmes économiques, sociaux et culturels et la transformation dans l'organisation du travail. Cette évolution impose le profil d'Homme à former. « Les profils des métiers dictent de nos jours l'assimilation et l'adoption de cette évolution par l'école, appelée, dès lors, à modifier sa mission et ses finalités et par là même les contenus de ses programmes scolaires » (Miled, 2005, p. 2). Deuxièmement, l'arrimage de l'éducation à la demande sociale. Ce facteur est corollaire au précédent. C'est la raison pour laquelle la formation de l'élève est orientée à dessein vers la résolution des problèmes. Cette centration sur l'apprenant n'est nullement le fait du hasard. Il ne s'agit non plus d'un besoin véritable d'accompagnement de l'apprenant dans son apprentissage, mais il est surtout question de se rassurer que ce dernier a des compétences qui puissent répondre aux besoins en ressources humaines tel que voulus par les systèmes économiques. Troisièmement, le développement d'ordre scientifique d'une discipline et ses

modèles didactiques correspondants. Il y a urgence d'une refonte curriculaire afin de ramener les besoins bruts exprimés par la société en contenus enseignables par le bief de la transposition didactique parce que ces besoins bruts ne peuvent être enseignés comme tel. Quatrièmement enfin, les résultats issus des évaluations du système éducatif. Les insuffisances observées au cours d'une évaluation d'un système éducatif conduisent inéluctablement à une modification curriculaire. Au nombre de ces insuffisances on peut citer la surcharge des programmes, une politique linguistique peu satisfaisante, « la prééminence des méthodes transmissives et le recours à des enseignements et des apprentissages jugés peu significatifs », etc.

Cependant, la réforme d'un curriculum doit être contextualisée et tenir compte d'un certain nombre de dimensions à savoir une dimension socioculturelle et économique prenant en considération les valeurs en vigueur dans le pays et les moyens mis à la disposition par l'institution scolaire ; une dimension méthodologique qui considère le changement méthodologique comme une évolution et non une révolution. Une dimension terminologique qui cède la place à l'innovation terminologique et « une dimension liée aux potentialités réelles des enseignants, c'est-à-dire à leurs comportements et pratiques didactiques ainsi qu'à leur culture pédagogique effective ». Pour y parvenir, deux possibilités sont envisageables selon Roegiers (2003) (cité dans Miled, 2005) : « une logique de l'expertise », ... l'élaboration du curriculum est confiée à un groupe restreint d'experts, un comité *ad hoc* ou « une logique de projet et de participation » de partenaires ayant des profils complémentaires : des enseignants, des inspecteurs, des experts, des directeurs d'écoles, des représentants d'instances éducatives sont représentés dans ce processus. « Ce partenariat garantit en amont la concrétisation des principes d'adhésion (la consultation est une garantie de l'adhésion et une ressource) et d'efficacité (avoir un curriculum fiable permettant des changements réels dans les pratiques et les comportements pédagogiques) ». Cette élaboration du curriculum se fait selon les trois principes suivants :

1. Une entrée par les contenus : la matière à enseigner est structurée selon des savoirs, des connaissances ou des concepts à faire acquérir selon une progression définie en général conformément à la logique propre à la discipline scientifique de référence. Mais, cette approche où prédominent quelquefois l'académisme et l'érudition ne permet pas de cibler suffisamment l'enseignement.
2. Une entrée par les objectifs, inspirée de la pédagogie par objectifs (PPO) et alimentée en particulier par les travaux de Bloom: l'organisation des contenus

scolaires s'opère à partir de la délimitation de différentes catégories d'objectifs (généraux, spécifiques et opérationnels) qui ont permis, certes, d'avoir des visées précises de l'enseignement, en définissant des savoir-faire variés, mais qui ont provoqué une juxtaposition et par là même un morcellement des activités scolaires en rapport avec ces objectifs morcelés.

3. Une entrée par les compétences(ou par intégration): elle prend appui sur la délimitation de compétences utilisant ou mobilisant un ensemble de ressources (des savoir, des savoir-faire et des savoir-être) dans une discipline donnée, afin d'effectuer une tâche complexe comme la résolution d'un problème ou la production d'actes communicatifs. Elle se réclame essentiellement de la théorie constructiviste situant les savoirs dans l'expérience et le vécu de l'apprenant qui permettent ainsi d'expliquer le processus d'appropriation de ces savoirs dans un contexte qui lui est stimulant et motivant. (Miled, 2005, p. 4).

Au vu de ce qui précède, la confection d'un curriculum permettant d'atteindre les objectifs préalablement définis dans le document de politique éducative nécessite non seulement des moyens humains, mais aussi des moyens financiers substantiels. C'est le cas du Cameroun dont une refonte des programmes scolaires du primaire a entraîné le remplacement de ceux de 2001. Le nouveau référentiel comporte beaucoup d'innovations, parmi elles, la préférence du concept de curriculum à celui de programme.

### **2.1.1.1. L'enseignement de l'anglais et curriculum au Cameroun**

La refonte des programmes scolaires au primaire n'est pas uniquement une réforme des contenus d'apprentissage. Elle est aussi un passage d'une approche pédagogique à une autre. Une pratique enseignante à une autre. Avant la réforme curriculaire, l'approche pédagogique en vigueur était la nouvelle approche pédagogique (NAP). Cette approche « nouvelle » basée sur la pensée référentielle (MINEDUC, 1999, p. 76) se voulait une forme évolutive de la pédagogie par objectif (PPO) avec une centration sur l'apprenant et la prise en compte de l'erreur au cours de l'apprentissage. Pourquoi la pensée inférentielle ? La pensée inférentielle naît d'un constat. Dans les classes d'écoles primaires et maternelles, l'exploitation des

procédures de réflexion et de discussion était quasi inexistante. Ceci se constatait au jour le jour à travers certains éléments :

- (1) En français et d'autres leçons de langue, les questions posées à l'élève avaient toutes le plus souvent, une réponse littérale dans le texte. De plus, on insistait sur le déchiffrage des textes plutôt que sur leur compréhension, raison pour laquelle on multipliait les lectures à haute voix, dites « lectures vivantes et expressives », alors que la lecture silencieuse était négligée.
- (2) En mathématiques, l'élève était habitué à expliquer de façon mécanique des formules qu'il ne comprenait pas et qu'il ne pouvait ni expliquer, ni trouver par lui-même.
- (3) En sciences, l'élève était appelé à reconnaître et à mémoriser des listes de noms qui correspondent aux diverses réalités étudiées. Les procédures expérimentales, l'analyse critique des phénomènes et la recherche d'explications logiques, objectives et vérifiables permettant de justifier le pourquoi et le comment des phénomènes naturels observés, étaient très souvent occultés et mis de côté (MINEDUC, 1999).

Au demeurant, on observe que l'école primaire privilégiait les trois premières habiletés de la taxonomie de Bloom à savoir la connaissance, la compréhension et l'application. De plus, ce mode opératoire renforce la fonction du maître comme dépositaire du savoir et l'apprenant un « vase vide » qu'il faut remplir, ce que Paulo Freire (cité dans Ndia-Bintu Kayembe, 1999) appelle « la conception bancaire de l'éducation, le maître dépose du savoir dans des comptes vides : les têtes des élèves. » C'est la posture du *magister dixit*, une centration sur l'enseignant dont l'absence ou le détachement supposerait la rupture ou la fin de tout processus enseignement/apprentissage. Or l'éducation de l'enfant promeut son émancipation c'est-à-dire le sortir progressivement de la passivité vers son autonomisation. Une telle vision n'est possible que si l'on fait intervenir les habiletés de niveau supérieur de la taxonomie de Bloom à savoir : l'analyse, la synthèse, l'évaluation et la création. La pensée inférentielle mise en œuvre à travers la NAP est donc une « activité qui consiste à établir des relations entre des faits et des idées, à émettre et à vérifier des hypothèses, à tirer des conclusions, en un mot à développer la pensée logique chez l'enfant ». Car

la pensée est pour l'enfant un moyen de s'approprier le réel, c'est-à-dire de le comprendre, de l'expliquer et de recréer l'univers à sa manière. Il faut donc que l'enfant dispose d'une pensée suffisante objectivée, capable d'analyser et de prévoir, pour que cette appropriation du monde soit efficace, c'est-à-dire à même



d'aider l'enfant, futur adulte, à agir et à transformer le monde pour donner satisfaction à ses besoins de vie (MINEDUC, 1999).

Ainsi, la pensée inférentielle est le socle de la NAP et, bien qu'elle consolide la centration sur l'apprenant, n'ignore pas le rôle de l'enseignant. En effet, l'enseignant ou l'enseignante est toujours le régulateur de la discipline dans sa classe. Il doit toujours prévoir le séquençage de ses activités mais il peut associer les apprenants dans les préparations des activités à venir comme dans la réalisation d'un projet. L'enseignant ou l'enseignante doit respecter les contours du curriculum et opérer la transposition didactique nécessaire en fonction du niveau de sa classe. Bien qu'il soit le garant du séquençage des activités didactiques et donc du contenu et de leur évaluation, il peut cependant informer les apprenants des critères d'évaluations dans le cadre d'un projet ; ceux-ci peuvent proposer d'autres critères qui seront acceptés en fonction de leur patience et de leur objectivité. L'enseignant ou l'enseignante reste l'animateur du groupe classe mais il devient un guide, un facilitateur, un ingénieur. Il guide l'apprenant à construire son savoir à travers le conflit cognitif d'une part et le conflit sociocognitif d'autre part. L'apprenant a le droit de poser des questions, de mettre en doute les idées des autres, d'émettre des hypothèses, d'exprimer un avis, de se justifier et évidemment de commettre des erreurs qui sont la preuve d'une activité intellectuelle et qui feront l'objet d'une analyse, d'une catégorisation afin d'en faire un objectif obstacle pour l'enseignant. L'enseignant ne doit plus commander, culpabiliser, frustrer ou ignorer l'enfant qui se trompe. Pour ce faire, il se doit de procéder à une transposition rigoureuse des savoirs.

### **2.1.1.2. L'enseignement de l'anglais et transposition didactique**

Lorsque Verret (1975) introduit le concept de transposition didactique, il cherche, en sociologue, à désigner un phénomène qui dépasse l'école et les disciplines d'enseignement. Il s'intéressait à la façon dont toute action humaine qui vise la transmission de savoirs est amenée à les *apprêter*, à les mettre en forme pour les rendre « enseignables » et susceptibles d'être appris. Chacun conviendra sans doute qu'il importe de rendre les savoirs accessibles aux apprenants, au prix d'une simplification et d'une vulgarisation en rapport avec leur âge et leurs acquis préalables (Perrenoud, 2003, p. 3). Selon Verret (1975) (cité dans Perrenoud, 2003) la transposition didactique passe par des transformations plus radicales en cinq étapes :

1. La *désynchronisation* du savoir, autrement dit sa structuration en champs et domaines distincts. Les savoirs savants sont déjà organisés en disciplines, mais on ne trouve pas l'équivalent pour les autres savoirs humains.

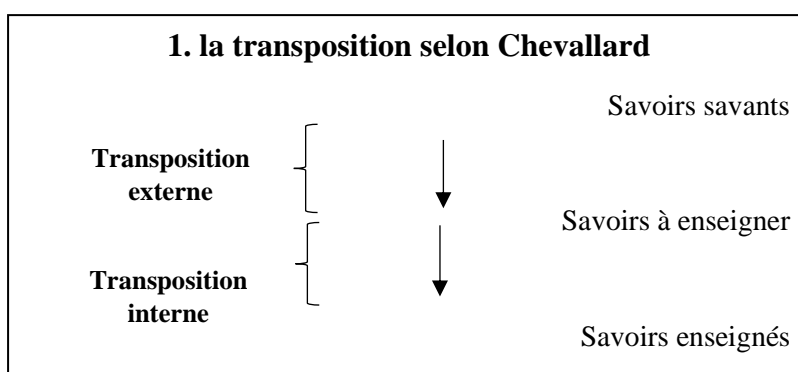
2. La *dépersonnalisation* du savoir, qui le détache des individus et des groupes qui le produisent ou s'en servent.

3. Une *programmation*, qui tient au fait qu'un savoir étendu ne peut être assimilé en une fois et passe par un chemin de formation balisé.

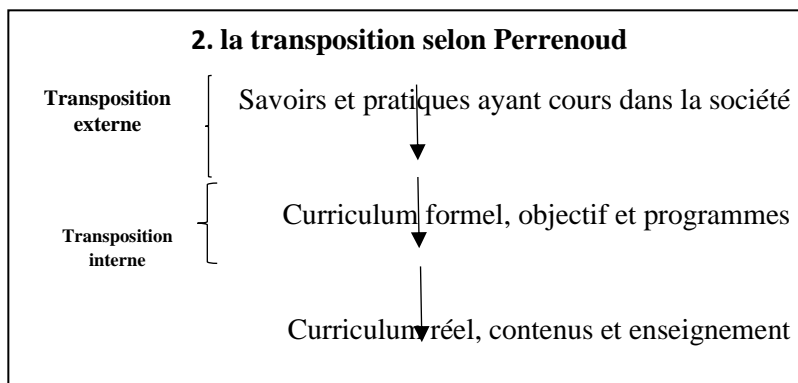
4. Une *publicité* du savoir, qui trouve son achèvement dans les référentiels et les programmes qui permettent à chacun de saisir sur quoi porte *l'intention d'instruire* (Hameline, 1971).

5. Un *contrôle* des acquisitions (Perrenoud, 2003, p. 3).

Pour Chevallard (1991), la transposition didactique est la transformation que subissent les savoirs savants en savoirs enseignés. Perrenoud propose un dépassement de la définition de Chevallard en y ajoutant une étape supplémentaire qu'il appelle « les apprentissages effectifs et durables des élèves » (Perrenoud, 1998). Ainsi pour ce dernier, la transposition didactique est la transformation que subissent les savoirs savants et savoirs enseignés et en apprentissage effectifs et durables des élèves. Ces deux acceptions de la transposition didactique se résument selon les schémas ci-dessous.



**Schéma 1: La transposition didactique selon Chevallard**

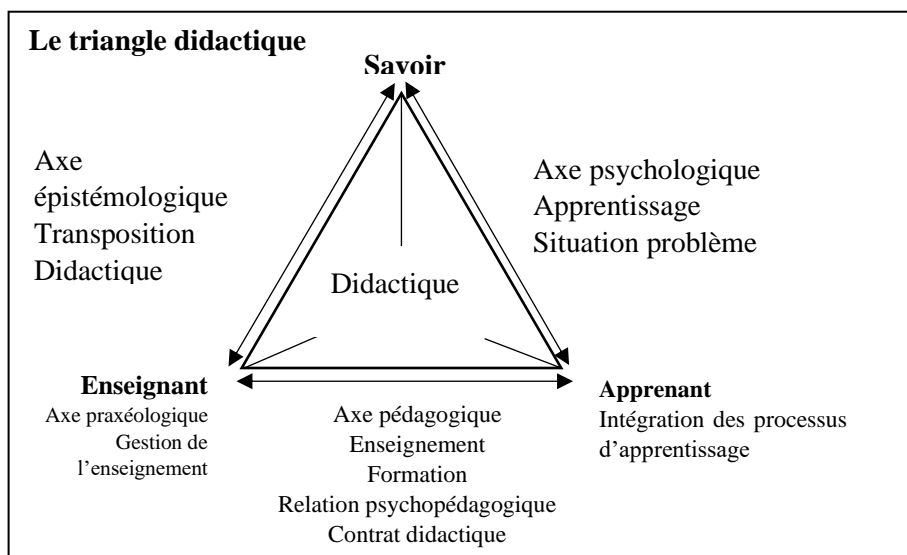


**Schéma 2 : La transposition didactique selon Perrenoud**

Selon Perrenoud (1998), la première transposition (transposition externe) est la transformation des savoirs et pratiques de la société en curriculum. Elle résulte du choix des gouvernants de proposer le type de citoyens à former en fonction des besoins de la société. Ce choix est guidé par la volonté d'une reproduction sociale (Bourdieu) et entraîne la mise sur pied d'une politique éducative dont la sélection des contenus est fortement ancrée. Les savoirs ainsi sélectionnés sont consignés dans un référentiel, un curriculum formel. La deuxième transposition est dite interne. C'est la transformation du curriculum formel en curriculum réel. Cette phase correspond à la transformation des savoirs à enseigner aux savoirs enseignés chez Chevallard. Elle est une pratique exclusive de l'enseignant qui organise les enseignements selon les besoins et le niveau des apprenants.

Chez Chevallard (1991), la transposition didactique s'arrête à la transformation des savoirs à enseigner aux savoirs enseignés. Un débat prospère cependant autour de l'élargissement de la transposition didactique. C'est dans ce sens que Perrenoud propose une troisième flèche et explique que celle-ci « figure le processus d'apprentissage, d'appropriation, de construction des savoirs et des compétences de l'esprit des élèves ». Certes, l'enseignement induit la triade savoir, enseignant, élève selon le triangle didactique. Perrenoud opte pour une transposition qui tienne en compte l'axe psychologique de l'apprentissage. Or, l'apprentissage entendu comme modification de manière durable un organisme humain est un processus complexe et individuel. Il appartient à l'apprenant de se doter de la volonté d'apprendre et un enseignant aussi meilleur soit-il ne peut obliger un apprenant d'apprendre si celui-ci ne le désire pas parce que le rapport au savoir est souvent culturel. L'apprentissage d'un savoir peut être négativement influencé par des conceptions familiales et idéologiques. On note dans nombre de familles pratiquantes des « nouvelles églises », une tendance à réfuter les devoirs civiques tels que chanter l'hymne, s'incliner devant le drapeau d'un pays. Une telle idéologie renforce les conceptions de l'apprenant et deviennent à long terme des obstacles sérieux pour son apprentissage. Il devient alors difficile voire impossible d'emmener un tel apprenant à assimiler

un savoir qui défie ou déforme l'idéologie familiale. Enfin, s'il nous était donné d'opérer un choix parmi les deux postulats – celui de Chevallard ou celui de Perrenoud – au sujet des limites de la transposition, nous choisirons la vision de Chevallard à cause de l'orientation de cette étude qui se focalise sur l'enseignement d'une langue étrangère avec insistance sur les pratiques enseignantes et privilégiant l'axe épistémologique du triangle didactique.



### Schéma 3 : Synthèse des activités didactiques

Enfin, l'enseignant, en tant que guide et facilitateur est toujours détenteur du savoir mais par le principe de flexibilité, il doit admettre qu'il n'est pas le seul détenteur du savoir. L'apprenant possède aussi des savoirs dont l'enseignant ne dispose pas et par conséquent le guide doit faire preuve d'humilité et d'honnêteté intellectuelle en reconnaissant l'apport de l'apprenant dans la construction d'un savoir. Cette reconnaissance de la capacité de l'apprenant à apporter une idée nouvelle méconnue ou mal connue de l'enseignant permet à l'apprenant de prendre conscience de son potentiel et de sa capacité à contribuer au développement de la société. Cependant, la NAP présente des limites. Parmi elles se trouve l'inadéquation entre contenus de la formation et la réalité vécue au quotidien. Tout ou presque se déroule dans la salle de classe. L'apprenant a peu de temps pour réinvestir les connaissances appropriées dans la résolution des problèmes pratiques. Il perçoit mal le lien entre ce qu'il étudie et ce qu'il vit malgré le compte rendu positif consigné dans les carnets de notes. Or dès l'école primaire, on voudrait former des individus autonomes, compétents, capables d'utiliser leurs savoirs, leur savoir-faire et leur savoir être dans la résolution des problèmes. La notion de compétence est, dès lors, omniprésente dans tous les domaines de la formation. Ce qui nous amène à porter un intérêt sur la question de la définition de la compétence.

### 2.1.2. L'enseignement de l'anglais et la notion de compétence

Actuellement, l'objectif de l'enseignement repose sur le développement des compétences chez l'apprenant. Ce concept a pris une telle proportion qu'il est difficile de penser le processus dans un domaine que ce soit sans en faire usage. Ceci justifie la littérature particulièrement abondante qui lui est consacrée (Perrenoud, 1997, 1998 ; Braslavsky, 2001 ; De Ketele, 1999, 2001 ; Bosman *et al.*, 2000 ; Jonnaert, 2002 ; Gerard & Braibant, 2004 ; Rey *et al.*, 2003 ; Rajonhson *et al.*, 2005 ; IGEN, 2007 ; Legendre, 2004, 2008 ; Mottier Lopez, 2008, 2011). À ce sujet, Koebel (2006) observe que :

le catalogue de l'Institut de l'Information Scientifique et Technique (INIST), organe du CNRS qui a pour mission de collecter, traiter et diffuser les résultats de la recherche scientifique, recense, entre 1990 et 2002, 2726 articles comportant le mot compétence dans le titre (les plus forts scores étant atteints entre 1998 et 2002 avec 250 à plus de 300 articles par an (Koebel, 2006, p. 54)

Le développement des compétences semble être le pilier de tout projet de formation dans l'enseignement formel et informel. On parle de développement des compétences, acquisition des compétences, ou renforcement des compétences. Une approche lui dédiée : l'approche par compétences ou l'approche par les compétences. Toutefois, la notion de *compétence* ne fait l'unanimité dans son approche définitoire (Boutin *et al.*, 2000 ; Bronkart *et al.*, 2002 ; Crahay, 2006 ; Bernard et Nkenge, 2007 ; Hirtt, 2009). Nous nous proposons de présenter de manière non exhaustive, les différentes approches définitionnelles du terme *compétence*.

Étymologiquement, le terme *compétence* vient du latin *competere*, qui a deux sens : le premier est « chercher à obtenir un ensemble, en concurrence » et le second est « se rencontrer, coïncider, s'accorder, convenir ». Le sens premier de *competere* a donné à la compétence la signification de « rivalité, concurrence ». Compétence, dans ce sens, a donné lieu à compétition. L'acception actuel du mot compétence vient du deuxième sens de *competere*, c'est-à-dire « rencontre, accord, symétrie ». La compétence est, en effet, la correspondance entre, d'une part des connaissances et, d'autre part des actes. C'est l'aptitude, la capacité à accomplir certaines tâches (Décortiquons le mot « compétence », 23 juillet 2021). On parle de compétence professionnelle, linguistique, compétence d'une structure, etc. C'est dans le domaine des entreprises que la notion de compétence va connaître son essor après la crise économique des années 1970, au cours de laquelle des entreprises vont chercher des stratégies leur permettant

d'améliorer la qualité de leurs services. Le besoin d'une main d'œuvre ayant des compétences spécifiques dans divers domaines va reconfigurer l'univers du marché de l'emploi. C'est ainsi que les chercheurs vont s'intéresser à la notion de compétence. Pour ce faire, Jouili et Chaabouni (2005) font observer que la compétence a initialement été définie selon cinq approches : psychologique avec (McClelland, 1973 ; Boyatzis, 1982), sociologique avec (Wittorski, 1998 ; Stroobants, 1998 ; zarifian, 1999), éducatif avec (Malglaive, 1990), stratégique avec (Hamel & Prahalad, 1994), et de la gestion des ressources humaines avec (Le Boterf, 1989 ; Martinet & Silem, 1989). Selon l'approche psychologique, la compétence réfère à des attitudes, des traits de la personnalité et des connaissances. Au plan sociologique, elle se situe à l'intersection des trois champs, formation, expérience, et parcours de socialisation. L'approche éducative, selon Jouili et Chaabouni (2005), conçoit la compétence comme la capacité à faire usage des savoirs. Pour l'approche stratégique, c'est une source de l'avantage completif et de création de la valeur ajoutée. Enfin, dans le domaine de la gestion des ressources humaines, la compétence est un savoir agir face à des situations problèmes tout en satisfaisant certains critères de performance.

Plusieurs autres auteurs se sont penchés sur la question de la définition de la compétence. Ainsi, pour Le Boterf (1994), la compétence est

la capacité d'un individu à mobiliser ses ressources (savoir, savoir-faire, savoir être) afin de résoudre des problèmes dans un contexte professionnel donné de manière à répondre aux exigences de l'organisation. ... La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités cognitives, capacités relationnelles...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources.

La compétence est de l'ordre du "savoir mobiliser" (Le Boterf, 1994, p. 175).

Pour Zarifian (1999), « La compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté » (Zarifian, 1999, p. 70). Elle est « une intelligence pratique qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente » (1999, p.74). L'auteur aborde la définition du concept de compétence du point de vue cognitif. Selon lui, la compétence est individuelle. Toutefois, cette définition semble réduire la compétence à une « simple » prise d'initiative et de responsabilité de l'individu dans la première partie de sa définition. S'engager dans la réalisation d'une tâche fait-il de l'initiateur un compétent ?

pouvons-nous nous interroger. Dans la deuxième partie de la définition, l'auteur situe la compétence dans un intervalle c'est-à-dire qu'elle s'applique à un domaine précis, estimant qu'elle est une intelligence pratique. Mais, établir un rapport de synonymie entre compétence et intelligence c'est admettre que la compétence est abstraite comme l'intelligence, innée et acquise à des proportions non encore élucidées par la science moderne, difficilement quantifiable. Ce flou nous conduit vers une autre perception du terme compétence.

Chez Montmolin (1984) la compétence est « un ensemble stabilisé de savoirs et savoir-faire, de conduites types, des procédures standard, de types de raisonnements que l'on peut mettre sans apprentissage nouveau » (Montmolin, 1984, p. 122). Comme chez Zarifian, Montmolin étudie le concept de compétence dans le domaine cognitif, sans possibilité d'évaluation ou de jugement de l'individu dit compétent. Cette définition pose problème par son caractère stéréotypé des éléments qui constitue de la compétence.

Bellier (1996b) quant à lui estime que la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée. La particularité chez Bellier est qu'il ne définit pas la compétence, mais il l'explique. On reconnaît cependant que dans cette conception de la compétence, l'auteur met en exergue l'*intégration* des capacités. Toutefois, l'usage du terme *capacité* pose problème à ce niveau, car on aura tendance à substituer capacité à savoir, savoir-faire, savoir être, etc.

De ce qui précède, l'étude de la compétence, dans la dimension cognitive, ne permet pas de l'évaluer ou de la développer chez un individu par le manque des mécanismes de sa réalisation, en situation de classe. Car, si l'enseignant a pour mission d'aider l'apprenant à développer ces compétences dans différents domaines, il était aussi de son devoir de l'évaluer afin de l'aider à mieux apprendre d'une part, et d'autre d'apporter un jugement sommatif permettant de rendre compte de l'évaluation de l'apprenant dans un domaine précis.

À la compétence est incluse l'évaluation de la performance chez certains auteurs. C'est le cas de (De Landsheere, 1988 ; Michel & Ledru, 1991 ; Beckers, 2002 ; Roe, 2002 ; Koeppen *et al.*, 2008 ; Vergnaud, 2002 ; Defélix, 2005, Roegiers, 2006 ; etc.).

Michel et Ledru (1991) (cités dans Coulet, 2016) définissent la compétence comme la « capacité à résoudre des problèmes de manière efficace dans un contexte donnée » (Coulet, 2016, p. 5). Trois éléments fondamentaux apparaissent dans cette définition. Le premier est le rapport synonymique entre compétence et capacité, rapport que Jonnaert rejette vigoureusement dans ses travaux, nous y reviendrons plus tard. Le second élément est la prise en compte du

contexte dans la résolution d'un problème, qui est la preuve du dynamisme de la compétence. Enfin, l'évaluation qui transparait dans la résolution d'un problème. L'idée de la définition de la compétence comme synonyme de capacité est également partagée par Beckers (2002) (cité dans Crahay, 2006). Pour lui, la compétence renvoie à la « capacité de mobiliser, de manière intégrée des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes), et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui » (Crahay, 2006, p. 57). Chez Roe (2002), non seulement la compétence est synonyme de capacité, mais elle est surtout acquise c'est-à-dire développée au cours d'un apprentissage. C'est en ce sens que l'auteure soutient que: « *competence is a learned ability to adequately perform a task, duty or role* » (Roe, 2002, p. 195). Enfin, Koeppen *et al.* (2008) définissent la compétence comme: « *context specific cognitive dispositions that are acquired and need to successfully cope with certain situations as tasks in specific domains* » (Koeppen *et al.*, 2008, p. 62).

À côté de la prise en compte de l'évaluation dans la définition de la compétence, il se trouve le regard social que lui attribuent certains auteurs. La compétence est ainsi focalisée sur la performance de l'apprenant. Ainsi, Vergnaud (2002), par exemple, dit au sujet de la compétence que :

A est plus compétent que B, s'il sait faire quelque chose que B ne sait pas faire, ou encore A est plus compétent au temps  $t'$  qu'au temps  $t$  parce qu'il sait faire quelque chose qu'il ne savait pas faire.

A est plus compétent que B, s'il s'y prend d'une meilleure manière. Le comparatif "meilleure" suppose des critères supplémentaires : rapidité, fiabilité, économie, élégance, compatibilité avec la manière de procéder des autres, etc.

A est plus compétent s'il dispose d'un répertoire de ressources alternatives qui lui permet d'utiliser tantôt une procédure, tantôt une autre, et de s'adapter ainsi plus aisément aux différents cas de figure qui peuvent se présenter.

A est plus compétent s'il sait "se débrouiller" devant une situation nouvelle d'une catégorie jamais rencontrée auparavant (2002, p. 7).



S'appuyant sur son expertise dans le domaine de l'entreprise, Defélix (2005) estime, quant à lui, que définir et reconnaître la compétence d'un salarié ne résulte pas d'un choix définitif ni d'une évidence ; c'est le résultat, fragile et dynamique, d'une négociation visible entre des acteurs variables et à des niveaux différents. Pour Defélix, la compétence n'est pas acquise de manière définitive, elle est temporelle dans la mesure où la résolution des tâches s'effectue à différents niveaux, et des périodes différentes.

La difficulté de compréhension de la notion de compétence chez Defélix et Vergnaud est que ces deux auteurs ne définissent pas la compétence. Vergnaud relève des éléments qui permettent de distinguer deux individus. Il les met en compétition. Or on est compétent parce qu'on dispose des outils permettant d'agir efficacement dans la résolution d'un problème.

Relevant la difficulté à trouver une définition consensuelle au concept de compétence, Jonnaert (2017) identifie, pour le critiquer, différentes approches utilisées par certains chercheurs pour définir la compétence, avant de proposer une esquisse de définition. Il s'agit, pour lui, d'une contamination de la notion de compétence par les objectifs généraux, des définitions lacunaires, des définitions tautologiques, des définitions inscrites dans des rapports de synonymie.

Pour Jonnaert (2017), la notion de compétence est souvent associée à celle d'objectif général particulièrement dans les programmes scolaires des pays francophones d'Afrique subsaharienne. Pour l'auteur, certaines définitions sont très brèves et n'évoquent qu'un aspect de la compétence. Par exemple, pour l'OCDE (2000), la compétence serait la capacité de faire quelque chose. Pour Pastré et Samurçay (2000), la compétence serait un rapport de la personne aux situations.

Les définitions de la compétence peuvent paraître élaborées, mais la définissent par elle-même. Par exemple, pour RHDCC (2013) (cité dans Jonnaert, 2017),

on entend généralement par compétence en analphabétisation les quatre compétences suivantes : lecture, rédaction, utilisation des documents et le calcul.

Les compétences essentielles sont les compétences nécessaires en milieu de travail. Elles comprennent les quatre compétences en analphabétisation énumérées ci-dessus ainsi que les cinq compétences suivantes : informatique, capacité de raisonnement, communication orale, travail d'équipe et formation continue. ... Ces compétences clés sont une base à partir de laquelle une

personne acquiert d'autres compétences et apprend à évaluer au travail et à s'adapter aux changements du milieu de travail (2017, p. 5).

Certaines définitions de la compétence sont inscrites dans des rapports de synonymie, tel qu'évoquer *supra*. Il s'agit de la synonymie compétence/capacité. Pour Jonnaert (2004), « ces deux concepts, ... se situent à des niveaux sémantiques différents. La compétence englobe la capacité, mais l'inverse n'est pas vrai. Les capacités sont consécutives d'une compétence, mais l'inverse n'est pas vrai non plus » (2004, p. 674-675). Pour Jonnaert, confondre capacité et compétence, c'est confondre une finalité, le développement d'une compétence, et un des moyens mis en œuvre pour l'atteindre, dont la mobilisation des ressources cognitives que sont les capacités.

Du point de vue du rapport entre la compétence et le savoir, Jonnaert (2017) estime qu'assimiler la compétence à des catégories de savoirs : savoir-faire, savoir être, etc. relève d'un « glissement sémantique », car non seulement la compétence ne peut pas être réduite, ou opposé aux savoirs, elle ne peut non plus être assimilée à des catégories de savoir parce qu'elle est nécessairement globale. Pour cet auteur, « une compétence s'appuie sur des savoirs et ne s'y oppose pas et, corollairement, un savoir se construit parce qu'une personne l'utilise en traitant des situations et en développant des compétences » (Jonnaert, 2017, p. 6). Au lieu de mettre compétence et savoir en opposition, il faut plutôt « rechercher les complémentarités entre les deux, déterminer les savoirs dont la personne a besoin pour développer telle ou telle compétence dans des situations et vice versa déterminer les savoirs sur lesquels les compétences sont effectivement appuyées » (2017, p. 6).

Définir la compétence, selon Jonnaert nécessite de prendre en compte quatre paramètres :

- le dynamisme temporel : une compétence évolue dans le temps ;
- la complexité du « faisceau de ressources » : il est difficile de déterminer a priori les ressources à mobiliser pour développer une compétence ; elles sont multiples ;
- tenir compte des situations : elles sont multiples et variées. Elles sont des pôles de la « transaction personne-situation ». Il s'agit, selon l'auteur, « d'un tout à l'intérieur duquel des personnes agissent, interagissent autant entre elles qu'avec la situation, qui modifie et que les personnes modifient à leurs tours (Jonnaert, 2017, p. 10) ;

- enfin, tenir compte du traitement : le traitement correspond à l'ensemble du processus à travers lequel une personne est actions dans des situations.

En guise de définition, il pose que « la compétence est le résultat d'actions temporairement achevées, temporairement variables, toujours susceptibles d'être remises sur l'établi et sans cesse remises en question par une nécessaire vigilance éthique » (Jonnaert, 2017, p. 11).

Pour Perrenoud (1995), la compétence est définie selon une approche plurielle. Il utilise le concept au pluriel pour indiquer que la compétence est une construction de la macro compétence par les micros compétences. Dans l'étude des langues, par exemple, la compétence linguistique est une micro compétence qui entre dans la construction de la macro compétence de communication. Pour cet auteur,

Les compétences renvoient à des savoir-faire de haut niveau qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. Parler de compétences dans un contexte scolaire, c'est, du même coup, parler du transfert des connaissances et de la construction des compétences (Perrenoud, 1995, p. 21).

Perrenoud (1999) revient sur les trois éléments généralement associés à la compétence : un objectif, une performance, et un savoir-faire. Pour lui, on parle de compétences pour insister sur la nécessité d'exprimer les objectifs d'un enseignement en termes de conduites observables. Il rejoint Jonnaert (2017) dans le postulat selon lequel l'assimilation d'une compétence à un simple objectif suggère à tort chaque acquis scolaire vérifiable est une compétence. Ensuite, il oppose la compétence à la performance, car, selon lui, la performance est un indicateur plus ou moins fiable de la compétence, et la compétence, une promesse de la performance. Enfin, il pose que l'idée d'une synonymie compétence/savoir-faire n'est pas illégitime ; cet usage place dans le même ensemble des savoir-faire extrêmement spécifiques (savoir ouvrir une boîte de conserve) et les savoir-faire composites, par exemple, gagner une élection.

La notion de compétence définie comme ensemble d'éléments composites est aussi le point de vue du Conseil de l'Europe, lorsqu'il stipule que « les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, la compétence à communiquer langagièrement présente trois compétences hyponymes : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique, la compétence pragmatique. Seule la maîtrise de ces trois composantes permet de communiquer efficacement de manière à résoudre des problèmes faisant intervenir la langue.

Pour Roegiers (2000) une compétence est « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation problème qui appartient à une famille de situations ». Elle est un concept intégrateur, en ce sens qu'elle prend en compte à la fois les contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent les activités. Elle mobilise des ressources internes et des ressources externes d'une personne afin qu'elle puisse traiter efficacement des types de situations.

Eu égard du nombre non exhaustif des conceptions de la notion de compétence, nous partageons le point de vue selon lequel ce concept n'est pas encore stabilisé. Toutefois, dans la cadre de cette étude, nous retiendrons les approches de (Perrenoud, 1995), de (Roegiers, 2000), et du (Conseil de l'Europe, 2001). Ces trois courants de la compétence convergent dans l'idée du développement de la compétence chez l'apprenant d'une part, d'autre part celle du caractère hyperonyme du terme (macro compétence), constitué de micros compétences. Plus encore, le concept de compétence est défini dans le cadre l'enseignement/apprentissage des langues, ce qui est étroitement lié à notre étude.

### **2.1.3. L'APC comme méthode d'enseignement de l'anglais à l'école primaire**

L'approche par les compétences (désormais APC) dont il est question ici tient ses origines de la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2000). Elle vise la fonctionnalité des connaissances acquises dans la société à travers ces pratiques et repose sur plusieurs piliers : l'intégration des connaissances, les situations de vie réelles, les interactions, les situations problèmes, le décloisonnement des connaissances, la compétence, etc. cette approche vise la prise en compte du patrimoine cognitif de l'être humain pour agir sur son environnement. L'être humain, tant qu'acteur social (Conseil de l'Europe, 2001) agit en interagissant avec les éléments de son environnement. De ce point de vue, l'APC est le prolongement de la théorie constructiviste du savoir de Piaget qui pose que l'apprenant apprend en interagissant avec son environnement. C'est une approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001) qui articule tout le processus enseignement/apprentissage et pas uniquement comme le pense une certaine opinion. À l'origine

l'APC a été initialement retenue dans la formation professionnelle et au niveau de l'entreprise. Dans ce domaine, le concept de qualification, ou l'efficacité dans le poste de travail est en général associé à la maîtrise d'un corps de connaissances, a été supplanté par celui de profil de compétences, lequel met en

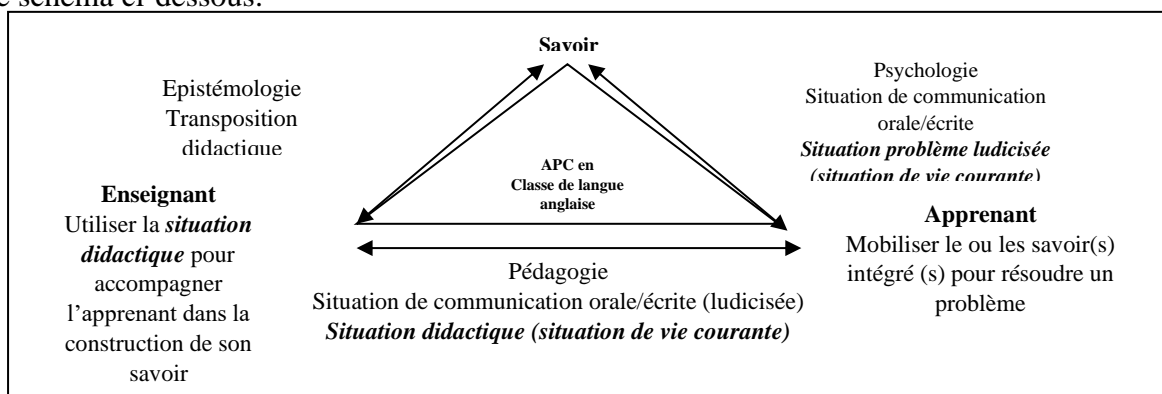
relief l'adaptabilité, la mobilité et le sens de l'initiative considérés comme importants dans les relations entre l'homme et le travail (Miled, 2005, p. 28).

L'APC était ainsi assimilée à l'évaluation parce qu'elle permet de porter un jugement au moment de la réalisation d'un objet, au savoir-agir, au cours de la mobilisation des savoirs. La notion de savoir-agir elle-même a fait l'objet d'une critique par les détracteurs de l'APC qui trouvent en elle une restriction du terme compétence Roegiers (2006). Ils estiment que par le savoir-agir, le savoir est opposé à l'action. Or, la mobilisation des savoirs suppose au préalable un apprentissage et par conséquent un accompagnement, une planification des enseignements, une transposition des savoirs, etc. C'est en ce sens que Miled affirme que l'APC repose sur cinq principes fondamentaux. Premièrement, « déterminer et installer les compétences pour une insertion socioprofessionnelle appropriée ou pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations ». Par ce principe, l'APC se présente comme une approche qui définit le rôle de l'enseignant et pas seulement l'enseigné. C'est à l'enseignant que revient la responsabilité du choix de la compétence à développer chez l'enseigné. Deuxièmement, « intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposée ». Le décroisement des apprentissages vise d'une part l'intégration de plusieurs disciplines au cours de la construction d'un savoir et d'autre part la mobilisation d'un ensemble de connaissances connexes dans la résolution d'une situation problème complexe. C'est dans ce cadre que l'APC fait usage du vocable de « famille de situation » afin de rendre compte de l'ensemble de situations ayant un niveau de difficulté équivalent mais qui se rattachent à une compétence ou à un objectif terminal d'intégration (OTI). Par cet acte, se trouve la matérialisation de la pensée Roegiers (2006) pour qui l'intégration est « une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de la faire fractionner d'une manière articulée en fonction d'un but donnée ». Troisièmement, « orienter les apprentissages vers des tâches complexes comme l'élaboration de projets, la résolution des problèmes, la communication, orale ou écrite, etc. ». L'orientation des apprentissages, une fois de plus, relève de la mission de l'enseignant – orienté les apprenants dans la construction d'un savoir – dont le statut de guide semble rencontrer l'assentiment des didacticiens. Si l'enseignant ne transmet pas, plus ou transmet moins c'est parce qu'il est de plus en plus conscient de la finalité et de l'importance de ses actions. Quatrièmement, « rendre significatif et opératoire les apprentissages en choisissant des situations motivantes et stimulants pour l'apprenant ». Pour ce faire, l'une des qualités de la situation didactique – situation de vie réelle ou simulée permettant de conduire un enseignement/apprentissage –

repose sur la capacité à amener l'apprenant sans ennui à chercher et à découvrir une solution ou à monter un projet. Enfin, « évaluer de façon explicite et selon des tâches complexes ». Cette évaluation vérifie la capacité à intégrer des connaissances au cours de la résolution d'un projet ou lors de la réalisation d'un projet. On évalue les actions posées par l'apprenant en présentiel. L'APC promeut une évaluation concrète, une analyse critique des pratiques de l'évalué. L'on évaluera moins les connaissances déclaratives et plus les connaissances procédurales et conditionnelles. Enfin, l'évaluation sur la base de l'APC met l'apprenant dans une posture de maître d'œuvre qui décide de l'usage de tel ou tel savoir en fonction des circonstances.

### 2.1.3.1. L'APC en classe d'anglais

La classe d'anglais, langue étrangère se caractérise par l'interaction verbale. L'enseignant en tant que catalyseur des échanges propose à l'apprenant, de manière subtile, un sujet de communication qui entrainera la discussion, le débat. Cette situation va amener l'apprenant à formuler des hypothèses et à poser les bases de la rhétorique d'une part, et d'autre part permettre à l'apprenant de réinvestir des connaissances abstraites de vocabulaire, conjugaison, grammaire, orthographe, etc. dans la résolution d'un problème concret de communication. Nous résumons la mise en œuvre de l'APC en classe de langue étrangère dans le schéma ci-dessous.



**Schéma 4: l'APC en classe d'anglais**

### 2.1.3.2. L'APC et la Pédagogie par le projet (PPP) dans l'enseignement de l'anglais

L'apprentissage par le projet fait partie des innovations contenues dans la réforme curriculaire de l'enseignement primaire au Cameroun (MINEDUB, 2018, p. 4). Cette méthode développée par Célestin Freinet au début du XX<sup>e</sup> siècle (Berdal-Masey & Botella, 2013, p. 55), s'est enrichie des apports théoriques ultérieurs tels que le constructivisme de Piaget et le socioconstructivisme de Vygotsky. Pour Puren (2013), le projet pédagogique est l'activité de

référence de la perspective actionnelle en tant que la forme la plus aboutie de l'« action scolaire » que vise cette nouvelle orientation didactique. Elle vise la centration sur le groupe et la transformation des apprenants en acteurs sociaux qui sont impliqués dans des situations de communications réelles authentiques en vue d'acquérir l'autonomie transférable dans d'autres situations. Selon Lebrun (2002), la réalisation d'un projet permet à l'apprenant de se motiver, s'informer, s'activer, interagir et produire. Car, le projet est une idée dont la réalisation nécessite la mobilisation d'un ensemble de compétences développées dans un domaine donné. De plus, la dimension culturelle de l'apprentissage y prend tout son sens. Les activités menées en groupe ne tiennent pas compte des sensibilités ethniques, linguistiques ou des classes sociales. Car

si les actes de parole se réalisent dans les activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification : il y a « tout » dans la mesure où l'activité est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

À l'observation, on conclut que la relation APC/PPP est une relation de complémentarité. Car bien que l'APC se positionne comme une quête permanente de la mobilisation des ressources internes et externes de l'individu dans la résolution d'un problème, sa mise en œuvre en situation de classe reste théorique et suscite des interrogations quant à l'évaluation des compétences. L'une des critiques formulées à l'encontre de l'APC est la difficulté pour l'enseignant d'établir que l'apprenant est compétent dans un domaine en situation de classe. En effet, pour déclarer un apprenant compétent, il faut l'évaluer en situation de résolution d'un problème, ce qui suppose la présence de l'évaluateur au moment de la réalisation de la tâche. Toute chose qui implique la présence de l'enseignant-évaluateur en famille, avec l'apprenant, afin de le voir en œuvre. Ceci relevait de l'utopie et pourrait consolider l'hypothèse selon laquelle l'APC ne s'appliquerait réellement que chez les techniciens. La PPP quant à elle est pratique. Elle est surtout la matérialisation de l'APC en milieu scolaire. C'est un référentiel d'évaluation des pratiques menées sous l'angle de l'APC. En effet, on peut voir les apprenants à l'œuvre avant, pendant et après la réalisation d'une tâche.

La PPP vient ainsi mettre fin à ce débat dans la mesure où la réalisation d'un projet prend en compte plusieurs domaines d'apprentissage et ne se limite pas seulement à l'usage des savoirs, des savoir-faire et des savoir être. L'apprenant se positionne comme observateur actif capable de proposer une solution durable face à un phénomène, à un problème. Au cours de l'opérationnalisation de la PPP, la démarche est calquée sur le modèle (*Analysis, Design, Development, Evaluation*) ADDIE issue de l'ingénierie pédagogique (Marty, 2015) à cinq phases à savoir :

A : pour la phase d'Analyse représentant l'analyse situationnelle (enseignants, apprenants)

D : pour la phase *Design* au cours de laquelle les décisions sont prises en mettant l'accent sur ce que les élèves doivent apprendre et non sur ce que les enseignants doivent enseigner, les stratégies d'évaluation, les modules didactiques, les stratégies d'enseignement/ apprentissage.

D : pour la phase de Développement qui met de près la phase précédente à la rédaction et à la réécriture de tout ce qui a été planifié à cette phase.

I : pour la phase de mise en œuvre (*Implementation*) qui couvre la période de réalisation du projet proprement dit. Cette période est aussi la phase de suivi du projet. Les besoins communicationnel et matériel sont détectés et des solutions, apportées.

E : pour la phase d'Evaluation où le progrès des apprenants et le projet sont évalués.

Ainsi les apprenants sont emmenés à observer leur environnement, déceler des manques ou des problèmes et trouver des solutions pratiques.

#### **2.1.4. Exemple de planification d'un projet dans une classe de CM2**

La planification d'un projet suppose la prise en compte d'un ensemble d'outils indispensables à sa réalisation. Nous présentons ci-dessous le dispositif qu'il convient de nommer projet. C'est un document conçu à base de l'emploi du temps de la classe, des contenus d'apprentissage et du problème identifié. Il se présente ainsi qu'il suit :

1. Titre du projet : Embellissement d'une salle de réunion : confection d'une nappe de table
2. Centre d'intérêt : la nature
3. Domaines : connaissances fondamentales, vie communautaire et intégration nationales, vie courante, identité culturelle, culture numérique
4. Disciplines et sous disciplines : français, anglais, mathématiques, sciences humaines et sociales, TIC, activités agropastorales, éducation artistique, langue et culture nationales.



5. Problème :

Au cours d'une réunion avec les parents d'élèves, nous avons constaté que la salle n'était pas décorée. La table où étaient assis le directeur et tout le staff enseignant n'était pas couverte. Cette vue lugubre rendait la salle triste et donnait une image négative de l'école. Face à cette situation, les élèves du CM2 ont décidé de monter un projet visant à embellir la salle par la confection d'une nappe de table.

6. Objectif général :

L'objectif général du projet est de décorer la salle de réunion de l'école par la confection d'une grande nappe de table.

7. Objectifs spécifiques :

- initier les apprenants aux travaux agricoles ;
- développer chez les apprenants des compétences à faire du commerce ;
- initier les apprenants à la broderie ;
- amener les apprenants à utiliser les outils de la langue française de manière adéquate en contexte.

8. Durée du projet : 6 semaines

9. Lieu du projet : enceinte de l'établissement

10. Phases du projet :

Ce projet comprend deux phases. La première phase est consacrée à la culture de l'amarante douce (*fólón*) dont les retombées financières issues de la vente du produit de la récolte serviront à acheter le matériel nécessaire pour la confection de la nappe. La deuxième phase quant à elle est consacrée à la confection de la nappe de table et à la décoration de la salle de réunions.

### **2.1.4.1. Déroulement du projet**

Calqué sur le modèle ADDIE de l'ingénierie didactique tel que nous l'avons dit *supra*, le présent projet commence par la phase d'analyse (*Analysis*). Celle-ci est menée avec les apprenants le vendredi précédant la première semaine de mise en œuvre du projet. Il s'agit en effet de desceller un problème, trouver des solutions et décider du type de projet à réaliser. Dans le cadre de ce projet, l'enseignant oriente les apprenants afin qu'ils se rendent compte de la nécessité de la confection d'une nappe de table pour décorer la salle lors des différentes cérémonies qui auront lieu à l'école. La phase d'analyse est concomitamment menée avec celle de *Design*. Au cours de la phase de *Design*, les apprenants, avec l'aide de l'enseignant, dressent la liste des matériels et des matériaux, des disciplines et sous-disciplines, etc. nécessaires pour la réalisation du projet. Il faut noter que la stratégie adoptée à ce niveau est le brainstorming.

La parole est donnée à tous les apprenants qui souhaitent s'exprimer. L'enseignant encourage les introvertis à prendre la parole. Il joue le rôle de modérateur et est chargé de maintenir la discipline au cours des travaux.

La phase *Development* est l'activité exclusive de l'enseignant. Elle se déroule pendant le weekend qui précède la première semaine du projet. C'est au cours de cette phase que l'enseignant produit un référentiel (projet) qui servira au suivi de toutes les activités pédagogique-didactiques et manuels. On y retrouve les contenus d'apprentissage par discipline en nombre selon les horaires prévus dans l'emploi du temps, le mode d'évaluation des compétences des apprenants, les matériels et matériaux nécessaires, le coût du projet, le titre du projet, le centre d'intérêt, le(s) domaine(s), le problème, l'objectif général, les objectifs spécifiques, la durée du projet, le lieu du projet et les différentes phases du projet.

La phase *Implementation* ou phase de mise en œuvre du projet couvre toute la période du projet. Pour le cas d'espèce, elle est de six semaines. Pendant six semaines, les apprenants avec l'aide de l'enseignant vont mener des activités pratiques mettant en exergue les connaissances apprises en classe (création du jardin, culture des légumes, vente des produits de l'agriculture, achat des matériels et matériaux de décoration, broderie, repassage, saisie des textes, etc.). Il n'est pas superflu de noter que qu'au cours de la réalisation du projet l'enseignant fait montre de dévolution (Brousseau). Il intervient lorsque cela est nécessaire. Il organise des leçons occasionnelles afin de fixer un savoir mal utilisé ou non utilisé par l'apprenant.

La phase d'Evaluation, la dernière, constitue le point culminant du projet. Il s'agit de l'exposition du produit final. Toutefois, en termes d'évaluation des compétences, les apprenants sont évalués à travers les activités d'intégration partielle à la fin de chaque semaine d'activités et les activités d'intégration totale à la fin d'unité d'apprentissage, après quatre semaines.

#### **2.1.4.2. La planification projet**

Nous présentons ici le projet pédagogique, document contenant toutes les informations liées à la réalisation du projet.

Semaines	Activité du projet pédagogique	Domaine	Disciplines	Compétences à développer	Objectifs	Contenus	Coût du projet	Matériels	Rôles des acteurs	Situation d'intégration partielle	Evaluation	Remédiation
		<b>Domaine I : Connaissances fondamentales</b>	<b>Français</b>	Littérature	Lire, apprécier et interpréter une œuvre littéraire	Lire une œuvre mettant en jeu un héros	Héros et héroïne	//	Œuvre littéraire	Les apprenants lisent l'œuvre et ressortent les personnages principaux	Donner les personnages principaux après lecture	
	Expression orale			Communiquer de manière expressive	Nuancer son point de vue à l'aide d'un vocabulaire pertinent, varié et au besoin spécialisé	Discours oral	//		Les apprenants prennent la parole en respectant son tour pour faire des propositions en vue de la réalisation du projet	Faire un compte rendu oral		
	Production d'écrits			Produire par écrit différents types de textes	Rédiger un texte explicatif	Produire différents types de textes	//	Manuel au programme ou tout autre document	Les apprenants produisent la liste des matériaux et matériels nécessaires pour la réalisation du projet	Donner les étapes du projet	Expliquer le projet du début jusqu'à la fin de sa réalisation	
	Grammaire			S'exprimer correctement en français oralement et par écrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identifier les adjectifs indéfinis</li> <li>-Identifier les adjectifs numéraux cardinaux et ordinaux)</li> <li>-Définir la notion de groupe nominale</li> <li>-Identifier les éléments du groupe nominal</li> </ul>	La classe grammaticale	//	Manuel au programme ou tout autre document	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les apprenants citent les adjectifs indéfinis, les adjectifs numéraux (cardinaux et ordinaux)</li> <li>Identifier les éléments du groupe nominal</li> </ul>	Identifier les notions étudiées dans un texte	Utiliser les notions étudiées dans un texte produit par l'apprenant	

				<b>Vocabulaire</b>	Utiliser un vocabulaire approprié selon les situations	Distinguer les différents sens d'un verbe selon sa construction  Définir le champ lexical en rapport avec le champ	Utilisation du dictionnaire  Le champ lexical	//	Manuel au programme ou tout autre document	Les apprenants étudient le vocabulaire relatif au projet (agriculture : semer, eau, saison, arroser biner, sarcler, défricher, nettoyer, sillon, machette, légume, houe arrosoir ; commerce : vendre, acheter, épargner, calculer, ôter, prix d'achat, prix de revient, transport, etc. ; broderie : aiguille, tissu, coudre, point de tige, de croix, de chausson, etc. ; décoration : dresser la table, embellir, etc.)  S'exercent à la construction d'un champ lexical	Construire le champ lexical en rapport avec les éléments du projet (champ, tricotage, commerce, etc.)	Utiliser les mots adaptés pour rendre compte du projet (oralement et/ou par écrit)	Les erreurs de l'apprenant font l'objet d'une leçon occasionnelle
				<b>Conjugaison</b>	Utiliser correctement les verbes pour exprimer une action ou un état selon les circonstances et le temps	Identifier les verbes d'état  Identifier les types de verbes (verbes d'action/verbes d'état)  Identifier les différents groupes de verbes	Les différents états du verbe (infinitif, forme conjuguée)	//	Manuel au programme ou tout autre document	A partir des actions menées et des verbes employés, les apprenants identifient les différents types de verbes	Identifier les différents types de verbes dans un texte		
				<b>Orthographe</b>	Orthographier correctement les mots lors de la rédaction d'un texte	Appliquer correctement la règle de la graphie des synonymes grammaticaux	Les synonymes grammaticaux : on et on n'	//	Manuel au programme ou tout autre document	A partir des actions menées, les apprenants utilisent correctement les synonymes étudiés	Utiliser correctement les synonymes grammaticaux étudiés dans une production orale ou écrite	Identifier et utiliser les synonymes étudiés en contexte de communication	Les erreurs de l'apprenant font l'objet d'une leçon occasionnelle ou d'une nouvelle leçon basée sur cette erreur

			<b>English language</b>	listening and speaking	Listen to letter sounds, words; sentences, texts and respond appropriately in speech	Listen an pronounce words with three vowels sounds  Pronounce words with consonant clusters	Thriphthongs	//	Pupils' book or any other document	Pupils identify and pronounce word with thriphthongs	Pronounce words with triphthong s identified in speech orally	
		Writing		Write legibly words, sentences and texts to communicate effectively	-Build a paragraph from jumbled simple sentences  -Copy texts legibly and many times	Paragraph  Text	//	Pupils' book or any other document	Pupils copy words and sentences related to the project (agriculture, commerce, sewing, etc.)	Build a paragraph from jumbled simple sentences related to the project	Build a paragraph/ a text from jumbled simple sentences related to the project	
		Reading		Read fluently words, sentences, texts and carry out related tasks	Read aloud Spell words  Read audibly and fluently  Read texts and answer questions	-English letter names  -Spelling  -Sight words  -Texts	//	Pupils' book or any other document	Pupils read and spell words audibly and fluently	Read texts	Read texts and answer questions	
		grammar and vocabulary		Use parts of speech to make grammatically correct sentences in speech and writing use words from the immediate and external environment to communicate in speech and writing appropriately	Construct sentences with concrete nouns  Ask and respond to questions appropriately  Use words to communicate effectively in specific contexts	-Nouns  -Question tags  -Words related to the project (agriculture, commerce, sewing, etc.)	//	Pupils' book or any other document	Pupils give concrete nouns related to the project  Ask and respond to questions (question tags) appropriately	Use the knowledge acquired to discuss the project	Use the knowledge acquired in a different context	

			Mathématiques	Nombres et calculs	Résoudre les problèmes mathématiques de la vie courante faisant intervenir les quatre opérations avec les nombres entiers, décimaux, fractionnaires sexagésimaux et les relations dans les ensembles	Déterminer le cardinal d'un ensemble  Comparer, ranger des grands nombres  Calculer la somme et la différence des nombres entiers par un calcul en ligne ou posé	Les grands nombres entiers naturels	//	Manuel au programme ou tout autre document	- les apprenants forment des ensembles à partir du vocabulaire de l'agriculture, commerce, décoration, broderie etc.  Calculent la somme et la différence des nombres entiers par un calcul en ligne ou posé  Calculent le prix de vente, prix de revient, prix d'achat, frais (phase No 1 et phase No 2)	Associer les notions de mathématiques au vocabulaire du projet	Résoudre les problèmes mathématiques en rapport avec le projet
				Mesures et grandeurs	Résoudre les problèmes mathématiques de la vie courante faisant intervenir les mesures et grandeurs	Convertir les unités des mesures de longueur en unités plus grandes ou plus petites que le mètre  Déterminer la mesure du périmètre en utilisant une formule  Calculer des périmètres en mobilisant des formules pour le carré, le rectangle et le cercle.		//	Manuel au programme ou tout autre document  Règle, ficelle, équerre, rapporteur, compas	-Les apprenants effectuent les différentes opérations dans les circonstances de la réalisation du projet  -L'enseignant guide les apprenants (phase No1 et phase No 2)	Mobiliser les connaissances pour résoudre une situation problème	Les activités sont menées par priorité en fonction de l'évolution du projet
				Géométrie et espace	Résoudre les problèmes mathématiques de la vie courante faisant intervenir la géométrie et l'espace	Caractériser et construire le des figures géométriques de préférence en relation avec le projet	Les figures planes	//	Papier de secrétariat, ciseaux, colle à papier, règle, équerre, compas	-Les apprenants se servent des formes géométriques jaillies au cours projet pour les caractériser et les construire (phase No 1 et phase No 2)	Mobiliser les connaissances pour résoudre une situation problème	
				Statistiques	Résoudre les problèmes mathématiques de la vie courante faisant intervenir les statistiques	-Déterminer une situation d'enquête  -Construire un protocole d'enquête	Les enquêtes	//	Papier de secrétariat ; stylo	Les apprenants préparent un questionnaire (phase No 1)	Construire un protocole d'enquête	

			Sciences et technologies	Sciences de la vie	Exploiter les connaissances scientifiques pour résoudre les problèmes liés à la vie et apprécier le vivant dans son unité et sa diversité	-Expliquer les besoins en aliments de l'être humain -Construire des rations alimentaires selon les besoins humains -Appliquer l'hygiène alimentaire	L'alimentation de l'homme	//	Manuel au programme ou tout autre document	-Les apprenants expliquent les besoins alimentaires de leur organisme en fonction de l'âge et de l'activité exercée.  -L'enseignant aide les apprenants à faire le lien entre l'effort fourni au cours de la réalisation du projet et les besoins en aliments de l'organisme (phase No1)	Construire une ration alimentaire	Les activités sont menées par priorité en fonction de l'évolution du projet
		Sciences physiques et chimiques		Explorer les propriétés physiques et chimiques de la matière pour résoudre des problèmes liés aux phénomènes naturels et à l'utilisation de la matière	-Expliquer la notion de matière -Identifier les quatre états de la matière -Analyser les effets de la dégradation de la matière	La matière	//	Eau, objets solides, éventail, ventilateur, etc.	Les apprenants découvrent les états de la matière au cours de la réalisation du projet (liquide, solide, gazeux, plasma)  L'enseignant utilise des exemples concrets pour faire assimiler la notion de matière aux apprenants (phase No1)	Identifier les quatre états de la matière	Résoudre un problème de la vie courante faisant intervenir la notion de matière	
		Technologies		Fabriquer un outil technologique ou technique pour résoudre un problème réel de la vie courante	Produire le courant électrique à partir d'une source  Réaliser un montage simple en parallèle et en série  Expliquer le choix d'un montage en fonction de l'usage  Analyser les avantages et les inconvénients du courant électrique	Le courant électrique	//	Fil électrique, pile, ampoule	Outre les usages multiformes du courant électrique, les apprenants percevront l'utilité du courant électrique dans la décoration (repassage) l'agriculture (phase No1 et phase No2)	Réaliser des montages en série, en parallèle	Résoudre un problème de la vie courante faisant intervenir le courant électrique	

				<p>Sciences agropastorales et piscicoles</p> <p>Pratiquer les activités agropastorales et piscicoles</p> <p>Justifier une technique pour l'amélioration du sol en fonction des besoins</p> <p>Réaliser des expériences d'enrichissement des sols</p> <p>Déterminer les éléments qui entrent dans la fabrication du composte</p>	Amélioration des sols	//	Fiente, engrais	Les apprenants expliquent le processus d'enrichissement des sols et réalisent des expériences au cours de la réalisation du projet notamment à la phase No 1	Déterminer les éléments qui entrent dans la fabrication du composte	Réaliser des expériences d'enrichissement des sols
			<p>Environnement et éducation au développement durable</p> <p>Protéger et sauvegarder l'environnement</p> <p>Analyser les problématiques de l'eau par rapport à la vie des animaux et des plantes</p> <p>Analyse les problématiques des ressources minières</p> <p>Expliquer comment gérer les déchets ou les ordures dans la nature (plastiques, papiers, déchets ménagers, etc.)</p>	Le développement durable	//	Manuel au programme ou tout autre document	Les apprenants expliqueront l'importance de l'eau pour les plantes ainsi que la manière de gérer les déchets en cours du projet. (Phase No 1)	Donner les conséquences de l'absence ou de l'insuffisance de l'eau pour les plantes et les animaux	Résoudre un problème de la vie courante faisant intervenir l'eau et les ressources minières	
			<p>Histoire</p> <p>Interpréter la vie dans sa société à partir des repères historiques</p> <p>Expliquer l'existence de l'homme préhistorique</p> <p>Analyser les raisons de la décadence des grandes civilisations africaines</p> <p>Analyser les principales conséquences de la révolution industrielle</p>	<p>La préhistoire</p> <p>La civilisation</p> <p>La révolution industrielle</p>	//	Manuel au programme ou tout autre document	<p>Les apprenants analyseront la vie de l'homme préhistorique sous l'angle de l'agriculture, le commerce (troc) des techniques agricoles.</p> <p>Ils traiteront des conséquences de la révolution industrielle dans le domaine de l'agriculture, de l'industrie (automobile, textile, etc.)</p>	Analyser les principales conséquences de la révolution industrielle	Analyser les raisons de la décadence des grandes civilisations africaines	



			Géographie	Géographie physique	Identifier un certain nombre de caractéristiques de l'espace (caractéristiques naturelles et études de l'activité et de l'organisation des sociétés humaines et leurs relations avec un espace donné)	<p>Analyser les problèmes liés à l'absence ou à l'insuffisance de l'eau</p> <p>Déterminer l'importance de l'eau dans le développement économique du Cameroun</p>	<p>Les bassins hydrographiques des cours d'eau du Cameroun</p>	//	<p>Manuel au programme ou tout autre document</p>	<p>Les apprenants établiront le lien entre l'absence ou l'insuffisance de l'eau et le rendement agricole d'une part et d'autre part le développement économique du Cameroun. (électricité, diverses utilisations)</p>	<p>Analyser les problèmes liés à l'absence ou à l'insuffisance de l'eau</p>	<p>Déterminer l'importance de l'eau dans le développement économique du Cameroun</p>		
				Géographie humaine		<p>Caractériser la population camerounaise</p>	<p>Les populations du Cameroun</p>	//		<p>Après avoir donné les caractéristiques de la population camerounaise, les apprenants montreront l'influence de celle-ci sur l'agriculture, le commerce, l'artisanat</p>				
				Géographie économique		<p>Définir les notions d'industrialisation</p> <p>Identifier les zones industrielles et expliquer les raisons de l'industrialisation de ces zones</p>	<p>Industrialisation du Cameroun</p>	//	<p>Manuel au programme ou tout autre document ; carte du Cameroun</p>	<p>Les apprenants définiront la notion d'industrialisation à partir du projet c'est-à-dire une production de grande échelle des produits agricoles par exemple et par extension d'autres industries.</p>	<p>Indiquer sur une carte du Cameroun les grandes zones industrielles</p>	<p>Expliquer les raisons de l'industrialisation de certaines zones</p>		

		<b>Domaine 2 : Vie communautaire et intégration nationales</b>	<b>Sciences sociales</b>	<b>Education morale</b>	<p>Analyser une situation et donner les conséquences du respect de soi et des autres</p> <p>Se respecter et respecter les autres</p> <p>Caractériser la propreté</p> <p>Mettre en pratique la propreté de son corps et de son environnement</p> <p>Dire comment faire pour avoir l'estime de soi</p> <p>Expliquer la notion d'obéissance</p> <p>Appliquer les recommandations</p> <p>Expliquer la notion d'opinion</p> <p>Analyser l'opinion des membres du groupe</p>	<p><b>Le respect de soi et des autres</b></p> <p><b>La propreté</b></p> <p><b>L'estime de soi</b></p> <p><b>L'obéissance</b></p> <p><b>L'opinion d'autrui</b></p>	//	<b>Manuel au programme ou tout autre document</b>	<p><b>Les apprenants mettront en pratiques les savoir être (Le respect de soi et des autres</b></p> <p><b>La propreté</b></p> <p><b>L'estime de soi</b></p> <p><b>L'obéissance</b></p> <p><b>L'opinion d'autrui) tout au long du projet</b></p>			
				<b>Les droits et devoirs de l'enfant</b>	<b>Pratiquer les valeurs morales</b>	<p>Mettre en scène le droit de l'enfant à la liberté d'information, d'expression et de participation</p>	<b>Droits de l'enfant</b>	//	<b>Manuel au programme ou tout autre document</b>	<p><b>Les apprenants vivront la manifestation de leurs droits à travers leur engagement et le traitement qui leur est réservé au cours du projet</b></p>		

					Expliquer la notion de paix Mettre en scène le vivre ensemble Enoncer les règles de sécurité à observer dans la vie Enoncer les règles à respecter pour garantir sa sécurité et celle des autres	La paix La sécurité	//	Manuel au programme ou tout autre document	Les apprenants développeront des attitudes favorables au vivre ensemble			
					Expliquer les avantages de la démocratie Mettre en scène les principales règles de la démocratie	La démocratie	//	Manuel au programme ou tout autre document	Les apprenants observeront les principes de la démocratie tout au long du projet			
				Pratiquer les valeurs citoyennes	Etablir une différence entre une règle et un règlement	Les règles	//	Manuel au programme ou tout autre document	Les apprenants observeront de règles et obéiront au règlement établi afin de mener à bien le projet. ils établiront une différence entre ces deux concepts			
		<b>Domaine 3 : Vie courante</b>	Education artistique	Réaliser des créations plastiques personnelles et médiatiques Apprécier des objets d'art et des objets culturels du patrimoine artistique ainsi que ses images	Dessiner une nappe	Techniques picturales	//	Papier de coupe, crayons de couleur, crayons ordinaires, papier de secrétariat	Les apprenants dessinent une nappe comportant des fleurs qui servira de maquette à la réalisation du projet (phase No 2)	Dessiner des fleurs sur du papier	Réaliser sur papier de coupe la maquette de la nappe	

		Développement personnel	Artisanat et construction artistique	Produire des objets artisanaux avec du matériel de récupération ou pris dans l'environnement physique local  Construire des objets en utilisant des critères mathématiques (mesure, couleurs, et formes)  Modeler et mouler des objets	Préparer les matériaux de la décoration  Réaliser la décoration	La décoration		Tissu, bobines de fil de différentes couleurs, aiguille, dé	Les apprenants préparent tous les matériaux nécessaires pour la réalisation du projet (phase No 2)	Dresser la liste des matériaux nécessaires pour la décoration de la nappe	Dresser la liste des matériaux nécessaires pour la décoration de la nappe	
			Activités domestiques et familiales	Préparer certains mets, entretenir le linge et le milieu de vie	Broder à partir d'un gabarit au point de chaînette  Effectuer le point de coté sur une pièce de tissu	Broderie  Couture		Tissu, bobines de fil de différentes couleurs, aiguille, dé, fer à repasser	Les apprenants, aidés par leur enseignant réaliser les décorations sur la nappe (phase No2)	Réaliser la nappe	Réaliser la nappe	
			Activités agropastorales	Cultiver et entretenir des plantes  Elever des animaux	Réaliser un projet simple pour cultiver une plante de sa localité	La création d'un jardin	//	Houes, machettes, pioches, pelle, brouettes, arrosoir, semence	Les apprenants avec l'aide de l'enseignant créent un jardin dans lequel ils plantent des légumes (phase No 1)	Réaliser le jardin	Planter des légumes après avoir enrichi le sol	
	Domaine 4 : Identité culturelle	Langues et cultures nationales	S'enraciner dans sa culture et s'identifier à la diversité de la culture nationale	Former des phrases en rapport avec l'agriculture, le commerce et la décoration	La vie végétale  Le commerce	//		Les apprenants décrivent les activités liées au projet en sa langue maternelle (tout au long du projet)	Décrire l'activité menée dans sa langue maternelle	Décrire l'activité menée dans sa langue maternelle		
	Domaine 5 : Culture numérique	Production avec les outils TIC	Produire des données (texte, calcul, présentation) et des idées avec les outils TIC	Produire un texte kilométrique avec un logiciel de saisie de texte	Document texte	//	Ordinateur	Les apprenants saisissent un texte sur les activités menées au cours du projet (tout au long du projet)	Saisir un texte	Saisir le compte rendu des activités liées au projet		

			<b>Internet et communication</b>	<p>S'informer, se documenter et communiquer</p>	<p>Expliquer le fonctionnement d'un réseau internet</p> <p>Mettre en scène l'envoi et la réception d'un courrier électronique</p> <p>Créer une adresse électronique</p> <p>Envoyer et recevoir des e-mails</p>		//	<b>Ordinateur</b>	<p>Les apprenants apprendront à se faire connaître et faire connaître leurs activités à l'aide d'internet. Ils pourront envoyer des images de leur projet à travers le monde. (tout au long du projet)</p>	<p>Créer une adresse électronique</p>	<p>Envoyer des informations par internet</p>	
			<b>Santé, sécurité et éthique</b>	<p>Se prémunir contre les dangers que représentent les TIC et avoir un comportement responsable dans l'utilisation des TIC</p>	<p>Enoncer les mesures de sécurité à respecter quand on utilise les appareils électroniques (radio, téléviseur, téléphone, ordinateur, etc.)</p> <p>Enoncer les mesures d'hygiène à respecter quand on utilise les appareils électroniques (radio, téléviseur, téléphone, ordinateur, etc.)</p>		//	<b>Ordinateur, radio, téléphone, téléviseur</b>	<p>Les apprenants apprendront à observer les mesures et sécurité et d'hygiène lorsqu'ils utiliseront les appareils électroniques au cours du projet</p>	<p>Brancher et débrancher les câbles des appareils électriques</p>	<p>Brancher et débrancher les câbles des appareils électriques</p>	

**Tableau 5: Planification d'un projet à l'école primaire**

## **2. 1.5. L’enseignement de l’anglais à l’école primaire et les recommandations officielles**

Comme toutes les disciplines enseignées à l’école, l’enseignement de l’anglais titre sa source dans la loi d’orientation de l’éducation du 14 avril 1998, article 3 : « L’Etat consacre le bilinguisme à tous les niveaux d’enseignement comme facteur d’unité et d’intégration nationales » ; article 5 : « [...] l’éducation a pour objectifs : (1) la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde [...] » et prescrit dans le curriculum. En effet, le « nouveau programme » des écoles primaires se voulait en son temps innovant avec l’introduction des nouveaux contenus. C’est dans ce sens que l’éducation à l’environnement, l’éducation à la santé, les activités pratiques, l’éducation à la paix, à la démocratie, à la coopération et à la compréhension, internationale, la culture nationale et l’Anglais Langue Officielle 2 (ALO2) (MINEDUC, 2001) font leur apparition.

### **2.1.5.1. Les objectifs**

D’une manière générale, l’objectif de l’enseignement/apprentissage de l’anglais à l’école primaire est de répondre aux besoins de la société de former des citoyens ouverts au monde (MINEDUC, 1998). On ne saurait prétendre s’ouvrir au monde en restant monolingue. Bien que l’ouverture au monde ne peut se réduire au bilinguisme officiel tel qu’édicte par les textes, il est question pour nous de montrer l’importance de l’enseignement de l’anglais à l’école primaire camerounaise. Car, s’ouvrir au monde, c’est aussi s’enrichir de la culture des autres. C’est avoir une manière différente de percevoir une même réalité. Cette capacité d’appréhender une même réalité dans plusieurs langues (plusieurs cultures) donnent au locuteur bilingue une vue élevée de l’esprit et lui permet de transcender les obstacles susceptibles de compromettre la construction d’un savoir ou sa compréhension.

L’apprentissage de l’anglais est aussi la préparation de l’apprenant à une insertion harmonieuse dans une société plurilingue et notamment en situation de bilinguisme officiel et diglossie. La maîtrise de la deuxième langue officielle peut être une aubaine à l’évitement des phénomènes de repli identitaire, d’intégrisme et la prévention des conflits causés par les barrières linguistiques résultant de la « guerre » des langues entre le français et l’anglais. Selon les « nouveaux programmes » publiés en 2001,

*The teaching of English as a second official language pursues the following objectives:*

- *provide the learners with English that they will use at the end of the primary school education in the daily life requirements;*
- *provide a basis for further work in English for those who will go into Secondary Education;*
- *expose learners to other aspects of Anglophone culture* (MINEDUC, 2001, p. 33).

Pour le curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais de 2018, "*English language is the second official language for French speaking Cameroonians. It serves as a tool of National Unity and Integration. It should enable French speaking Cameroonians to interact with their English counterparts and live together with them*" (MINEDUB, 2018, p. 34). Plus qu'une simple discipline, l'anglais, par son introduction et apprentissage à l'école, constitue un instrument de propagande et un vecteur de tolérance et d'altérité. Il contribue à construction d'une identité commune, un schème de caractérisation d'un peuple soucieux de se déraciner d'un héritage linguistique devenu conflictogène.

### **2.1.5.2. Les méthodologies institutionnelles**

L'étude synchronique des méthodologies des langues étrangères fait état de plusieurs méthodes : méthode traditionnelle dite grammaire traduction, méthode active, méthode audio-visuelle, méthode communicative, méthode actionnelle (Puren, 1998). Pour Puren (1988), les méthodes sont des « données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement », et les méthodologies des « formations historiques relativement différentes les unes des autres (...) où sont pris en compte des éléments sujets à variation » (1988, p. 17). Les méthodologies sont constituées d'« un ensemble cohérent de procédés techniques et méthodes » (Puren, 1988, p. 17). De nombreux théoriciens s'accordent à préférer la méthode communicative comme méthode d'enseignement/apprentissage des langues étrangères (Cuq, 2003 ; Krashen, 1981 ; Long, 1985). La méthode communicative place l'apprenant au centre des apprentissages. C'est dans ce sens que la « méthodologie institutionnelle » de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone est la méthode communicative dans les programmes de 2001. En effet, on peut lire dans ce document : "*this syllabus is a communicative one. The four language skills of listening, speaking, reading and writing will gradually be introduced after careful selection*

*and grading of the language items*” (MINEDUC, 2001, p. 33). Dans de l’enseignement de l’anglais, langue étrangère, c’est l’« approche communicative et cognitive », dont l’« unité minimale » est « la notion-fonction » (Tardieu, 2006b, p. 34) qui domine. Comme le montre le choix du mot « approche » dans la terminologie consacrée, l’« approche communicative » recouvre un ensemble de concepts divers et complexes qui en font une méthode hétérogène, composée de principes divergents et parfois même contradictoires selon les périodes et selon les domaines (Kervan, 2008, p. 28). Ainsi, Puren (1994) souligne-t-il la floraison de théories d’apprentissage qui se côtoient au cours des années 70-80. Tandis que le behaviorisme qui dominait à l’époque de la méthodologie audiovisuelle est toujours présent, la psychologie cognitive commence à influencer la didactique et la notion de « compétence de communication » qui remplace celle de « compétence linguistique » est beaucoup plus complexe « puisqu’elle comporte aussi des dimensions situationnelle, psychologique, sociale et culturelle » (Puren, 1994, p. 34). Les méthodologies de l’apprentissage au niveau primaire n’échappent pas à cette hétérogénéité.

La méthodologie audiovisuelle telle qu’elle se dessine dans les années 60 peut être considérée comme la première étape marquant le passage des méthodologies traditionnelles (apprentissage de lexique et de structures grammaticales) aux méthodologies communicatives (Puren, 2004). Parallèlement, l’influence du modèle issu des théories de Chomsky (1965/1971) sur la grammaire universelle et repris par l’approche naturelle de Krashen (1981) est très marquée dans la littérature didactique comme dans les directives officielles. La plupart des manuels et des ouvrages didactiques, en particulier ceux qui concernent l’apprentissage de l’anglais, mettent en parallèle l’apprentissage d’une langue « étrangère » et l’acquisition de la langue maternelle. La référence constante à des « situations de communication » proches de celles de la vie quotidienne que vivent des natifs du même âge, telle qu’elle est prescrite dans les textes officiels, procède également en partie de cette inter-relation entre acquisition « naturelle » et apprentissage. « La mise en situation des activités pourra s’appuyer largement sur des éléments de la vie quotidienne mais aussi sur l’imaginaire et le jeu : la simulation, le jeu de rôles permettent de diversifier les contextes. » (circulaire n° 98-135 du 23-6-1998).

Outre le calque de l’acquisition scolaire sur celle de la langue maternelle, la théorie de Krashen sur l’*input* (1985), qui fait de la compréhension des messages le moteur essentiel de l’apprentissage, a également des retombées sur les conceptions de l’enseignement des langues à l’école primaire : l’exclusion totale de la langue de scolarisation lors des cours de langue étrangère, comme gage d’un *input* maximal, en est une des principales manifestations. L’autre



conséquence est l'importance accordée aux activités d'écoute et de compréhension orale qui est en particulier très marquée dans les manuels scolaires proposés par les éditeurs britanniques (Kervan, 2008).

Apprentissage axé sur la communication orale, écrit subordonné à l'oral et calque de l'apprentissage de la langue étrangère sont les principales tendances de la méthodologie communicative des années 1980-1990, en matière d'apprentissage de langues à l'école primaire. Un élément réunit cependant ces orientations un peu hétéroclites et plus ou moins accentuées : la notion de « fonction de communication ». C'est avec la définition du « niveau seuil » d'abord pour l'anglais (*Threshold level*) puis pour le français (Coste *et al.*, 1976) étendu ensuite aux autres langues, que naît l'approche notionnelle-fonctionnelle : les fonctions y sont définies comme des savoir-faire langagiers opérationnels dans des situations de communication usuelles. C'est en ce sens que le curriculum stipule que :

*In teaching the English language, the teacher should create avenues for maximum exposure of the pupils to the correct spoken form of the language. In order to do this, the teacher talk should be effective while giving the learners the opportunity to carry out maximum aural/oral activities, do free speaking activities before passing onto reading and writing at this level. Furthermore, the teacher should:*

- *Use participatory interactive methods (communicative method, Eclectic method, Integrated approach, Language experience approach, Whole language approach, Sentence method, Phonic method, Sound and word building, homework) to enable the pupils to acquire the language easily.*
- *Use stories, rhymes, poems and songs to language acquisition*
- *Revise previous notions/concepts/structures which will facilitate the new lesson*
- *Use an interdisciplinary approach to facilitate the transfer of knowledge.*
- *Teach grammatical structures in a functional way.*

- *Teach reading and writing in the lines of the Jolly Phonics approach.*  
(MINEDUB, 2018, p. 49).

Aussi, est-il suggéré la préférence du fonctionnalisme au structuralisme linguistique. La grammaire est étudiée non pas pour réciter des règles sans lien avec une situation de communication, mais pour permettre à l'apprenant de décrire des objets et des événements de son quotidien. La compréhension des situations communications tirées de la vie courante constitue un prétexte pour enseigner les ressources de la langue. Le programme précise que

*there is a basic grammatical skeleton in the work, which is the framework for achieving the communication purpose of the syllabus. Grammar is not treated for the sake of grammar. It is used in a functional way. Children use grammar, albeit unwittingly to do things in their daily lives and that is the approach in the syllabus* (MINEDUC, 2001, p. 33).

Comme stratégies d'enseignement, il est fortement recommandé de motiver les apprenants au cours de l'apprentissage. Il s'agit de déclencher « un processus qui active, oriente, dynamise et maintient le comportement des individus (l'apprenant) vers la réalisation d'objectifs attendus » ou selon l'acception de Sillamy (1999) (cité dans Boudjemaa Ilhem, 2016) mettre à la disposition de l'apprenant un « ensemble des facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu » (Etaba Obama, 2016, p.117). Parmi les éléments de motivations, il est conseillé de faire usage des situations de vie comme élément de déclenchement des apprentissages, des images, des dessins, des jeux comme le stipule le programme du niveau II (CP1/CE2) : *Motivation is essential to learning. Real life activities are therefore central to the drawing of the learning activities. (...) Learners will, through the use of aid of pictures, drawing, imaginative plays, express themselves in authentic real life-like situations* (MINEDUC, 2001 p. 33). Les auxiliaires didactiques constituent à cet effet un outil indispensable qui permet de conduire efficacement la leçon d'une part, et d'autre part amener les apprenants à participer effectivement au cours. L'usage d'un matériel didactique contextualisé facilite la réappropriation et le réinvestissement des savoirs abstraits acquis au cours de l'apprentissage. Ceci facilite à la fois la compréhension du phénomène étudié et la communication apprenant-enseignant et apprenant-apprenant. Pour ce faire, il est demandé à l'enseignant de faire preuve de créativité afin d'adapter, autant que faire se peut, le phénomène étudié à la réalité :

*The teacher should use a variety of materials to help the pupils understand the meanings of some structures and situations. To achieve this, the teacher should, for instance, make use of real objects drawn from the learners' environment, pictures, charts, drawings, flashcards, resource persons, authentic documents, language games, rhymes, poems, discussions/dialogues practical activities, storytelling, picture talk, songs, gallery walk, miming, role-play, specialized materials for children with special needs (MINEDUB, 2018, p. 49).*

Les nouveaux curricula 2018 proposent l'approche actionnelle comme méthode d'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone. En effet, avec la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2001), de la pédagogie par le projet (Berdal-Masey & Botella, 2013) ainsi que la pédagogie par le jeu (Cuq & Gruca, 2003; Brougère, 2005) l'apprenant est considéré comme un actant, un décideur qui construit son savoir par la résolution d'un problème ou la réalisation d'un projet. Pour ce faire, il est nécessaire qu'il interagisse avec son environnement de manière directe ou simulée à travers des situations de vie courante. L'une des innovations majeures dans ces curricula est la construction des apprentissages autour des centres d'intérêts qui amènent l'apprenant à s'immerger un tant soit peu dans une thématique où intégrera des savoirs satellites. C'est dans ce sens que l'on peut comprendre cette instruction officielle :

*The teaching of English language should be done through listening, speaking, reading and writing skills with emphasis on grammar, vocabulary, spelling and pronunciation. Such teaching/learning activities should be built on major areas of interest such as the home, the village/town, the school, occupations, travelling, health, games, traditions and communication (MINEDUB, 2018, p. 41).*

En somme, la méthode communicative et l'approche actionnelle partagent en commun l'idée d'un enseignement/apprentissage unilingue de la langue étrangère. Ces deux méthodes restent fortement ancrées dans la méthode active qui interdit toute traduction et prône le monolinguisme de l'enseignant comme facteur de réussite d'un tel enseignement. Certes, cette

démarche de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère vise la centration sur l'apprenant qui doit se familiariser avec la langue, mais pose cependant le problème de la prise de conscience des réalités linguistiques ainsi que les opportunités linguistiques que lui offre son environnement. L'apprentissage de l'anglais à l'école primaire s'inscrit dans un processus de bilinguisme dont la finalité est le développement de la compétence communicative dans une perspective plurilingue des citoyens dans un contexte de saturation linguistiques d'une part. D'autre part il vise la prise de conscience des spécificités des langues enseignées qui donne à l'apprenant de se rendre compte dès le bas âge de la générosité et du dynamisme ces langues. Ces différences qui ne sont pas des obstacles (si elles sont élucidées plus tôt) posent les bases d'une étude comparative et contrastive des langues étudiées.

### **2.1.5.3. Les concepts didactiques liés à l'enseignement de l'anglais**

On ne saurait traiter de la didactique des langues étrangères sans procéder à une clarification conceptuelle des termes didactiques liés à cet enseignement. Dans cette partie nous définirons les concepts de *contrat didactique*, *dévolution*, *situation*, *situation a-didactique*, *obstacle*. Nous reviendrons par ailleurs sur la définition du concept didactique.

#### **Didactique**

Selon Bailly (1997) :

le terme didactique dans son acception moderne – relativement récente – renvoie, au moins, à une démarche de distanciation et, au plus, à une pleine activité de théorisation : schématiquement, il s'agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et analyser à travers toutes ces composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage (Bailly, 1997).

L'auteur présente la didactique par opposition à la pédagogie dont l'action est « immédiate » du point de vue de la conduite d'une classe. On y voit surtout le rapport entre

l'enseignant et l'élève en situation de classe. La didactique prend en compte « l'avant », « le pendant » et « l'après » d'une séance d'enseignement/apprentissage. Avant la séance, l'enseignant procède à la transformation du savoir à enseigner tout en prenant en considération la psychologie de l'apprenant (âge, ère culturelle, etc.), le milieu où se déroule ou vont se dérouler les enseignements (classe, amphi, effectif, etc.), les stratégies d'enseignement choisies en fonction du public cible (enfants, adultes), et les modes d'évaluation. Au cours de la séance d'enseignement, il est difficile voire impossible de dissocier le didacticien du pédagogue. En se focalisant sur le contenu des enseignements et leur enseignabilité, le rôle de l'apprenant reste primordial. Les relations qui découlent des interactions, la qualité de ces interactions sont indispensables au succès de l'acte éducatif. Enfin, l'association enseignement/apprentissage voit l'acte d'enseigner comme une facilitation de l'acte d'apprendre. C'est dans ce sens que certains théoriciens de l'éducation soutiennent qu'enseigner c'est aider l'apprenant à apprendre. Le didacticien s'appuie sur les méthodes d'évaluation non pas pour sanctionner l'apprenant mais pour vérifier que l'apprentissage a eu lieu ou pas et prendre une décision.

Lorsque Cuq revient sur l'origine grecque (*didaskhein* : enseigner) du concept didactique qu'il attribue à (Comenius, XVII<sup>e</sup> siècle), le terme dit-il « désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Comme nom, il a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage » (Cuq, 2003). Dans son sens étymologique, la didactique ne se distingue pas véritable de la pédagogie. Il renvoie à tout ce qui est scolaire et c'est la raison pour laquelle l'expression « être didactique » voulait dire avoir un raisonnement scolaire ce qui était du moins péjoratif. Aujourd'hui, en science de l'éducation, « on parle de didactique des disciplines pour faire référence à des discours sur des corps pratiques et à un travail de réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires, y compris les langues vivantes » (Cuq, 2003). Cette réflexion de Cuq permet de faire le *distinguo* entre « la didactique » et « une didactique » dont il est question dans ce travail. « La didactique » fait référence aux travaux de Bailly évoqués plus haut. Elle est globalisante et présente la didactique comme une science dont l'objet est l'étude des procédés, des techniques et des mécanismes d'enseignement et d'apprentissage. Or, la pluralité des disciplines (en sciences de l'éducation) ne saurait prêter un flanc à une telle extrapolation. À chaque discipline, une démarche. C'est la raison pour laquelle les théoriciens de l'éducation s'accordent à parler « d'une didactique » pour marteler l'existence d'une didactique propre à chaque discipline.

Les termes associés à la didactique que nous nous proposons d'étudier dans cette partie ont été introduits en didactique de mathématiques par Guy Brousseau dans les années 1980. Leur transposition dans différents domaines d'études témoigne de l'incompressibilité, de la dynamique et de l'interchangeabilité des concepts. Cette approche définitoire vise donc à rendre compte de l'adaptabilité des concepts clés de la didactique (des mathématiques) en didactique des langues étrangères dont il est question dans cette étude.

### **Situation, situation didactique, situation a-didactique**

Une situation est, d'une part, un jeu hypothétique (qui peut être défini mathématiquement) qui explique un système minimal de conditions nécessaires dans lesquelles une connaissance (mathématiques) déterminée, peut se manifester par des décisions aux effets observables (des actions) d'un acteur sur son milieu. D'autre part, un modèle de type ci-dessus destiné à interpréter la partie des décisions observables d'un sujet réel qui relèvent de son rapport à une connaissance mathématique déterminée (Brousseau, 1998). Elle est caractérisée dans une institution par un ensemble de relations et de rôles réciproques d'un ou de plusieurs sujets (élève, professeur, etc.) avec un milieu, visant la transformation de ce milieu selon un projet (Brousseau, 1998).

On observe une interaction entre l'acteur et son milieu constitué des objets (physiques, culturels, sociaux, humains) avec lesquels le sujet interagit dans une situation. C'est en ce sens que le « jeu hypothétique » définit un type de relations dynamiques, puis stéréotypées, résultant d'un échange entre un sujet et son milieu. La compréhension des phénomènes d'apprentissage, dit Brousseau, ne peut pas être conduite par le seul point de vue du fonctionnement cognitif ou affectif des élèves. C'est à ce titre qu'il propose de centrer sa théorie non sur les seules caractéristiques individuelles des apprenants mais sur les caractéristiques des situations dans lesquelles les partenaires de la relation interagissent. L'auteur bat en brèche l'idée d'une centration exclusive sur l'apprenant au cours de l'apprentissage pour prendre en compte les interactions entre des acteurs possibles (humains) ou entre le sujet et le savoir ou un aspect du savoir.

Dans ce sens, « La situation désigne l'ensemble des circonstances dans lesquelles se trouve l'élève, les relations qui l'unissent à son milieu, l'ensemble des données qui caractérisent une action ou une évolution » (Brousseau, 1998). Le « milieu est tout ce qui agit sur l'élève et/ou ce sur quoi l'élève agit » (Brousseau, 1998). Il englobe tout ce qui entre dans l'enseignement d'apprentissage de l'élève, que ce soit l'environnement matériel (outils et

supports concrets, organisation spatiale, consignes pour la tâche...) ou l'environnement symbolique (environnement cognitif individuel et collectif, recherche de sens, connaissances préalables...) des situations (Kervan, 2008). Ces circonstances toujours empreintes d'intentionnalité, peuvent se présenter à l'élève sous deux formes implicites ou explicites faisant ainsi appel aux concepts de situation didactique et situation a-didactique.

Initialement, l'opposition entre ces deux concepts suppose qu'une situation didactique est une situation proposée à des fins d'apprentissage alors qu'une situation a-didactique est au contraire caractérisée par la double absence de « contexte d'enseignement » et « d'indication intentionnelle » (Brousseau, 1998). Toutefois, il faut reconnaître que des situations a-didactiques peuvent être mise en place à des fins d'enseignement mais voilées à l'élève dont la construction du savoir va dépendre de l'interaction avec le milieu. « Cependant, seul l'enseignant peut permettre à l'élève d'agir et d'interagir avec cet environnement pour apprendre, en favorisant le recours par les élèves à des stratégies de mise en relation du milieu et du savoir ». L'enseignant qui se soustrait un tant soit peu par sa présence, favorise la construction du savoir dans un environnement « non conventionnel » pour amener l'apprenant à utiliser ces connaissances en d'autres contextes et circonstances. L'élève, acteur conscient, qui accepte la responsabilité la tâche (action acceptée *a priori* par l'actant comme étant déterminée, dans une situation convenue) qui lui est confiée fait induire le principe de la dévolution.

## **Dévolution**

La dévolution est un « est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1998, p. 303). Il cherche par-là à ce que l'action de l'élève ne soit produite et justifiée que par les nécessités du milieu et par ses connaissances, et non par l'interprétation des procédés didactiques de (Brousseau, 1998). L'enseignant propose des activités qui amènent les apprenants à se détacher de la connaissance unique du « maître » (méthodes, procédés, etc.) pour porter peu à peu puis entièrement la responsabilité de leur apprentissage. Il est cependant comptable des conséquences d'un tel transfert, et accepte les supputations, les balbutiements et les erreurs de l'apprenant qui ne revêtiront plus un caractère punitif : « le maître cherche à faire dévolution à l'élève d'une situation a-didactique qui provoque chez lui l'interaction la plus indépendante et la plus féconde possible (...). L'apprentissage est une adaptation à cette situation ». Pris sous cet angle,

la dévolution fait pendant à l'institutionnalisation (Brousseau, *ibid.*) qui est le processus de légitimation de l'apprentissage au sein de l'institution. « L'institutionnalisation est, au sens strict, le processus par lequel le professeur montre aux élèves que les connaissances qu'ils ont construites se trouvent déjà dans la culture (d'une discipline) et par lequel il invite à se rendre responsables de savoir ces connaissances » (Sensery & Quilio, 2002) (cités dans Kervan, 2008). Le principe de la dévolution montre ainsi le rôle de l'enseignant aussi bien dans le séquençage des activités didactiques que dans le choix des moyens dont ont besoin les apprenants. Et la pluralité de ces méthodes loin d'être réductrices offre à l'apprenant plus d'une manière de construire un savoir. L'hypothèse du refus de la vision de l'enseignant pour se frayer son propre chemin n'est pas exclue et est plutôt perçue comme un dynamisme de la pensée chez l'apprenant. Ce rôle, l'enseignant l'assume totalement mais en s'opposant rigoureusement à la posture du détenteur unique du savoir. Il est l'organisateur de l'interaction entre élève, le savoir, le milieu. Et l'élève, toujours au centre de son apprentissage, est un actant qui peut influencer ou être influencé dans le milieu par ces interactions. Le rôle de l'enseignant est « non seulement de proposer à l'élève une situation qui doit susciter chez lui une activité non convenue, mais aussi à faire en sorte qu'il se sente responsable de l'obtention du résultat proposé, et qu'il accepte l'idée que la solution ne dépend que de l'exercice des connaissances qu'il possède ». Pour y parvenir, la relation élève enseignant est régie par un contrat dit contrat didactique.

### **Contrat didactique**

Le contrat didactique illustre la place prépondérante de l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant en situation de classe. Il s'agit de la considération de l'un par l'autre sans laquelle un projet d'enseignement/apprentissage ne peut avoir lieu. Il met aussi en lumière la force de la relation pédagogique et la dimension de la croyance dans l'enseignement et pour cela deux dimensions sont en prendre en considération.

Premièrement, Brousseau (1998) le définit comme « l'ensemble des obligations réciproques et des « sanctions » que chaque partenaire de la situation didactique impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement, aux autres et celles qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose à propos de la connaissance en cause ». Cette définition met en exergue la construction du savoir comme influence des interactants (enseignants, enseignés) qui attendent un certain comportement propice les uns envers les autres à la réalisation de l'enseignement et dans une certaine mesure l'apprentissage.



Deuxièmement « le contrat didactique est le résultat d'une « négociation » souvent implicite des modalités d'établissement des rapports entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu et un système éducatif ». C'est un contrat tacite, dynamique et social qui met en relation au moins deux individus et une matière. Par extension et pour renforcer son caractère implicite, on peut établir qu'il existe un contrat didactique entre la société et l'enseignant à qui la responsabilité de la production sociale a été dévolue par le biais de l'enseignement. « On peut [aussi] considérer que les obligations du professeur vis-à-vis de la société qui lui délègue sa légitimité didactique sont une partie déterminante du contrat didactique (Brousseau, 1998). Ne pouvant être matérialisé, le contrat didactique n'est pas un vrai contrat au sens juridique du terme « car il n'est pas implicite, ni librement consenti » les conditions de rupture, ni les sanctions ne peuvent être données à l'avance puisque leur nature didactique, celle qui importe, dépend d'une connaissance encore inconnue des élèves » (Brousseau, 1998). Bref, il ne s'agit pas pour le professeur de dire explicitement aux élèves ce qu'il attend d'eux, ni aux élèves d'imposer à l'enseignant ce qu'ils veulent parce qu'ils ne sont aucunement obligés d'accepter ce que le professeur dit de manière dogmatique, toute chose qui fait dire à Brousseau que le contrat didactique met les interactants face à « l'injonction paradoxale ». En effet, ni l'enseignant ni les élèves ne peuvent satisfaire totalement les termes de ce contrat. Si l'enseignant informe les élèves sur tous les contours des actions à mener pour la construction d'un savoir, il ne permet pas par cet acte aux élèves de construire eux-mêmes leur savoir. Ils exécuteront des ordres sans véritablement utiliser leurs propres connaissances. De même, si l'élève accepte de manière absolue que l'enseignant enseigne un savoir irréprochable, il ne trouvera plus de raison à utiliser sa connaissance et par conséquent ne contribue pas à la construction de son savoir. L'apprentissage aura alors lieu à une condition : que l'élève refuse, rejette le contrat didactique, c'est-à-dire remettre en cause les hypothèses du professeur pour s'engager dans la recherche de l'autonomie à travers l'usage des connaissances qui lui sont propres pour résoudre un problème. L'apprentissage (construction du savoir par l'apprenant avec l'aide de l'enseignant) sera possible non plus sur le respect du contrat mais sur ses ruptures et ses ajustements (Brousseau, 1998).

L'intérêt de cette conception du contrat didactique est de faire de la classe « un lieu de communication vrai mais spécifique ... qui débouche sur l'attribution de certains rôles et une asymétrie dans la distribution et l'évaluation de la parole » (Gajo, 2002a). La relation asymétrie entre l'enseignant et les élèves, dit Kervan (2008), conduit l'enseignant à faire de la rétention d'informations. Un phénomène que Sensevy et Quilio nomment réticence didactique.

L'enseignant, poursuivent-ils, cache volontairement une partie des informations aux élèves qui savent que cette réticence existe mais ne sont pas informés de ce sur quoi elle s'applique. « Le professeur est en permanence soumis à la tension (tentation) de dire directement à l'élève ce que celui-ci devrait savoir tout en sachant que le déclaratif échouera souvent à l'appropriation réelle de la connaissance par les élèves. ... Il est donc contraint à tenir par-dessus lui certaines choses qu'il veut enseigner et à engager les élèves dans des rapports au milieu qui lui permettront de passer outre le silence. La réalité des interactions dans une séance didactique lambda tient à ce point de vue » (Sensevy & Quilio, 2002). Quid de la classe de langue ?

### **Contrat didactique et enseignement des langues**

Le contrat didactique dans l'enseignement des langues réside dans l'usage de la langue au cours des séances didactiques. L'enseignant utilise la langue pour enseigner et l'élève utilise la langue pour apprendre. Du contrat didactique éclot le double statut de la langue, qui est à la fois l'objet et le médium de l'étude. La communication en classe de langue étrangère est asymétrique. Un locuteur « natif » ou considéré comme tel, l'enseignant, joue un double rôle, celui d'utiliser la langue pour communiquer et interagir et celui d'amener l'élève à utiliser la langue pour apprendre. Kraft et Dausendschon-Gay (1994) désignent ce double objectif de double tutelle : la « tutelle pour communiquer » et la « tutelle pour apprendre ». Le contrat, expliquent ces auteurs, permet ou demande au natif d'enseigner. Inversement, il demande au non natif d'adopter une attitude d'apprenant c'est-à-dire d'accepter les enseignements du natif et d'y répondre si possible par des activités d'apprentissage. L'implicite dans le contrat didactique se traduit ici par l'asymétrie linguistique. Il

autorise les uns et les autres à utiliser la communication pour apprendre. ... Pour l'élève ... cela signifie qu'il pourra exposer son incompetence, hésiter, poser des questions, etc. Pour le maître ... cela signifie qu'il pourra corriger son interlocuteur, évaluer son discours, lui fournir des données linguistiques, etc. ... En fait, le contrat didactique fait partie de l'asymétrie, il l'exhibe et permet aux participants de l'explicitier et de la reconnaître comme constitutive de l'interaction en cours (Gajo & Mondala, 2006).

Le contrat didactique est l'engagement des attentes réciproques, implicites. L'enseignant attend des élèves qu'ils utilisent convenablement la langue dans différents contextes en leur dévouant la responsabilité de l'usage de la langue (choix des mots, expressions, etc.) à travers les activités qu'il propose et les interactions qu'ils suscitent. L'élève attend de l'enseignant qu'il lui apporte la correction, le « *modified input* », utile pour communiquer tout en sachant qu'il ne pourra communiquer qu'en prenant la responsabilité d'utiliser lui-même la langue en fonction des circonstances. Cette réappropriation fournit l'opportunité de rejeter les réponses du professeur pour qu'il y ait apprentissage. De cette façon, « le contrat didactique institutionnalisé positionne des acteurs sur un axe expert non expert, selon une distribution surtout verticale du savoir, qui ordonne l'orientation des prises de paroles et le contrôle du discours » (Moore & Simon, 2002). Il établit l'équilibre des forces en présences en didactique des langues. Par sa dimension asymétrique, il révèle les compétences certaines que doit posséder un enseignant de langue d'une part et les dispositions cognitives, affectives de l'apprenant vis-à-vis de la langue apprise par une construction de la compétence langagière.

### **Situation problème/obstacle**

La situation problème est un concept qui amène l'enseignant à « construire un environnement où l'enfant se trouve confronté, dans ses activités immédiates, à des problèmes l'amenant à faire appel aux connaissances et aux savoir-faire des sciences, de l'histoire ou de l'art » (Wesbrook, 1993). Pour ce faire, situation et problème sont indissociables dans la mesure où la situation est le lieu de sa mise en évidence. Et pour qu'une situation soit taxée de situation-problème par l'élève, il faut que celui-ci approuve la nécessité de plonger dans une activité cognitive afin d'avoir la réponse à son questionnement. C'est ainsi que situation-problème ne rime pas avec réponse *a priori*. Il y a problème lorsque l'élève ne dispose pas de réponse au préalable. La construction d'une situation-problème tient de cette logique. « Tout effort de la pédagogie des situations-problèmes est précisément d'organiser méthodiquement l'interaction pour que, dans la résolution du problème, l'apprentissage s'effectue ... . Cela impose que l'on s'assure, à la fois, de l'existence d'un problème à résoudre et de l'impossibilité à résoudre le problème sans apprendre » (Meirieu, 1998). Fabre (1997) affirme que l'étymologie du mot problème « livre déjà trois caractères du problème scolaire » : le projet (*proballein* ; se jeter en avant), la saillance (*problema* : le promontoire) et l'obstacle (problème : le bouclier) ». Elle établit aussi une relation entre une situation problème et un obstacle. Reprenant Brousseau, elle affirme que « les problèmes les plus intéressants seront

ceux qui permettront de franchir un véritable obstacle » et « poser un problème consiste à trouver une situation avec laquelle l'élève va entreprendre une suite d'échanges relatifs à une même question qui fait « obstacle pour lui et sur laquelle il va prendre appui pour s'approprier ou construire une connaissance nouvelle ». L'obstacle est chez Brousseau un ensemble de difficultés d'un actant (sujet ou institution), liées à « sa » conception d'une notion ». La situation problème provoque pour ce fait le conflit cognitif catalysé par l'obstacle issu de la conception d'un savoir de l'inacceptabilité de l'apprenant comme un vase vide à remplir. « L'obstacle n'évoque jamais chez (Bachelard) ne manque de connaissance mais toujours au contraire la présence d'une culture de premier aspect, non questionnée » (Fabre, 1999). Le problème (obstacle) poursuit-il, n'est presque jamais de combler un vide mais plutôt de questionner des connaissances endormies » (Fabre, 1995). Ainsi, l'obstacle loin d'être un frein à l'enseignement et/ou à l'apprentissage est à mettre à l'actif des mécanismes qui facilitent à la fois l'enseignement et/ou l'apprentissage. En effet, une analyse des obstacles apparus dans la production de l'apprenant provoque un recadrage des enseignements et une réorganisation des activités susceptibles de faciliter l'appropriation par l'apprenant du nouveau savoir. Le savoir nouveau résulte donc de déconstruction et de la reconstruction de « l'ancien savoir » jusque-là considérée comme vrai mais dont la situation nouvelle a permis la remise en question. Brousseau (1998) énumère trois types d'obstacle : les obstacles d'origine ontogénique « ceux qui surviennent du fait des limites (neurophysiologiques entre autres) du sujet à un moment de son développement », les obstacles d'origine didactique « ceux qui semblent ne dépendre que d'un choix ou d'un projet éducatif » et les obstacles épistémologiques ceux dont on peut trouver dans l'histoire des concepts eux-mêmes ». À propos de cette dernière catégorie d'obstacles, l'auteur les présente comme « ceux auxquels on ne peut, ni ne doit échapper, du fait même de leur rôle constitutif dans la connaissance visée ». Car « toute connaissance est à la fois outil et obstacle » et « l'obstacle est toujours l'envers d'un outil » (Fabre, 1999). Chez Bachelard (1970) l'obstacle est une nécessité fonctionnelle de la pensée. La prise en compte de l'obstacle au cours d'une séquence didactique sous-tend la valorisation de l'erreur qui est une preuve d'activité cognitive. L'erreur ne saurait être punitive parce que l'enseignant qui propose une situation problème est conscient de l'obstacle qu'elle contient et dont il attend une réponse (hypothèse) de la part des apprenants. Or cet obstacle n'est pas connu des apprenants et une mauvaise réponse ne pourrait faire l'objet d'un « renforcement négatif ». « Dans une situation-problème, l'objectif principal de formation se trouve dans l'obstacle à franchir et non dans la tâche à réaliser alors que pour l'apprenant, c'est une tâche qui « reste longtemps la seule

saisissable ». C'est elle qui le mobilise et qui oriente ses actions en lui donnant une représentation du but à atteindre » (Meinier, 1998). Dans une approche de la centration sur l'apprenant dans la construction du savoir, l'enseignant est « celui qui sait avant les autres, qui sait déjà, qui sait plus » (Chevallard, 1991). Le rôle de l'enseignant de langue prend sens dans cette optique étant donné qu'il propose des activités relatives à l'amélioration ou au développement de la compétence langagière par la proposition des activités permettant de surmonter des difficultés (linguistique, sociolinguistique, pragmatique) en situation de communication. Car la résolution d'un problème nécessite que le problème soit d'abord posé et construit. Or, « Poser un problème n'est pas la même chose que le construire et le construire est différent de le résoudre » (Fabre, 2004). Une fixation sur la résolution des problèmes est comme soigner les symptômes d'une maladie plutôt que de chercher les causes du mal et donc poser le diagnostic en vue de la traiter efficacement. C'est en ce sens que le concept de situation-problème peut être associé à celui de problématisation car « problématiser revient en effet à questionner ses représentations initiales » (Fabre, 1998).

### **Situation-problème et problématisation**

Pour Kervan (2008), l'analyse de Fabre constitue la base d'une redéfinition de la situation-problème qui la différencie de la notion de résolution de problèmes. Il insiste sur la nécessité de centrer le concept sur celui de « problématisation » et pas seulement sur celui de « résolution » et introduit la distinction suivante : « Poser un problème n'est pas la même chose que le construire et le construire est différent de le résoudre » (Fabre, 2004, p. 310).

Cette orientation permet d'associer le concept de situation-problème à la construction d'une problématique plutôt qu'à la seule recherche de stratégies de résolution et de ne pas le limiter à la dimension de la construction de concepts mais au dépassement de tout « ce qui fait problème », « ce qui fait question », « ce qui prête à discussion » (Fabre, 1999, p. 11) et au franchissement de l'obstacle ainsi constitué par les conceptions. « Problématiser revient en effet à questionner ses représentations initiales » (Fabre, 1999, p. 64). C'est dans l'espace entre le problème initial et sa résolution que se joue le processus fondamental de la problématisation, c'est-à-dire de la construction ou reconstruction d'un problème : « ce processus transforme un problème perçu en un problème construit » (Fabre & Orange, 1997, p. 38), c'est-à-dire en une problématique. L'espace ainsi créé entre situation initiale et situation finale est celui du débat, de la controverse, de la remise en question, sous la direction de l'enseignant médiateur. C'est au prix de cette (re)construction par les élèves que les apprentissages prennent leur sens et que,

pour reprendre la distinction de Bachelard (Fabre & Orange, 1970, p. 120), les constats *assertoriques* issus des conceptions initiales seront remplacés par une connaissance *apodictique*, c'est-à-dire problématisée et fondée par le raisonnement pour atteindre la « valeur apodictique de la connaissance rationnelle ».

La position de Fabre rejoint celle de Brousseau pour qui l'apprentissage dans le cadre de situations-problèmes consiste en une modification des connaissances autour d'un obstacle, au cours d'un processus d'adaptation qui s'appuie sur tous les constituants du milieu : consigne, données, connaissances préalables, environnement cognitif.

La constitution du sens, tel que nous l'entendons, implique une interaction constante de l'élève avec des situations problématiques, interaction dialectique où il engage des connaissances antérieures, les soumet à révision, les modifie, les complète où les rejette pour former des conceptions nouvelles (Brousseau, 1998, p. 120).

Les connaissances antérieures confrontées aux données du problème fournissent l'arrière-plan de départ sur lequel s'appuient, provisoirement, des certitudes que l'élève considère comme fiables. L'apprentissage dans le cadre de situations-problèmes relève ainsi de la prise de risque, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant : il ne s'agit pas essentiellement de trouver la bonne réponse mais de chercher à construire du sens en se risquant à questionner des certitudes et à « mener l'enquête » à propos des savoirs. C'est sous le double éclairage des analyses de Brousseau qui mettent l'accent sur l'importance de la *situation*, conçue comme fédératrice des interactions des acteurs avec le milieu d'une part et des mises au point conceptuelles de Fabre qui fait de la *problématisation* le centre du concept de situation-problème que nous entendrons ici l'apprentissage au sein de situations-problèmes. Du côté de l'enseignant, « l'objectif n'est plus seulement que les élèves trouvent la solution au problème posé mais bien qu'ils construisent une problématique pertinente par rapport à la question traitée » (Fabre, 1999, p. 194).

## **Situations-problèmes et langues**

Cette clarification conceptuelle nous semble de nature à légitimer le concept bien au-delà de son champ d'application traditionnel qu'est la didactique des sciences. Fabre (1999) évoque la « double dérive sémantique » consistant soit à restreindre le problème au domaine

des mathématiques soit au contraire à le banaliser « au point de désigner toute espèce de difficulté » (1999, p. 11). Si les situations-problèmes s'organisent autour de la remise en cause de conceptions, elles sont particulièrement adaptées à l'élaboration de connaissances et compétences nouvelles dans le domaine des apprentissages linguistiques. C'est ce que fait Jamet (2005) lorsqu'il relie analyse contrastive et situations-problèmes : l'analyse contrastive favorise la construction de problèmes car elle participe à l'identification, à la problématisation puis à la résolution de questions liées à l'apprentissage des langues et ce aussi bien dans le domaine phonologique que dans les domaines morphologique, syntaxique, lexical et culturel : « poser le problème en contraste, c'est déjà tenter de le résoudre » (2005, p. 104) puisque la comparaison permet une remise en cause des conceptions calquées sur la L1. Ce que Jamet nomme « l'analyse des données par l'observation » (2005, p. 106) aboutit à un certain nombre d'hypothèses de solutions et de déductions. Ces hypothèses sont élaborées, modifiées, confirmées ou infirmées à la fois en lien avec les connaissances antérieures et avec la situation proposée.

On peut ainsi concevoir que les représentations des langues et de leurs locuteurs ou celles des normes de la langue première constituent autant d'outils-obstacles à prendre en compte. Il s'agira bien alors de substituer aux croyances préalables et aux schémas connus des savoirs et savoir-faire langagiers plus adéquats, en s'appuyant sur des savoirs, savoir-être et savoir-faire tenus pour fiables par l'élève qui seront tour à tour, outils, obstacles ou outils-obstacles pour l'apprentissage. C'est donc ce modèle que nous retenons pour la présente étude, en caractérisant la situation-problème visant à une co-élaboration d'un savoir sur (ou dans) une ou des langue(s) par :

- La présence d'une situation, impliquant élèves et enseignant dans un contrat didactique ;
- la formulation d'un but, énoncé dans une consigne problématisée ;
- la formulation de la problématisation sous la forme d'une enquête à mener ou d'un problème à résoudre ;
- la présence d'un ou plusieurs outil(s), obstacle(s) et obstacle(s)-outil(s) issu(s) des conceptions antérieures supposées des élèves ;
- la priorité des stratégies d'identification de la problématisation et de remise en cause des conceptions sur la résolution en tant que telle ;
- la nécessité de la médiation de l'enseignant dans le processus de résolution ;

– le franchissement de (ou des) obstacle(s) par l'intégration de compétences nouvelles.

Somme toute, la transposition de la pensée mathématique dans le domaine des langues témoigne du dynamisme de l'interdisciplinaire. C'est la raison pour laquelle l'usage des concepts de la didactique de mathématiques et généralisés à la didactique et à la didactique des langues étrangères favorise l'analyse des pratiques enseignantes.

## **2.2. Les théories explicatives**

Dans cette partie, nous allons présenter les différentes théories qui sous-tendent cette étude. La théorie explicative est un baromètre qui permet au chercheur de confirmer ou d'infirmer une hypothèse. Dans le cadre de cette étude, elles sont au nombre de trois, la motivation, l'interaction et l'éveil aux langues.

### **2.2.1. Définition du concept de motivation**

Au nombre des difficultés que rencontrent les enseignants dans la salle de classe se trouve celle d'obtenir la participation active des apprenants au cours d'une séquence didactique. Si cela est vrai dans l'enseignement en général, cette réalité est récurrente dans l'enseignement des langues étrangères. En effet, les apprenants manquent très souvent de raison d'apprendre une nouvelle langue dans un contexte de surcharge disciplinaire, de plurilinguisme et d'influence des langues. Le caractère coercitif de l'apprentissage d'une langue étrangère – même lorsque la nécessité est avérée – provoque des tensions, de la passivité et suscite des représentations et des clichés qui pourraient devenir plus tard des obstacles coriaces chez les apprenants. Or, la quête de la participation active au cours d'une séquence didactique constitue l'un des objectifs de l'enseignant. Cette participation a un effet direct sur l'apprentissage (Delays *et al.*, 2003). L'idée de motiver les apprenants apparaît donc comme l'une des solutions possibles à la non-participation des apprenants au cours de l'appropriation des savoirs et devient une condition essentielle de réussite (Viau, 1996). Seulement, même « si la corrélation est aujourd'hui clairement établie, les méthodes pour parvenir à augmenter la motivation des élèves sont, elles encore discutées et expérimentées » (Rocher-Hahlin, 2014).

Cette partie se propose d'examiner les travaux relatifs à l'impact de la motivation dans la construction des savoirs. Elle fera ensuite l'écho de la motivation en classe de langue étrangère par le truchement des activités ludiques.

De son étymologie latine « *Movère* » le concept *motivation* signifie « se déplacer ». La motivation est l'ensemble de facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu



Sillamy (1995) (cité dans Etaba Obama, 2016, p. 117). La conduite d'un individu peut être influencée positivement ou négativement. Négativement, il peut s'agir d'un ensemble de conception et représentation qui affectent un individu et compromettent son apprentissage. Des idées préconçues, la qualité questionnable de la relation pédagogique, le défaut de ne pas se convaincre à apprendre quelque chose constituent autant de freins à la construction d'un savoir. Dans ces circonstances, un renforcement positif (Skinner) est indispensable. C'est l'élément motivant qui va aider l'apprenant dans la quête d'un dépassement de soi. Pour Joseph Mutin cité dans LABANI Noussaiba (2016) la motivation est « l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance » (LABANI Noussaiba, 2016, p. 14). Patrice Rose estime pour sa part que « la motivation est un processus qui active, oriente, dynamique et maintient le comportement des individus vers la réalisation d'objectifs attendus ». Comment la motivation peut-elle aider l'apprenant de langue étrangère ? Quelles sont ses sources ?

### **2.2.1.1. La motivation chez Reboul**

Pour Reboul (1988) (cité dans Etaba Obama, 2016), les sources de motivation sont endogène et exogène à un être humain. Il les nomme « facteurs intrinsèques » ou motivation intrinsèque et « facteurs extrinsèques » ou motivation extrinsèque.

Les motivations extrinsèques chez Reboul (1988) sont des phénomènes exogènes (environnement, apport d'une personne) qui amènent un individu à s'intéresser ou à réaliser une activité. Elles servent aussi à raviver les facteurs naturels liés à l'apprentissage. Les motivations extrinsèques jouent un rôle de déclencheur d'activités des facteurs innés en latence chez une personne. Reboul (1988) dénombre sept facteurs extrinsèques de motivation :

- Le souci du métier : C'est le rôle que jouent les parents, les élèves et les étudiants à la fin du cursus scolaire. Il n'est pas toujours évident pour un individu de se lancer à la recherche d'un emploi après les études à cause de la sous information, de la mauvaise information, de la rareté d'opportunité, etc. Le chercheur d'emploi doit être encouragé par la famille voire ses pairs dans l'optique de trouver un emploi.

La contrainte du châtimeur : la peur de mal faire, la peur de la sanction sont des éléments dont l'évitement de l'effet négatif immédiat est d'un apport certain dans la recherche du dépassement de soi chez un individu.

- L'espoir d'une récompense : la récompense vue comme un renforcement positif (Skinner) peut provenir du formateur (attirer la sympathie, recevoir une bonne, un prix, etc.) ou de la famille (amélioration des rapports avec les parents, la promesse de cadeaux, etc.). C'est en ce sens que (Perrenoud, 1996) parle de métier de l'élève, car celui-ci a en même temps des devoirs, des responsabilités, l'obligation de résultat et des droits, des récompenses.
- L'émulation : elle n'est pas synonyme de concurrence. La concurrence est une rivalité provoquée par une compétition où les adversaires utilisent les stratégies afin de parvenir à leur fin. L'émulation ou la saine émulation quant à elle, en situation d'apprentissage, est la recherche de l'amélioration des performances sans un affrontement direct, sans adversaire. L'objectif se limite à égaler ou à dépasser son « concurrent ». La récompense première est la satisfaction personnelle que procure la réussite. Toutefois, cette satisfaction peut servir de précurseur au facteur de « l'espoir d'une récompense » et donc une source de motivation avérée.
- L'identification au maître : ce facteur est généralement perceptible chez les jeunes apprenants de la maternelle et du primaire qui, au cours de leur apprentissage, simulent les actions du maître ou de la maîtresse. D'aucuns souhaitent parler comme lui/elle, d'autres encore imitent un aspect de sa psychologie. A un niveau plus élevé, les élèves du secondaire, souvent émerveillés par l'art oratoire d'un encadreur, travaillent doublement pour devenir comme leur « mentor ». La personnalité de l'encadreur est une source de motivation pour l'apprenant parce que pris pour modèle.
- L'intérêt vital : exister peut constituer la raison d'être d'un individu. Il devient indispensable de rester en vie afin de se réaliser au mépris des échecs éventuels avec l'espoir de retrouver la dignité enlevée par les vicissitudes de la vie et de réaliser ses rêves.

Les motivations extrinsèques dans cette étude situent la place et le rôle de l'enseignant au cours du processus enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Sur la base d'un certain nombre d'obstacles, il arrive que l'apprenant perde l'envie d'apprendre, soit parce qu'il est démotivé (ayant perdu l'envie d'apprendre), soit parce qu'il est « amotivé » (ayant du mal à apprendre à cause de nombreux échecs endurés au cours de sa scolarisation et dont le poids de l'échec renvoie une image négative de la matière et de l'école). L'enseignant de langue étrangère se doit de faciliter la remobilisation des ressources internes de l'apprenant afin lui permettre d'apprendre.

Et « pour susciter l'envie d'apprendre, il ne faut pas que les élèves sentent leurs professeurs désireux à leurs tours, qu'ils les voient passionnés par leurs métiers, sachent se questionner, imaginer, créer chercher en permanence. Sans doute la seule " chose " que le professeur doit continuer à transmettre, c'est ce désir : celui d'apprendre ! » (Viau, 1997).

La mise en œuvre des activités ludiques en classe de langue étrangère constitue une source de redynamisation des facteurs internes de motivation. Les jeux de simulacre, le caractère social du jeu, l'émulation et l'espoir d'une récompense sont par conséquent des facteurs indissociables au jeu et permettent de favoriser la communication au cours de l'apprentissage de la langue dans une approche interactionniste.

Les motivations intrinsèques sont propres à l'individu. Il s'agit des dispositions naturelles endogènes sans lesquelles l'être humain ne peut facilement atteindre un objectif. Lorsque nous parlons de dispositions naturelles, il ne faut pas comprendre par-là que la motivation en elle-même est innée. Car, « la motivation n'est sans doute pas autre chose qu'une stimulation limbique qui fait aller vers un apprentissage parce qu'il est perçu comme bon, désirable, agréable, de nature à satisfaire des besoins de l'individu » (Racle, 2012).

### **2.2.1.2. La motivation chez Deci & Ryan, Weiner, Bandura et chez Viau**

Selon la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985), « trois besoins psychologiques sont à la base de la motivation humaine : le besoin d'autonomie, celui de se sentir compétent et celui d'appartenance sociale » (Rocher-Hahlin, 2014, p. 19). Les deux chercheurs estiment que le besoin d'autonomie est le besoin le plus fort concernant le processus de motivation parce que lié aux orientations intrinsèques et extrinsèques, explique-t-il. Selon Sarrazin

il y a motivation intrinsèque quand l'individu réalise une activité pour la satisfaction qu'elle lui procure en elle-même et non pour une conséquence quelconque qui en découlerait. L'engagement est spontané, nourri par l'intérêt, la curiosité, ou le défi que véhicule l'activité. La motivation extrinsèque correspond à tout engagement dans une activité dans le but d'atteindre un

résultat quelconque qui lui est associé. On parle également de motivation instrumentale. « La distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque a progressivement laissé place à l'opposition « autonomes » versus « contraintes » concluent-ils. (Sarrazin *et al.*, 2011).

Pour Rocher-Hahlin (2014), la motivation d'un élève, dont l'apprentissage de l'anglais provient de l'envie de communiquer avec ses voisins d'expression anglaise, ou de rencontrer des membres de la famille vivant dans un pays anglophone, susciterait un besoin fort d'apprentissage chez les élèves plus que chez celui qui apprendrait pour faire plaisir aux parents, ou pour remplir un devoir académique. Cet avis est partagé par Lightbrown et Spada :

*Motivation in second language learning is complex phenomenon which can be defined in terms of two factors: learners' communicative needs, and their attitudes towards the second language community. If learners need to speak the second language in a wide range of social situation or to fulfil professional ambitions, they will perceive the communicative value of the second language and will therefore be motivated to acquire proficiency in it. Likewise, if learners have favourable attitudes towards the speakers of the language, they will desire more contact with them. [...] Depending on the learner's attitudes, learning a second language can be a source of enrichment or a source of resentment. If the speaker's only reason for learning the second language is external pressure, internal motivation may be minimal and general attitudes towards learning may be negative (Lightbrown & Spada, 1993, p. 40).*

Weiner (1985) quant à lui a développé la théorie dite de l'attribution pour élucider les effets des succès et des échecs des apprenants au cours de leur apprentissage. L'étude portait effectivement sur l'influence des affects dans l'appropriation des savoirs (Blais *et al.*, 1993). Selon Bandura (1977) le fait de s'attendre, ou pas, à réussir une activité va avoir des conséquences sur votre comportement : cela va, par exemple, influencer nos décisions concernant le fait de mettre en route, ou pas une activité, d'investir des efforts faibles ou

importants pour réussir, de leur consacrer peu ou beaucoup de temps, etc. L'apprenant, par l'influence des forces extérieures, va développer un comportement anxigène qui pourrait l'empêcher de progresser dans son apprentissage. C'est ce que Bandura nomme la théorie de l'auto-efficacité. Selon cet auteur, « *Expectations of personal efficacy determine whether coping behavior will be initiated, how much effort will be expended, and how long it will be sustained in the face of obstacles and aversive experiences* » (Bandura, 1997).

Chez Viau (1999), c'est la « dynamique motivationnelle » qui lie la motivation aux perceptions que l'apprenant a de lui-même et de son environnement et « qui va résulter en un engagement (ou pas) à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement et ce, dans le but d'apprendre ». L'idée selon laquelle l'anglais est une langue difficile est très répandue chez les élèves francophones camerounais. Pour exprimer leurs limites, leurs manquements et surtout leur déplaisir et leur désengagement à apprendre l'anglais, les élèves (généralement au secondaire) s'amuse à dire que « l'anglais vient de Dieu ». Cette assertion risible expose cependant tout le malaise qui entoure l'apprentissage de cette langue chez les élèves francophones. Cet aveu d'incompétence pourrait signifier : « nous sommes faibles, incapables de produire quelque chose de bon en anglais ; nous ne voulons pas faire des efforts et par conséquent on s'en remet à la providence ». Et ils sont aidés dans cette démarche par la forme des évaluations en anglais où l'usage des questions à choix multiples sont privilégiées.

### **2.2.1.3. La motivation et la théorie socio-éducative de Gardner**

À l'époque de Freud, dit Egidio, la motivation faisait l'objet d'une interprétation instinctive ayant pour socle « des forces inconscientes, génétiques, intrinsèques à la constitution du sujet, non apprises, mais simplement modifiées par les habitudes » (Egidio, 2009). Les facteurs exogènes susceptibles d'influencer la motivation n'étaient pas pris en compte. Les comportementalistes ont basé leurs travaux sur cet aspect pour montrer que la motivation est provoquée par différents stimuli extérieurs (récompenses ou punition par exemple) (Vianin, 2006).

Gardner et Lambert (1959, 1972, 1977) ont basé leurs travaux autour de la relation qui existe entre la réussite de l'apprentissage d'une part et la capacité naturelle de l'apprenant que Carroll (1965) appelle aptitude linguistique d'autre part. Ils ont donc travaillé à la création d'un modèle permettant de quantifier les variables motivationnelles et personnelles actives dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère (Rocher-Hahlin, 2014). En 1985, Gardner

montre que les attitudes positives et la motivation sont liées dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce cadre, la motivation peut se définir sous deux facteurs : les besoins communicationnels de l'apprenant et les attitudes envers la langue étrangère. Il hypothétise que si l'apprenant voit la nécessité de parler la langue étrangère dans une situation sociale ou accomplir des ambitions professionnelles, il percevra la valeur communicationnelle de la langue étrangère et par conséquent il sera motivé à acquérir des compétences dans cette langue. Autrement dit, si les apprenants ont un comportement favorable vis-à-vis des locuteurs natifs, ils désireront avoir plus de contact avec eux ce qui va davantage les pousser à apprendre la langue. Il est important de noter que les travaux de Gardner se déroulent au Canada, pays multiculturel, qui utilise deux langues officielles le français et l'anglais. Cette lecture de l'appropriation de la langue étrangère est donc distincte d'un simple apprentissage d'une langue de plus. La diversité culturelle fait souvent jaillir une tension entre les langues, et se pose alors la question de l'objectivité de l'apprentissage d'une langue étrangère au cas où les besoins communicationnels ne s'imposent pas. Le contexte linguistique camerounais s'assimile à celui dans lequel Gardner mène ses travaux. Le pays pratiquant le bilinguisme officiel (anglais/français), la capacité à parler les deux langues est un atout majeur pour une carrière professionnelle et une intégration harmonieuse dans la société. Les deux pays, à quelques égards près, partagent les mêmes besoins communicationnels. La motivation d'apprendre une langue étrangère est capitale pour la réussite ou l'échec de la communauté interculturelle dans un pays multilingue (Dörnyei & Ushioda, 2011). La théorie socio-éducative (ou socio-psychologique) de Gardner et Lambert est bâtie sur trois concepts : « l'intégrativité » (besoin de s'intégrer dans une communauté linguistique celle de l'apprenant), l'attitude de l'enfant envers la situation d'apprentissage et la motivation. Ces trois variables forment ce que Gardner appelle la motivation intégrative dont l'amère-plan théorique est la motivation extrinsèque.

Gardner et Lambert abordent également le phénomène d'apprentissage de langues étrangères sous l'angle de l'apport de la motivation extrinsèque. Les auteurs appellent cela l'orientation instrumentale de la motivation. Il s'agit de la motivation issue du besoin d'un profil de carrière, d'un meilleur traitement financier, de l'hégémonie qui résultent de la connaissance d'une langue étrangère (souvent une langue officielle) en contexte plurilingue. D'où la notion d'instrumentalité comme résultat de la motivation extrinsèque.

Bien que certains chercheurs à l'instar de (Su, 1988 ; Oxford & Shearin, 1994 ; Dörnyei, 1994) remettent en cause la théorie socio-éducative, la trouvant rigide quant au

cloisonnement motivation intégrative et instrumentale, et de définir ce que serait « la communauté cible » avec laquelle s'identifier (Rocher, 2014), elle reste très actuelle dans le contexte où l'ouverture à l'Autre sonne plus que jamais comme une nécessité. Le dépassement d'une « guerre de langues » passe par l'apprentissage de la langue de l'Autrui pour que les antagonistes (du point de vue linguistique) deviennent des protagonistes dans une édification culturelle nouvelle. Le but étant de sortir du piège de la revendication identitaire qui conduirait à l'intégrisme.

#### **2.2.1.4. La motivation et la théorie des « sois possibles » chez Markus & Nurius, et Higgins**

Les travaux de Markus et Nurius (1986) sont basés sur le concept de « soi ». De leurs travaux est née ce qu'il conviendrait d'appeler la théorie des sois possibles (*possible selves*). Le « soi » est une structure mentale qui coordonne les difficultés, les perceptions qu'une personne a d'elle-même (Rocher, 2014). Chez certains chercheurs, le « soi » est hiérarchique avec un soi « global » et des sous-ensembles qui le composent. Pour Markus, le soi n'a pas de structure hiérarchique, « mais est reçu comme un réseau de représentations actuels dès lors que l'information est pertinente pour la personne » (Lefer, 2012). Markus et Nurius (1986), par l'idée de sois possibles, sous-entendent qu'il existe des sois différents. « Ils représentent l'idée que l'individu a de ce qu'il pourrait devenir (*future self*), ce qu'il aimerait devenir (*ideal self*), mais aussi ce qu'il est obligé de devenir (*ought to self*) (influence des traditions, de la société, de la famille, des amis, etc.) » (Rocher, 2014).

Pour Lefer (2012), le concept du soi met en lumière le fait que « la prise en compte du futur, de l'avenir des projets ou du potentiel, par la personne elle-même, agit comme un motivateur vers lequel elle va tendre, si les sois possibles concernent les espoirs, ou un « inhibiteur du comportement », si les sois possibles renvoient aux peurs ». Les sois possibles sont donc propre à chaque individu. Ils peuvent être influencés par son milieu de vie, et son vécu. Lorsque l'on sait avec certitude ce qu'il veut devenir dans la société et que la non maîtrise de la langue étrangère serait un frein à cet objectif, il est plus motivé à l'apprentissage de la langue. Le caractère influençable du soi montre à suffisance l'impact de l'accompagnement dans la construction du savoir chez l'apprenant. Un enseignant, un parent, un ami peut influencer le comportement d'un apprenant en lui montrant de manière pertinente ce qui est demandé au soi du moment présent pour que le soi futur (*future self*) se réalise ; l'apprenant peut avoir des difficultés à atteindre cet idéal vice versa. Si l'exemple précédent illustre la

fragilité et la sensibilité des sois possibles, le même exemple montre cependant et ceci de manière éloquente l'influence de l'enseignant – nous retenons l'enseignant à cause de notre champ d'investigation – sur l'apprenant de langue étrangère. En lui montrant les bienfaits d'une formation bilingue, en l'accompagnant de manière efficace (servir de modèle) l'apprenant peut changer son comportement, dépasser ses représentations vis-à-vis de la langue étrangère et trouver des raisons d'apprendre cette langue.

Pour Norman et Aron (2003), il est objectif de s'intéresser aux facteurs qui influencent la corrélation entre les sois possibles et la motivation pour les atteindre. Il découle de leurs travaux que le niveau de motivation de l'apprenant est important lorsque le niveau de disponibilité (la facilité avec laquelle nous pouvons nous représenter le résultat final), d'accessibilité (la facilité avec laquelle nos connaissances mémorisées faillissent dans notre conscience ; contrôle perçu : niveau de certitude d'un individu concernant l'influence de son comportement sur le résultat souhaité) et de contrôle perçu du soi possible est élevé.

Au sujet des travaux de Higgins (1987), Rocher-Hahlin écrit que ceux-ci se sont basés sur l'impact du concept de soi sur la motivation comme moteur actionnel et construits autour du concept de *self-guides*. Le soi apparaît comme un guide pour nos actions présentes et futures. Chez Higgins, le soi est segmenté en trois cellules : le soi réel (*actual self* : celui/celle que nous avons l'impression d'être), le soi idéal (*ideal self* : celle ou celui que nous aimerions devenir et le soi obligé (*ought self* : celle ou celui que nous pensons être obligé de devenir faisant ici référence aux normes, codes et obligations liés à nos appartenances culturelles) (Higgins, 1987). Même si les trois cellules fonctionnent indépendamment selon l'idéal de Higgins, il reste qu'ils peuvent s'influencer mutuellement car « un individu qui grandit au sein d'une communauté où certains comportements sont intimement associés à un statut important et à une grande respectabilité, aura de grandes chances de favoriser ces comportements plutôt que d'autres ». De même, selon l'auteur, un individu qui ressent de la motivation pour atteindre un but précis va solliciter réduire l'écart entre le soi réel et le soi idéal en mettant en places des activités ou des comportements qui vont lui permettre d'atteindre plus facilement ce but.

### **2.2.1.5. La visualisation dans le processus motivationnel**

L'étude de la motivation fait intervenir le concept de *visualisation*. C'est le cas chez Le Deuff (2002) et Beaulien (2005). Pour Rocher-Hahlin (2014) la visualisation est le fait de se représenter mentalement une image visuelle qui n'est pas présente. La vision est l'image que nous avons de nous-même, ce que nous voulons devenir et ce que nous ne voulons pas devenir.



Nous faisons à cet effet des efforts pour que nos ambitions deviennent une réalité et d'éviter de devenir ce que nous ne souhaitons pas être. Le principe de visualisation est totalement personnel à chaque individu, dans la mesure où les ambitions diffèrent d'une personne à une autre. Souvent ce que nous souhaitons devenir est ce que l'autre évite surtout de devenir. Aussi, lorsque ce que nous souhaitons devenir est clairement exprimé, la motivation est plus importante. Il est par conséquent indispensable de se faire une vision de soi dans l'avenir car cela restera gravé dans la mémoire. Car, le cerveau, en effet, comme le pensent Dörnyei et Kumbanyiova (2014), ne ferait pas de différence entre un événement qui a vraiment lieu et la vision détaillée d'une scène similaire imagée.

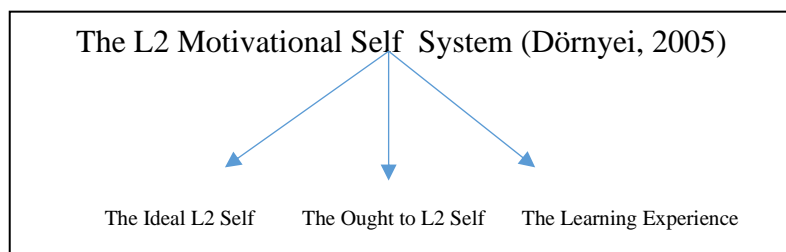
la vision peut aider à donner un sens à la matière étudiée, aider l'apprenant à garder une certaine distance avec une situation d'échec et utiliser le feedback reçu (positif ou négatif) plus efficacement ainsi qu'à mieux comprendre celui que l'on est aujourd'hui, en relation avec celui que l'on souhaite être demain (...) Un apprenant qui a une vision très précise de ce qu'il aimerait devenir, pourra plus facilement définir le chemin à parcourir, les étapes à franchir et à même évaluer les progrès déjà faits avant d'y arriver (Dietmeyer *et al.*, 2013).

Bien que la visualisation dépende fortement de l'apprenant et lui profite entièrement, il reste qu'un accompagnement motivé pourrait la déclencher. C'est à ce niveau que le concept de guide prend un autre sens. Il est moins question de guide comme *self guide* tel que nous venons de le montrer, mais de l'apport d'un tiers pour éveiller, susciter le besoin d'apprentissage qui sous-tend la modification du comportement de l'apprenant vis-à-vis d'un idéal à atteindre. En classe de langue étrangère dont il est question dans cette recherche, l'enseignant accompagne les apprenants à la fois par la mise en œuvre des méthodes facilitant l'apprentissage et par l'explication de la raison d'être de cet apprentissage. Très souvent les apprenants de langue étrangère perçoivent mal la raison pour laquelle ils doivent apprendre une langue supplémentaire. En contexte d'apprentissage optionnel de langue étrangère, on aurait tendance à corroborer cette lassitude. Cependant, lorsque l'apprentissage d'une langue étrangère est d'une certaine manière coercitive – implicitement – il revient à l'enseignant de procéder à un éveil précoce aux langues, et de montrer les avantages (facilité d'emploi, d'intégration nationale et internationale, construction d'une identité culturelle, etc.) liés à cet

investissement. L'hypothèse du soi possible ou idéal doit être mise en valeur dès la petite enfance pour que s'en suive un renforcement régulier étant donné la possibilité que le soi soit influencé par des facteurs exogènes à l'apprenant. Contrairement à Rocher Hahlin qui propose une prise en compte du soi idéal chez l'adolescent, nous pensons que celle-ci peut se faire plus rapidement à l'enfance car « l'enfant et l'adolescent se vivent et se pensent comme des êtres en transformations, ils ont la sensation d'aller vers « quelque chose » : en fait, vers la réalisation et l'achèvement de soi-même. Ceci anime et oriente le développement de la représentation du soi au double niveau du perçu et de l'idéal » (Perron, 1964). Etant donné que « les jeunes adolescents ont des représentations plus contradictoires que leurs camarades plus âgés car ceux-ci ont développé tout un répertoire de comportements différents adaptés à différents concepts et qu'ils maîtrisent de mieux en mieux leur soi réel (*real self*) et leur soi joué (*role self*) (Côté, 2009), il est objectif d'orienter les jeunes apprenants (non adolescent) vers un idéal qui est pour nous l'apprentissage de l'anglais pour un bilinguisme symétrique. Pour tendre vers cet objectif qui est un souhait – car rien n'est imposé à l'apprenant – il est important pour l'enseignant « d'être d'abord conscient du rôle de « modèle qu'elle/il joue pour les élèves » (son intérêt et sa relation à la langue apprise, son engagement en tant que « coach » des élèves, ses explications sur le rôle de la motivation dans la réussite de l'apprentissage d'une langue, etc. (Defays *et al.*, 2003). Compte tenu de l'âge des apprenants, l'enseignant mettra sur pied, lors des séquences didactiques, un environnement pédagogique qui permette aux apprenants de développer leur compétence communicative à travers des activités ludiques, des situations de vie réelle, l'usage des caricatures et si possible faire usage aux outils TIC. Les technologies de l'information et de la communication apparaissent de nos jours comme indispensable dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Seulement, le contexte dans lequel nous menons cette étude nous a amené à exclure l'usage des TIC en classe de langue étrangère. En effet, de nos expériences d'enseignant, il est rare de trouver des ordinateurs mis à la disposition des enseignants et des élèves pour l'enseignement des langues étrangères. S'il est possible de trouver des ordinateurs dans des établissements secondaires – et surtout privés – seul un échantillon d'écoles privées en possède. A titre d'illustration, sur les cinq écoles que nous avons effectivement visitées au cours de cette étude (quatre écoles publiques et une école privée), seule l'école privée possède une salle informatique. Cette salle informatique est d'ailleurs plus un instrument de propagande qu'un laboratoire. Il n'existe aucun logiciel d'apprentissage de langue ; de plus, aucun enseignant ne sait utiliser un ordinateur.

### 2.2.1.6. La motivation et le système motivationnel des sois (*L2 Motivation Self System*)

Les travaux de Dörnyei (2005) reposent sur le dépassement de la théorie socio-éducationnelle de Gardner et son équipe. Il leur reproche d'expliquer l'impact de la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte exclusif d'attente au plan professionnel ou de désir d'intégrer dans une communauté linguistique (Fortin, 2011). Il prend cependant appui sur les travaux de Gardner qu'il associe à ceux relatifs aux sois possibles ainsi que les représentations mentales pour développer une théorie qui permettrait une compréhension plus précise de la motivation lors de l'apprentissage de la langue étrangère. Les résultats basés sur l'évolution de la motivation des apprenants (sur une période de quinze ans) hongrois à étudier des langues étrangères constituent la base de données de sa recherche. Dörnyei (2006) montre que l'intégrativité stimule le plus l'apprentissage d'une langue étrangère ; elle est suivie de l'attitude de l'apprenant envers la communauté cible et enfin l'instrumentalité. Le mérite de Dörnyei est d'avoir classé les facteurs motivationnels par ordre de priorités au cours de l'apprentissage chez l'apprenant. Vu que les apprenants hongrois n'ont pas de projet intégratif, Dörnyei va étudier l'intégrativité à la lumière de la théorie des sois. Pour ce faire, il estime que si le soi idéal de l'apprenant comprend la maîtrise d'une langue étrangère (c'est-à-dire que la personne que nous aimerons devenir par cette langue) alors cette personne peut être décrite comme ayant une orientation intégrative. En d'autres termes, si l'apprenant aimerait maîtriser une langue étrangère (le soi idéal étant ce que l'apprenant aimerait devenir) alors, il peut être considéré comme ayant une orientation à s'intégrer dans une communauté linguistique. De cette triangulation naît un nouveau modèle sur l'apprentissage des langues étrangères (L2) que l'auteur nomme *The L2 Motivational Self System*, schématisé ci-dessous.



#### Schéma 5 : le système motivationnel des sois en L2.

D'après la figure ci-dessus, l'*ideal L2 Self* (le soi idéal concernant la L2) est la première force motivationnelle dans l'apprentissage chez l'apprenant qui leur permet de réduire l'écart

entre le soi réel et le soi idéal. Le *Ought to L2 Self* (le soi obligé concernant la L2) est l'ensemble des micros compétences que l'apprenant se sent obligé de développer dans la langue apprise (L2). Il peut s'agir des compétences linguistiques pragmatiques ou sociolinguistiques qui vont amener l'apprenant vers l'idéal qu'il souhaite. Le *Ought to L2 Self* est assimilé à l'orientation extrinsèque ou instrumentale chez l'apprenant. S'agissant du *L2 Learning Experience* (le contexte d'apprentissage de la langue étrangère), Rocher-Hahlin le décrit comme un aspect supplémentaire ajouté par l'auteur pour souligner l'importance de l'environnement où se déroule l'apprentissage de la langue étrangère. Il peut s'agir de l'environnement d'apprentissage, l'effet de l'enseignant, l'influence des camarades, le contenu du cours, les activités proposées, la méthodologie employée, etc. Selon Dörnyei, pour que le soi idéal lié à une langue étrangère puisse se développer de façon optimale, neuf conditions sont nécessaires à savoir que :

- l'apprenant possède une image de soi-même en tant qu'utilisateur de cette L2 dans l'avenir « activée » ;
- l'image du soi idéal lié à la L2 soit suffisamment différente de celle du soi actuel (*current self*) afin que des efforts soient fournis et qu'une motivation naisse ;
- l'image du soi idéal lié à la L2 soit détaillée et vivante pour l'apprenant ;
- l'image du soi idéal lié à la L2 soit considérée comme plausible et réaliste par l'apprenant ;
- le fait que cette image du soi idéal lié à la L2 soit atteinte ne soit pas une évidence mais demande un effort de la part de l'apprenant ;
- l'image du soi idéal lié à la L2 n'aille pas trop fortement contre les attentes des proches de l'apprenant (famille, amis, etc.) ;
- l'image du soi idéal lié à la L2 soit régulièrement stimulée et rappelée à l'apprenant ;
- le but soit accompagné de stratégies efficaces d'apprentissage ;

- l'image du soi idéal lié à la L2 contrebalancée par une image des risques ou inconvénients encourus en cas de non réalisation de l'image (Rocher-Hahlin, 2014).

Le strict respect des neuf conditions nécessaires que nous venons d'évoquer ne garantit pas cependant une motivation permanente. « La motivation est un processus dynamique et flexible influencé par divers facteurs cognitifs et émotionnels ». Et pour favoriser la durabilité motivationnelle, l'auteur propose le respect d'un processus en six étapes interdépendantes lors de l'apprentissage (Dörnyei, 2014) à savoir : créer ou stimuler une vision de soi comme futur utilisateur de la langue étrangère (*creating the vision*), la renforcer pour la rendre détaillée et plus réelle (*strengthening the vision*). Ensuite, faire prendre conscience à l'apprenant la plausibilité de l'image (*substantiating the vision*) ; opérationnaliser la visualisation (trouver des stratégies permettant à l'apprenant d'atteindre son but) (*operationalizing the vision*), enfin stimuler régulièrement la visualisation afin de la maintenir constante (*keeping the vision alive*) et compenser la stimulation avec une prise de conscience des effets négatifs d'une non-réalisation de la visualisation (*counterbalancing the vision*). Bien que plusieurs acteurs soient susceptibles d'enclencher ces processus (parents, amis, apprenant lui-même), l'enseignant est l'acteur principal de ce processus lorsque nous étudions la corrélation entre les activités ludiques et la motivation en classe de langue étrangère.

En somme, nous retenons de cette partie que l'enseignant joue un rôle primordial dans la motivation des apprenants en classe de langue étrangère à travers sa manière d'être, son engagement vis-à-vis de la langue étrangère, à travers des activités proposées en classe au rang desquelles les activités ludiques. Trois théories sont à retenir en particulier. D'abord, la théorie de la motivation intrinsèque de Reboul. Ensuite, la théorie socio-éducative de Gardner basée sur les concepts d'*intégrativité* et d'*instrumentalité* d'une part et le *contexte*, élément fondamental développé dans cette recherche d'autre part. Enfin, le système motivationnel du soi (*The L2 Motivational Self System*) de Dörnyei à travers le principe du soi idéal lié à une langue étrangère (*Ideal Language Self*) qui met en lumière le rôle de l'enseignant de langue étrangère, l'impact de ses actions (le contenu du cours, des activités proposées et de la méthodologie utilisée) dans l'accompagnement des apprenants de langues étrangères général et de l'anglais dont il est question dans cette étude.

## **2.2.2. De l'approche behavioriste à l'approche interactionniste de l'appropriation de la langue**

Les behavioristes traditionnels croyaient que l'apprentissage d'une langue est une simple affaire d'initiation et de formation des habitudes. Les enfants imitent les sons et les modèles qu'ils entendent autour d'eux et reçoivent un renforcement positif (qui pourrait prendre la forme d'éloge ou simplement une réussite communicationnelle) par rapport à leur acte. Ainsi, encouragés par leur environnement, ils commencent à imiter et pratiquer ses sons et modèles jusqu'à ce que se forment des habitudes d'un usage correct de la langue. Selon ce point de vue, la qualité et la quantité de langue que l'enfant entend, ainsi que la consistance du renforcement reçu des autres dans son environnement, auraient un impact sur la réussite de l'apprenant dans l'apprentissage de la langue.

La posture des behavioristes vis-à-vis de l'appropriation de la langue fait appel à l'intuition et offre une explication partielle de l'apprentissage précoce de la langue. Toutefois, il est nécessaire l'examiner les données actuelles de la langue pour voir combien cette vision compte pour le développement de certains aspects complexes de leur langue.

De prime abord, les imitations ne se font pas au hasard. L'enfant n'imité pas tout ce qu'il entend. L'enfant imite des mots nouveaux et des structures de phrases jusqu'à ce qu'ils deviennent solidement implantés dans son système linguistique et à ce moment il arrête de les imiter pour imiter d'autres mots et d'autres structures. Ainsi, contrairement au psittacisme qui répète les mêmes choses encore et encore, l'imitation des enfants est sélective et basée sur ce qu'ils sont en train d'apprendre. En d'autres termes, quand bien même l'enfant imite, le choix de ce qu'il imite semble être basé sur ce que l'enfant connaît déjà, pas simplement sur ce qui est disponible dans l'environnement.

Les explications behavioristes de l'acquisition de la langue offrent une manière raisonnable de comprendre comment les enfants apprennent un certain nombre de règles et des aspects routiniers de la langue. Toutefois, la manière dont ils acquièrent des structures grammaticales plus complexes de la langue requiert d'autres explications.

Le linguiste Noam Chomsky en son temps supposait que les enfants sont biologiquement programmés pour la langue et que la langue se développe chez l'enfant de la même manière que le développement d'autres fonctions biologiques. Par exemple, chaque enfant apprendra à marcher aussi longtemps que la nourriture et la liberté de mouvement

adéquats lui sont donnés. On n'a pas besoin de l'enseigner à l'enfant ; la majorité des enfants apprennent à marcher à peu près au même moment (âge) ; et marcher est essentiellement la même chose chez tous les êtres humains. Pour Chomsky, l'acquisition de la langue est très similaire au développement de la marche. L'environnement donne une contribution de base – dans ce cas, la disponibilité des individus qui parlent pour l'enfant. L'enfant, ou plutôt, la capacité biologique naturelle (innée) de l'enfant, fera le reste. C'est le point de vue innéiste. Chomsky (1955) a développé sa théorie en réaction de la théorie behavioriste d'apprentissage basé sur l'imitation et la formation des habitudes.

De même, Chomsky stipule que la théorie behavioriste manque de reconnaître ce qui est donné d'appeler « le problème logique de l'acquisition du langage ». Ce problème logique sous-tend le fait que les enfants viennent à connaître plus à propos de la structure de leur langue que ce qui pouvait raisonnable être attendu d'eux. La langue dans laquelle l'enfant est exposé dans son environnement est pleine de confusions (par exemple, faux débats, phrases incomplètes ou lapsus), et ne peut pas fournir toutes les informations dont l'enfant a besoin. Il a été prouvé que les corrections parentales ne sont pas consistantes voire inexistantes. Lorsque les parents corrigent les productions langagières des enfants, ils ont tendance à se focaliser sur le sens et non sur la langue elle-même. Selon Chomsky, les enfants ne sont pas des ardoises vides qu'on doit remplir simplement en imitant la langue qu'ils entendent dans leur environnement (Lightbrown & Spada, 1993). Au contraire, les enfants sont nés avec une habileté spéciale de découvrir par eux-mêmes les règles sus-jacentes du système d'une langue. Pour l'auteur, cette habileté spéciale repose sur ce qu'il y a lieu d'appeler « *a language acquisition device* (LAD) » (un appareil d'acquisition de la langue) – [traduction libre]. Cet appareil est souvent décrit comme une boîte noire imaginaire qui existe quelque part dans le cerveau. Cette boîte noire dont on pensait avoir tous les principes qui sont universels à toutes les langues humaines, prévient l'enfant des erreurs en cherchant à découvrir des règles d'une langue. Pour que la LAD fonctionne, l'enfant a besoin d'accéder uniquement aux modèles de la langue naturelle.

Les idées de Chomsky sont parallèles à celles du biologiste Eric Lenneberg qui compare « apprendre à parler » à « apprendre à marcher ». Les enfants qui, pour des raisons médicales ne peuvent pas bouger pendant l'enfance, peuvent rapidement se lever et marcher si leurs problèmes sont corrigés à temps. Similairement, les enfants qui peuvent entendre mais sans parler peuvent néanmoins apprendre la langue, comprendre même les phrases complexes.

Lenneberg montrait que l'habileté à développer des habitudes et savoirs normaux dans des environnements variés ne continue pas indéfiniment et que les enfants qui n'ont jamais appris à parler (à cause de la surdité ou d'isolation extrême) ne peuvent pas retourner à l'état normal si ces privations s'inscrivent sur la durée. Il soutient que l'appareil d'acquisition de la langue, comme toutes autres fonctions biologiques, fonctionnent avec succès seulement lorsqu'il est stimulé au bon moment, un temps qu'il nomme la « période critique » (*critical period*). Cette idée selon laquelle il existe une période spécifique et limitée pour l'acquisition de la langue est nommée « *the critical period hypothesis* (CPH) ». L'auteur dénombre deux versions du CPH : la « version radicale » qui suppose que les enfants doivent acquérir la langue première jusqu'à l'âge de la puberté au risque de ne plus jamais apprendre ce stade dépassé et la « version modérée » qui indique que l'apprentissage de la langue sera plus difficile et incomplet après la puberté.

Il est difficile de mettre en évidence l'hypothèse de la période critique puisque tous les enfants normaux sont exposés à la langue dès le bas âge et l'acquièrent par conséquent. Toutefois, l'histoire a laissé des traces des expériences dites naturelles et parmi les plus populaires se trouvent celles de Victor et de Genie (Lightbrowm & Spada, 1993).

En 1759, un garçon âgé de 12 ans fut retrouvé dans les bois d'Aveyron en France. Une fois capturé, on découvrit qu'il était totalement sauvage, apparemment n'ayant jamais eu de contact avec la civilisation. Un jeune docteur, Jean-Gaspard Itrad, consacra cinq années à socialiser Victor et à lui enseigner la langue.

Bien que Itrad réussit à développer la sociabilité, la mémoire, le jugement et toutes autres fonctions de ses sens chez Victor, Victor resta non réceptif à tous les sons à l'exception de ceux qui avaient de sens pour lui dans la forêt tels que, les cris des animaux, le bruit de la pluie, le craquement de la noix. Il réussit cependant à utiliser deux mots, sa nourriture favorite « lait » et l'exclamation fréquente de sa gouvernante « Ô Dieu ». Toutefois, il utilisait le mot « lait » uniquement lorsqu'il était excité à la vue d'un verre de lait. Il ne pouvait pas prononcer un mot de sa propre initiative. Même lorsqu'Itrad lui privait de lait dans l'espoir de l'amener à prononcer le mot, Victor n'utilisa jamais un mot pour communiquer son besoin. Finalement Itrad abandonna.

Genie avait été découverte en 1970, une fille de 13 ans et demi qui avait presque été complètement isolée, privée, négligée et abusée depuis l'âge de 20 mois. À cause des demandes irrationnelles d'un père perturbé et de la soumission et la peur d'une mère abusée, Genie avait



passé plus de onze ans attachée à une chaise ou sur un lit d'enfant dans une petite chambre sombre. Son père avait interdit à sa femme et à son fils de lui adresser la parole et avait passé le temps à gronder, à crier après elle. Elle était battue à chaque fois qu'elle murmurait ou qu'elle faisait un bruit ; elle était réduite au silence. Genie n'était pas socialisée, elle était primitive ; elle n'était pas développée physiquement, émotionnellement ni intellectuellement. Elle ne parlait aucune langue.

Après sa découverte, Genie fut éduquée dans l'environnement le plus naturel possible, avec la participation de plusieurs enseignants et de thérapeutes. Après un court séjour dans un centre de réhabilitation, Genie vécut dans une maison normale avec beaucoup d'amour et fréquentait des écoles spécialisées. Bien que n'étant pas véritablement normale, Genie fit de progrès remarquables en termes de socialisation et de conscience cognitive. Elle développa de profondes relations personnelles et de goûts, et des traits individuels solides. Mais malgré l'environnement naturel propice pour l'acquisition de la langue auquel elle était exposée, le développement de la langue chez Genie se fit avec peine. Après cinq ans d'exposition à la langue, une période au cours de laquelle un enfant normal avait acquis et élaboré un système de langue, le langage de Genie contenait des traits d'un développement anormal de la langue. Il s'agissait entre-autre d'un écart entre la compréhension et la production, un manque de consistance dans l'usage des formes grammaticales, un usage excessif d'un discours stéréotypé et de routine, et l'absence de certaines formes syntaxiques et mécaniques spécifiques toujours présents dans un développement grammatical normal (Curtiss, 1977 ; Rymer, 1993).

Le cas de Genie semble renforcer l'idée de « la version modérée » de l'hypothèse de la période critique, alors que le cas de Victor semble comprimer celle de la « version radicale ». Toutefois, il est difficile de soutenir le CPH à partir des exemples des enfants anormaux parce que les circonstances inconnues de leur première où ne sont pas claires ainsi que d'autres facteurs (par exemple l'isolation sociale ou l'abus physique) peuvent conduire à leur incapacité ou marquer l'habileté à apprendre la langue (Lightbrown & Spada, 1993).

Les exemples de Victor et de Genie, bien qu'ayant servi à soutenir l'hypothèse de la période critique dans ses deux versions radicale et modérée, constituent des illustrations parlantes de l'importance de l'immersion précoce à la langue. Un enseignement tardif de la langue maternelle ou étrangère court le risque de produire des locuteurs limités dans le lexique, produisant des énoncés stéréotypés, routiniers et incorrects. D'ailleurs, on observe, pour le déplorer, des individus dont le niveau en langue étrangère est relativement bas, bien que celle

fût l'objet d'un enseignement régulier. L'une des raisons de cette insuffisance est le fait que l'enseignement des langues étrangères n'est le plus souvent accentué qu'au secondaire. Une telle entreprise ne peut conduire que vers un bilinguisme asymétrique des locuteurs. Or, une exposition précoce à la langue (étrangère) entraînerait la formation des habitudes et des routines issues de la pratique quotidienne de la langue et à un temps suffisamment long à cette langue.

Pour les behavioristes, le langage verbal ou para verbal s'acquiert à travers le processus de formation des habitudes. Les apprenants reçoivent la contribution linguistique des locuteurs dans leur environnement ainsi que des renforcements positifs pour les locuteurs qu'ils fournissent. C'est ainsi que se forment des habitudes. Une exposition de « bonne heure » favoriserait la manipulation des outils linguistiques dont la répétition sur une longue durée entraînerait la formation des habitudes. Tendre vers cet idéal requiert une prise en main urgente de l'apprenant surtout lorsque la langue (étrangère) est apprise en contexte multilingue et de diglossie. De plus, l'apprentissage de la langue étrangère est souvent influencé par les mécanismes de la langue maternelle ou de la langue première de scolarisation à cause des interférences, des faux amis et d'autres phénomènes de la langue. Lado (1994) fait la remarque suivante :

*because language development is described as the acquisition of a set of habits, it is assumed that a person learning a second language starts off with the habits associated with the language. These habits interfere with those needed for second language speech and new must be formed (Lado, 1994).*

Le locuteur, selon les behavioristes, qui aide l'apprenant dans l'appropriation de la langue peut en effet être un membre de la famille, un voisin, une connaissance, un enseignant, etc. Et lorsque nous considérons que celui-ci est un enseignant – et en situation d'apprentissage – nous lui reconnaissons la capacité à manipuler les méandres de la langue apprise ou enseignée. C'est en ce sens que l'enseignant constitue le point de rencontre des behavioristes, des constructivistes et des interactionnistes. Chez les behavioristes, il participe à la formation des habitudes (le comportement de l'apprenant vis-à-vis de langue est corollaire au comportement de l'enseignant) et chez les interactionnistes, il est le catalyseur de l'interaction sociale.

### 2.2.3. Approche constructiviste de l'appropriation de la langue

Chez les constructivistes et principalement chez Krashen (1982), l'enseignant est le pourvoyeur de la « *comprehensible input* » (l'énoncé compréhensible) [traduction libre]. Les travaux de Krashen reposent sur la théorie de la construction créative (*Creative construction*). Il estime que l'appropriation de la langue se réalise par la prise en compte de cinq hypothèses : « *The acquisition-learning hypothesis* » (l'hypothèse de l'acquisition-apprentissage), « *The monitor hypothesis* » (l'hypothèse du moniteur), « *The natural order hypothesis* » (l'hypothèse de l'ordre naturel), « *The input hypothesis* » (l'hypothèse de la contribution), et « *The affective filter hypothesis* » (l'hypothèse du filtre affectif). Il appelle cette approche le « *monitor model* ».

À travers l'hypothèse de l'acquisition-apprentissage (*The acquisition-learning hypothesis*), Krashen véhicule l'idée selon laquelle, bien que l'appropriation de la langue puisse se faire soit par acquisition soit par apprentissage, l'acquisition est de loin le processus le plus important, le plus efficace. Il rejoint ainsi l'approche innéiste de Chomsky. Seulement, innéistes, behavioristes et Krashen s'accordent à dire que l'appropriation de la langue se développe de manière efficace à travers l'interaction. L'enfant acquiert la langue par l'interaction avec un locuteur. Celui-ci lui apporte une version corrigée de la langue qui permet à l'apprenant d'établir une correspondance entre la production et la compréhension d'une part et d'autre part permet à l'apprenant de prendre conscience de ses erreurs. Par l'interaction et la répétition de ces énoncés, des habitudes se forment dans un va-et-vient où les mots et les gestes des interlocuteurs permettent de faciliter la compréhension. En bref, acquisition et apprentissage de la langue ne sont possibles qu'à l'aide d'un accompagnement intuitif ou conscient d'un interlocuteur. La différence entre les deux modes d'appropriation de la langue semble être l'intentionnalité. L'interlocuteur natif, dans le cadre de l'acquisition de la langue, est dépourvu de toute intention de faire apprendre les mécanismes de fonctionnement de la langue (conjugaison des verbes, pluriel des mots, etc.) à son protagoniste. Or, dans le cadre de l'apprentissage de la langue, l'intentionnalité est une caractéristique essentielle. L'enseignant est « l'accompagnateur » conscient dont l'objectif est d'aider l'apprenant à développer sa compétence dans une langue par la maîtrise des mécanismes de fonctionnement de celle-ci. Cette différence entre accompagnateur selon que l'on est dans l'acquisition ou l'apprentissage est parallèle à celle faite entre l'éducation et l'enseignement. Le premier est dépourvu d'intentionnalité alors que le second fait de l'intentionnalité sa raison d'être.

Par l'hypothèse du moniteur (*The monitor hypothesis*), Krashen soutient que l'appropriation de la langue est régie par deux systèmes : un système acquis et un système appris. Le « système acquis » agit pour initier le locuteur aux actes de parole et est responsable de la fluidité et du jugement intuitif des énoncés corrects. Le « système appris » quant à lui agit uniquement comme un « moniteur », opérants des changements mineurs et polissant ce que le « système acquis » a produit. Pour ce faire, trois conditions sont préalables : un temps suffisant à l'exposition à la langue, une focalisation sur la forme, et une connaissance des règles. Ce qui est appris aide le locuteur seulement pour polir ce qui est acquis à travers la communication réelle, et l'accompagnateur – l'enseignant dans le cadre de l'apprentissage en contexte institutionnel – devrait donc se focaliser sur la communication et non sur l'enseignement des règles.

L'hypothèse de l'ordre naturel (*The natural order hypothesis*) suppose que les règles de la langue s'acquièrent par séquences prédictibles. Certaines règles sont acquises plus rapidement que d'autres. Cet ordre naturel est indépendant de l'ordre d'enseignement des règles et donc indépendant de toute programmation, de séquençage ou d'apparition des règles d'une langue. Le fait qu'une règle ait été enseignée avant une autre ne garantit pas son assimilation en premier lieu. Ce postulat tranche partiellement le débat entre acquisition et apprentissage des langues. Que l'assimilation des notions enseignées ne suivent l'ordre d'apparition des enseignements constitue une preuve que l'appropriation de la langue est intimement liée à la communication et pas à l'apprentissage des règles. De plus, l'hypothèse de l'ordre naturel emboîte le pas à celle de la contribution (*The input hypothesis*) selon laquelle « *we acquire language in only one way – by receiving comprehensive input, that is, by understanding messages* », pour reprendre les propos de l'auteur. Cet avis est quelque peu excessif dans la mesure où Krashen parle de « *only one way* », (un seul moyen) d'apprendre une langue. Si elle reste une approche majeure dans l'appropriation de la langue, elle ne saurait être la seule. D'ailleurs, l'auteur a reconnu dans ces travaux que le « *comprehensive input* » est une condition nécessaire mais pas suffisante pour l'acquisition de la langue. Car, à observer de plus près, derrière le « *comprehensive input* » se cache l'idée d'un apprentissage des règles. Le locuteur qui produit un énoncé correct susceptible d'aider l'apprenant dans son processus d'appropriation de langue applique certainement des règles de grammaire et de conjugaison sans nécessairement attirer son attention sur la correction apportée. Cette production corrective peut être faite avant l'énoncé de l'apprenant pour que celui-ci s'y accommode ou après l'énoncé pour qu'il se rende compte de son erreur et apprenne à utiliser les règles de manière correcte

en fonction du contexte. Par le « *comprehensive input* », l'enseignant apparaît comme le « pourvoyeur » de l'énoncé juste et par conséquent le modèle qui permet l'automatisation des actes de parole.

Enfin, Krashen présente l'hypothèse du filtre affectif (*The affective filter hypothesis*) un des cinq facteurs de l'acquisition de la langue. Chez l'auteur, le filtre affectif est une barrière imaginaire qui empêche les apprenants d'utiliser le « *input* » disponible dans son environnement. Peuvent constituer des affectes, les besoins, les attitudes, les états émotionnels, les motifs, etc. Un apprenant fâché, anxieux ou ennuyé, continue Krashen, va comprimer le « *input* », le rendant indisponible pour l'acquisition. En d'autres termes, l'état psychologique de l'apprenant est susceptible de constituer un facteur négatif et compromettre l'appropriation de la langue. C'est dans ce cadre que l'enseignant de langue est un « psychologue » qui sait découvrir chez l'apprenant des manifestations d'un désamour pour la langue, chercher des causes possibles et proposer des solutions efficaces. Certes, il/elle est un spécialiste de la langue étrangère dont il maîtrise l'épistémologie et la didactique, mais il doit posséder des compétences connexes attendues en situation de classe.

#### **2.2.4. Approche interactionniste de l'appropriation de la langue**

Les interactionnistes arguent que la langue se développe comme un résultat d'une interaction complexe entre les caractéristiques spécifiquement humaines de l'enfant et l'environnement dans lequel l'enfant se développe. Contrairement aux innéistes, les interactionnistes soutiennent que la langue qui est modifiée pour convenir à la capacité de l'apprenant est un élément crucial dans le processus d'acquisition de la langue.

Plusieurs chercheurs de la perspective interactionniste ont étudié un ensemble d'énoncés afin d'aider les enfants dans l'appropriation de la langue. Ces énoncés distincts sont appelés « *motherese* » ou « *caretaker talk* ». Nous sommes tous, observent-elles, habitués à la manière dont les adultes changent leur manière de s'exprimer lorsqu'ils s'adressent aux enfants. En anglais, le principe de *caretaker talk* renvoie à l'usage d'un discours lent, un ton haut, une intonation plus variée, des phrases simples et courtes, une répétition fréquente, et la paraphrase. De plus, les sujets de conversation sont souvent limités à l'environnement immédiat de l'enfant, le « ici et maintenant ». Les adultes répètent souvent le contenu des énoncés des enfants, mais ils le font avec une phrase grammaticalement correcte. Cette opération permet à celui-ci de prendre conscience de ses erreurs et surtout de s'auto corriger.

Cependant, il est difficile de juger l'importance de ces motivations que les adultes apportent dans l'énoncé de l'enfant. La preuve est que les enfants dont les parents ne peuvent pas apporter cette interaction modifiée « *modified interaction* » continueront tout de même à apprendre la langue. Ils auront accès au discours corrigé qu'en compagnie de leurs frères et sœurs aînés ou des adultes, poursuivent-elles. Chez les interactionnistes, ce qui est important est une conversation du « *give-and-talk* » au cours de laquelle l'adulte répond de manière intuitive aux indices que l'enfant produit comme étant leur niveau de langue. Pour illustrer l'importance de l'interaction dans l'appropriation d'une langue, les interactionnistes présentent le cas d'un enfant nommé Jim.

Le récit de Jim est tiré d'un article de (Sachs *et al.*, 1981) intitulé « *Language Learning with re-stricted input: Case studies of two learning children of deaf parents* ». L'histoire raconte que Jim, un enfant issu des parents malentendants, avait peu de contact avec les adultes jusqu'à l'âge de 13 ans et 5 mois. Son seul contact avec le langage oral se faisait à travers la télévision qu'il regardait régulièrement. La famille n'était pas habituée à ne pas utiliser le langage des signes avec Jim. Bien qu'il fût bien traité, Jim n'avait pas commencé son développement linguistique dans un environnement normal et les parents ne communiquaient avec lui ni oralement ni par le langage des signes.

Le test de langue administré à Jim au bout de 3 ans et 5 mois indiquait que son niveau de langue, dans tous les aspects, était au-dessous de la normale. Bien qu'il tentât de s'exprimer de manière appropriée à son âge, il utilisait des mots de manière inappropriée et des phrases grammaticalement incorrectes.

Lorsque Jim commença des sessions de conversation avec un adulte, les habiletés expressives commencèrent à s'améliorer. Vers l'âge de 4 ans et 2 mois la plupart des énoncés incorrects avaient disparu et remplacé par des structures équivalant à son âge. À l'opposé de Jim, Glenn son petit frère, n'avait pas connu le même type de difficultés et réalisait de bonnes performances dans des tests de langue dont il était soumis à l'âge que Jim passait son premier test. Son environnement linguistique était différent en ce sens qu'il conversait avec son frère aîné (Sachs *et al.*, 1981)

Jim présentait des difficultés énormes au moment où il commençait à interagir avec un adulte de manière directe nous apprend-on. Le fait qu'il n'avait pas acquis la langue normalement avant l'interaction avec une personne adulte (un accompagnateur) démontre que le problème se trouve au niveau de l'environnement et non chez l'enfant. C'est-à-dire que

l'exposition à la seule source de langue impersonnelle (comme la télévision ou la radio) semble être insuffisante à l'enfant pour apprendre les structures d'une langue donnée.

L'interaction donne donc à l'enfant l'accès à la langue qui est ajustée à son niveau de compréhension. Lorsqu'un enfant ne comprend pas, l'adulte peut répéter ou paraphraser. La réponse de l'adulte peut aussi amener les enfants à reconnaître quand leur propre production est inexacte. La télévision, soulignent Lightbrown et Spada, pour des raisons évidentes, ne fournit pas une telle interaction. Même dans les programmes d'enfants où un langage simplifié est utilisé et que les thèmes abordés sont proportionnels à leur âge, il n'y a pas d'ajustement immédiat basé sur les besoins individuels des enfants. En situation de classe, l'enseignant est l'adulte, le « *caretaker* », le pourvoyeur du « *modified interaction* » parce que c'est à lui que revient la responsabilité d'amener l'apprenant à communiquer et à agir afin de lui apporter les éléments nécessaires au développement de la justesse des énoncés. Car, l'apprentissage d'une langue étrangère, plus tout autre langue, suppose la possession par l'apprenant des dispositions linguistique d'une première langue :

*All second language learners, regardless of age, have by definition already acquired at least one language. This prior knowledge may be an advantage in the sense that the learner has an idea of how languages work. On the other hand, (...) knowledge of other languages can also lead learners to make incorrect guesses about how the second language works and this cause errors which a learner of a first language would not make.*

Les langues peuvent par exemple s'influencer mutuellement (apparition des interférences, utilisation de certaines règles de grammaire, etc.) et entraîner des confusions chez l'apprenant. Il reviendra à l'enseignant en situation de classe d'apporter à ce dernier un accompagnement substantiel qui lui évitera tout errement.

### **2.2.5. Les compétences attendues de l'enseignant en situation de classe**

« Les [enseignants] et les personnels d'éducation font partie d'une équipe éducative mobilisée au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et ordonnée » (Dombrowski, 2013). Conséquemment, tout projet d'enseignement nécessite chez l'enseignant un certain nombre de compétences. Nous évoquons cinq compétences attendues d'un enseignant en situation de classe : la maîtrise de la discipline et de son épistémologie, la

maîtrise de la didactique de la discipline, la maîtrise de la pédagogie, la maîtrise de la psychologie, et la maîtrise des TICE (technologies de l'information et de la communication en éducation) en relation avec sa discipline (Dombrowski, 2013; Bokoï, 2014).

La maîtrise de la discipline et de son épistémologie demande que l'enseignant domine les contenus curriculaires de sa discipline afin de pouvoir répondre à toutes les questions que lui posent les élèves. La déclinaison des différents types de savoirs (savoirs conceptuels, savoir-faire, savoirs factuels, savoir méthodologiques) reste un exercice dont il détient la solution. « La maîtrise des savoirs enseignés et une solide culture générale sont la condition nécessaire de l'enseignement. Elles permettent aux professeurs des écoles d'exercer la polyvalence propre à leur métier et à tous les professeurs d'avoir une vision globale des apprentissages, en favorisant la cohérence, la convergence et la continuité des enseignements » (Dombrowski, *ibid.*). Pour cela, il doit suivre l'évolution de la discipline de sa spécialité.

La maîtrise de la didactique de la discipline : l'enseignant doit être capable de lire un programme officiel (Bikoï, 2014). Il doit bien maîtriser les approches qui sont préconisées (approche par objectifs, approche par compétences) d'une part, et d'autre part il doit être capable d'opérer la transposition des savoirs.

La maîtrise de la pédagogie : il s'agit de maîtriser les techniques, les méthodes de transmission des connaissances. Pour ce faire, l'enseignant fera preuve d'habileté dans la gestion de la classe ; il devra maîtriser les différentes théories d'évaluation et être capable de construire des outils d'évaluations.

La maîtrise de la psychologie : il s'agit de connaître la psychologie de l'enfant (dans le cadre d'un enseignement des enfants et des adolescents) dans le cas de l'enseignement des adultes, on parlera de l'andragogie. Il est important à ce niveau de bien connaître les différentes théories d'apprentissage (structuralisme, cognitivisme, behaviorisme, constructivisme, socioconstructivisme, etc.) et exploiter les champs d'investigation des « nouvelles sciences » à l'instar de la neurobiologie.

La maîtrise de la compétence ou de l'exploitation des technologies de l'information de la communication en éducation (TICE) dans l'enseignement de sa discipline : cette compétence invite l'enseignant à se rendre capable de manipuler l'outil informatique d'une part et d'orienter les élèves dans l'utilisation de ces outils.



Nous ne ferons pas une étude de toutes ces compétences dans nos travaux, nous nous intéresserons particulièrement à la compétence spécifique à l'enseignement de l'anglais (la mise en place de l'interaction dans la salle de classe) à l'école primaire francophone.

### **2.2.5.1. L'interaction**

L'un des défis majeurs de l'enseignement de la langue étrangère est de susciter l'interaction, condition essentielle de renforcement de la compétence communicative orale et de la fluidité du langage chez l'apprenant. L'interaction est avant tout un moyen de socialisation qui donne à l'apprenant une place d'acteur social au sein du groupe classe et plus tard au sein de la société par sa capacité à porter ses idées en évitant les pièges des discours sans antithèses, intégrant relativisme et tolérance d'Autrui.

L'interaction sociale désigne pour Fasel Lauzon (2016), un processus et un produit. Une interaction, explique-t-elle, est un processus d'ajustement réciproque et simultané entre des individus, accompli au moyen de mécanismes de régulation et de synchronisation, dont le produit est un enchaînement d'actions langagières (verbale et non-verbale). Une mise au point s'avère alors nécessaire sur la dichotomie interaction/dialogue. Utiliser le terme interaction plutôt que dialogue pour désigner les enchaînements d'actions langagières implique d'envisager ces enchaînements non comme reflétant une simple alternance de productions individuelles, mais comme le résultat d'un accomplissement conjoint (Fasel Lauzon, 2016), avis que nous souscrivons entièrement. Car, un énoncé verbal, complexe ou non, même une seule phrase, n'apparaît pas le produit d'un seul locuteur, mais comme le résultat d'un processus interactif. Même si l'un des participants ne contribue pas à l'échange verbal ou qu'il s'agisse du tour de parole d'un interlocuteur, le partenaire coopère à son accomplissement par le fait même qu'on s'adresse à lui. Par leur existence (sa présence), les interlocuteurs coopèrent à la production discursive dans laquelle l'un ne peut parler sans faire des hypothèses sur l'autre. Grâce à une coordination extrêmement précise entre le « parler » et « l'écouter », le discours apparaît toujours comme une « co-construction » (Gülich, 1990). La présence d'un interlocuteur influence les actes de parole de son protagoniste ce qui amène l'« émetteur ponctuel » à adapter son propos au comportement face aux forces en présence même lorsque ce dernier ne répond pas.

Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même

se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18).

En situation d'apprentissage en milieu institutionnel, l'action de l'enseignant, par la mise en œuvre des opportunités d'interaction, développe les routines chez les apprenants. Il se pose en « organisateur » de l'interaction, donnant des consignes aux élèves et distribuant les tours, soit en décidant lui-même des élèves devant prendre la parole soit en leur accordant le souhait en levant la main. Cette interaction peut être initiée à travers différents systèmes d'échange (Sinclair & Coulthard, 1975 ; Nassaji & Wells, 2000 ; Markee, 2000 ; Fasel Lauzon, 2016).

Selon Sinclair et Coulthard (1975), l'interaction dans la salle de classe peut être initiée selon un échange tripartite IRF.

- Initiation de l'enseignant (*initiation*, I)
- Réaction de l'élève (*reaction*, R)
- Évaluation de l'enseignant (*feedback*, F)

L'initiation de l'enseignant consiste à faire l'état des connaissances de l'élève ou de leurs compétences langagières. Cet état issu de la réaction de l'apprenant induit une évaluation par l'enseignant. Plusieurs modèles d'organisation de l'interaction sont proposés par les auteurs : IRF-IRF-IRF ; IRF (I) RF (l'enseignant procède à une relance après une réponse incorrecte) ; IRF (I) RF (I) RF (l'enseignant souhaite obtenir plusieurs réponses à une même question).

*Initiation – Reaction – Evaluation* est le schéma organisationnel de l'interaction chez (Najassi & Wells, 2000). Cette organisation est très proche de celle de Sinclair et Coulthard et ne fera pas l'objet de commentaire. Toutefois, les auteurs précisent que l'initiation d'une demande par l'enseignant est l'outil le plus puissant à sa disposition pour « faire parler » les

élèves. Quant au feedback, il permet de rebondir sur la réaction de l'élève et de poursuivre l'activité, concluent-ils. Markee (2000) et Fasel Lauzon (2016) proposent chacun un schéma organisationnel tout aussi proche des deux premiers. Le premier propose *Initiation – Reaction – Follow-up* et le deuxième *Question – Answer – Comment*. Seulement, dans une classe de langue étrangère, les interactions ne se limitent pas aux IRF. Elles visent le développement de la compétence langagière dans un cadre institutionnel et cela nécessite une double focalisation thématique (focalisation sur le contenu) et métalinguistique (focalisation sur les formes) (Bange, 1992). À ces deux focalisations Seedhouse (2004) ajoute une troisième basée sur la réalisation des tâches.

Dans le cadre de l'enseignement de la langue étrangère, la relation enseignant, apprenant, thème, dans un cadre institutionnalisé permet de mettre en évidence une forme d'interaction dite didactique.

### **2.2.5.2. L'interaction didactique**

Pour Alexandridou (2014), le développement des recherches du domaine de la pragmatique interactionnelle amène à considérer la classe, à partir des années 80, comme un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction (2014, p. 27). Cette interaction sociale se situe dans le domaine de l'apprentissage de la langue et du développement cognitif (Vygotsky, 1997, p. 353). Son lieu de mise en exergue et son objectif le particularisent et en font un cas particulier désigné par *interaction didactique*.

L'interaction est un élément constitutif de l'acquisition et de l'apprentissage par lequel s'opèrent des opérations cognitives et des cycles interactionnels, comme nous l'avons évoqué plus haut. L'apprentissage de la langue n'est effectif que lorsqu'il y a interaction entre un apprenant et un expert. C'est un processus explicite d'assimilation et réappropriation des règles et de correction des erreurs ou contrôle linguistique interne par l'intermédiaire d'un « moniteur » (*caretaker*). Pour Cicurel (2011), « toute situation d'enseignement/apprentissage est réglée par un contrat didactique : les interactants acceptent que les actions se déroulent de telle manière qu'il y ait un résultat, le résultat étant une modification du savoir des apprenants » (2011, p. 23). Ainsi, l'interaction devient didactique lorsqu'elle se focalise sur l'accroissement des connaissances auprès des apprenants par la volonté explicite d'apprendre. Ce processus objectif d'apprentissage se caractérise par la prise en compte des facteurs tels que le lieu, le temps, le matériel didactique, les stratégies d'enseignement, la présence d'un formateur,

l'intentionnalité d'enseigner et l'acceptation d'apprentissage. L'interaction didactique se distingue par son but, qui consiste à développer chez les apprenants des savoirs et des savoir-faire avec l'aide de l'enseignant en situation de classe. L'enseignant doit transmettre des éléments de connaissance pour compléter la connaissance novice de l'apprenant (Alexandridou, 2014). Pour ce faire, Cicurel (2001) estime que les interactions didactiques font émerger une grande diversité de contextes universels :

- réunion des participants dans un lieu clos ou délimité, pendant un temps donné, déterminé à l'avance et de façon régulière ;
- relation entre un intervenant, expert dans la matière transmise, à des interactants qui appellent son aide pour atteindre les objectifs didactiques qu'ils se sont fixés ;
- visée cognitive avec des buts d'enseignement/ apprentissage sous forme de tâches à réaliser pour s'approprier des connaissances ;
- obtenir des résultats
- déroulement selon un rituel particulier, de type scolaire, qui correspond à la connaissance intériorisée de l'enseignement, le déroulement discursif de l'interaction didactique en classe. La connaissance de ce rituel par l'apprenant et son respect par l'enseignant permettent de faciliter l'apprentissage.
- transmission des savoirs, qui en cours de langue se fait sous forme dialoguée. Ce dialogue est co-construit selon une alternance particulière des tours de paroles dont l'enseignant a la maîtrise.
- l'insertion dans un projet pédagogique et dans un programme déterminé dans le temps ainsi qu'émis par une instance supérieure ;
- forme dialogue qui s'appuie sur des supports écrits ou qui engendrent de l'écrit, par exemple lorsqu'on passe de la dictée à la prise de note ;
- organisation sous forme d'activités didactiques.

En situation d'enseignement/ apprentissage le contexte influence le déroulement interactionnel, imposant un ensemble de comportements aux interlocuteurs. Pour Cicurel (2011), il s'agit de :

- un *cadre spatio-temporel* déterminé par l'institution : les cours ont une durée connue à l'avance des participants et se déroulent dans une salle assignée par l'institution : l'interaction se fait selon un rythme temporel connu des participants. Cette régularité des rencontres crée des liens entre des participants et contribue à construire une « histoire conversationnelle » entre eux (Kerbat-Orecchioni, 1995) ;

- des *interactants* qui ont des positions interactionnelles préétablies : une position de savoir, qui est celle de l'interactant expert, et une position de « postulant » ;
- un *but* fixé au préalable : enseigner une langue en accélérant les processus acquisitionnels ; un contrat didactique s'établit en fonction des situations pédagogiques et des programmes afin que ces buts soient atteints ;
- un contenu ou un *objet de discours* (ce dont on parle). Il est fondamental de prendre en compte le fait que l'apprentissage se réalise par la médiation d'activités didactiques qui mettent elles-mêmes en place des objectifs thématiques ;
- un *déroulement ritualisé* en fonction de la représentation sociale et des contraintes institutionnelles propres au cadre : la leçon se déploie selon un certain ordre, par exemple, annonce du programme, demande faire une activité, commentaire, récapitulation, demande de retenir ; une régulation de la parole s'opère par un système d'alternance des tours de paroles.
- un *canal*, ici des formes de communication relevant d'une forme dialoguée, avec un recours aux ressources écrites ;
- des *stratégies discursives* pour manipuler le système codique, que ce soit pour l'enseigner ou pour l'apprendre. On peut y observer une activité métalinguistique qui se traduit par des paraphrases, des reformulations de définitions, des répétitions, des reprises, des explications. On note l'effort constant qui est déployé pour favoriser l'intercompréhension entre les participants.

L'interaction est un processus communicationnel de va-et-vient dans lequel le savoir langagier prend sens au cours du réinvestissement pour devenir de manière intégrée un élément de la compétence. Pour Rivière (2010), c'est un

processus d'ajustement mutuel qui doit produire des effets formatifs chez une partie des sujets, les apprenants, participants, par l'augmentation de leurs connaissances ou compétences de divers ordres et de leurs capacités conjonctives et consiste pour l'enseignement essentiellement à favoriser les conditions propices à ces effets formatifs (2011, p. 2).

L'interaction didactique se distingue à cet effet du schéma « classique » de la communication de Roman Jakobson selon lequel

le destinataire envoie un message au destinataire. Pour être opérant, le message requiert d'abord un contexte auquel il renvoie. C'est ce qu'on appelle "le référent", contexte saisissable par le destinataire, et qui est soit verbal soit susceptible d'être verbalisé. Le message requiert un code, commun, en tout au moins en partie, au destinataire et le destinataire (ou en d'autres termes, à l'encodeur et au décodeur du message). Le message requiert un contrat, un canal physique et une connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication (Jakobson, 1963).

Jakobson étudie les mécanismes de production de la parole chez les humains qui partagent des connaissances langagières leur permettant de communiquer. Cette perception de la communication est dépourvue de toute intention d'apprendre ou de développer les capacités linguistiques d'un actant. Bien que l'interaction didactique, impose des rôles spécifiques aux participants qui communiquent et interagissent à travers les principes d'*input* et *output*, l'un des interactants en l'occurrence l'enseignant joue le rôle de catalyseur dans les échanges, dans la mesure où il est chargé de faire acquérir « un savoir » à l'apprenant. Ce savoir est connu d'avance de l'enseignant et voilé à l'apprenant, mais son usage permet une coexistence des interlocuteurs. L'enseignant, dans ces conditions, fait découvrir le nouveau savoir aux apprenants qui doivent le comprendre.

Selon Alexandroudi (2014), l'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte institutionnel entrave une interaction externe puisque le but de la transmission du savoir est un ensemble de compétence langagières préexistent à l'interaction. Ils convoquent les trois pôles du triangle didactique afin d'illustrer les relations existantes dans l'interaction. Ainsi

la relation didactique se réalise dans le rapport que l'enseignant a avec le savoir et qui lui permet d'enseigner. La relation pédagogique montre celle que l'enseignant a avec l'apprenant et qui permet le processus de former tandis que la relation d'apprentissage implique que l'apprenant va construire le savoir en question dans un processus d'apprentissage (2014, p. 26).

L'interaction didactique se caractérise par son propre système de prise de parole ordonnée qui invite la politesse communicationnelle du respect des tours de parole. Au sein de l'interaction didactique, Alexandroudi (2014) distingue quatre principes :

le premier consiste en celui de l'interaction qui définit l'acte de communication en tant qu'échange entre deux ou plusieurs partenaires. Ces partenaires se trouvent engagés dans une relation asymétrique puisque l'un est chargé de produire la parole et les autres de la recevoir et de l'interpréter. Le deuxième principe consiste en celui de la pertinence, l'interlocuteur-apprenant se rend compte que le locuteur-enseignant a une intuition, un but marqué par sa motivation, son statut. Les deux parties reconnaissent l'existence des savoirs, des valeurs et des normes qui règlent les comportements sociaux par des rituels langagiers. Le troisième principe est celui de l'influence qui explique l'intuition du sujet parlant à agir ayant une finalité actionnelle. Le quatrième principe est celui de la régulation marquant les conditions dans lesquelles les apprenants et l'enseignant entrent en contact et reconnaissent les statuts (2014, p .29).

Ces principes régulent les échanges communicationnels et permettent d'établir la courtoisie conversationnelle. L'acceptation des rôles exclut l'existence d'un statut de supériorité ou d'infériorité de la part des interactants. Il s'agit du respect mutuel qui amène l'enseignant à jouer pleinement son rôle de guide, et l'apprenant à se servir de ses erreurs et de la correction de l'enseignant pour construire ses connaissances en langue. Pour Kerbrat-Orecchioni (1991), p. 86), la participation à l'interaction est normée. C'est en ce sens qu'il parle de « participants ratifiés ». Car, l'acte de parole s'accompagne très souvent de la mimique pour le renforcer. C'est la substance de l'image à l'oral qui est susceptible de faciliter le décodage du message. Ainsi, est-il conseillé l'usage des gestes au cours des conversations entre le locuteur expert et le locuteur novice.

Les participants ratifiés font officiellement parler du groupe conversationnel, ainsi qu'en témoigne surtout "l'arrangement physique" de ce groupe, et le

comportement non verbal de ses membres (distance et organisation proxémique, configurations posturales, réseau des regards, intensité vocale) : le message produit par l'émetteur les concerne à des degrés divers, alors que les "*bystanders*" ne sont que les témoins ou les spectateurs d'un échange dont ils sont en principes exclus. Corrélativement, les obligations propres aux membres de ces deux sous-classes sont exactement opposées, les participants ratifiés ayant le pouvoir d'écouter et de produire des signes d'intérêt, cependant que les "*bystanders*" doivent (feindre de) se désintéresser de ce qui se passe au sein du groupe conversationnel, auquel ils sont, pour leur part, extérieur (Kerbrat-Orecchiom, 1991, p. 86).

L'une des spécificités de l'interaction didactique est l'usage d'un métalangage préalablement et subtilement introduit, et qui fera l'objet d'apprentissage. Le thème de discussion ou l'aspect grammatical à étudier font appel à un métalangage qui doit être compris de l'émetteur et du récepteur. L'enseignant, en tant qu'émetteur-catalyseur a pour objectif d'amener son récepteur à comprendre le substrat sémantique du concept étudié. Car, ces concepts restent généralement creux en l'absence d'un réinvestissement en situation de communication visant à résoudre un problème de la vie courante. Cicurel (2011) estime que

L'interaction en classe se construit sur le vécu d'un groupe qui, outre l'intégration des rôles et des tâches à accomplir au cours de l'interaction ; se nourrit curieusement des tranches de vies évoquées, d'évènements hors-classe, des mentions d'un ailleurs mis au service du but de l'interaction. L'interaction se déroule dans un univers socialisé qui a ses règles Cicurel (2011, p.40).

De plus, l'interaction didactique comprend : les discours métalinguistiques, les discours simulés et les discours spontanés (Cicurel, 1985). Dans le même ordre d'idées, Weiss (1984), parle de communication didactique, imitée, simulée et de communication authentique. La



communication didactique est la manière de gérer la classe et d'utiliser le métalangage. Il faut entendre par communication imitée, les activités de réemploi, par communication simulée, tout ce qui est communication et qui se réalise « en faisant semblant de... ». La communication authentique, quant à elle, se rapporte aux relations interpersonnelles au cours de l'interaction entre deux interlocuteurs.

Pour Moirand (1992, p. 5-20), trois éléments caractérisent l'interaction didactique : la *situation*, les *manifestations linguistiques*, et la *visée pragmatique*. La *situation* fait référence au lieu visé pour l'apprentissage dans lequel les participants, les enseignants et les apprenants entrent en interaction dans le but d'acquérir la maîtrise enseignée. Au cours des échanges, un accent est mis sur les *manifestations linguistiques* qui mettent à l'épreuve la transmission du savoir ; enfin, le locuteur savant cible des savoir-faire et des savoir-faire-faire, d'une part, et d'autre part les apprenants favorisent la réalisation de l'apprentissage par leur participation.

L'interaction didactique met l'apprenant au centre de sa formation. Dans une approche interactionnelle, l'apprenant agit en utilisant les connaissances acquises dans la langue cible pour résoudre des problèmes de la vie courante.

De ce qui précède, l'enseignement des langues étrangères ne se fait pas sans difficultés (Marchois & Delmote, 2015), il y va de même de l'anglais à l'école primaire francophone. Même si pour Holborn (1993) (cité dans Belaidi, 2015) il n'existe pas de recette magique pour devenir un bon enseignant de langue étrangère, il faut reconnaître la nécessité d'avoir des dispositions particulières (scientifiques) pour assumer cette responsabilité. D'ailleurs, en affirmant que « l'enseignant motivateur est capable de donner confiance à ses élèves, de les encourager », l'auteur évoque l'une des qualités propres à l'enseignant de langue, la capacité à motiver. Or, même si la motivation se fait de manière intuitive par certains enseignants dans la classe, l'étude scientifique de la motivation nous rappelle l'importance de ce phénomène dans le développement de l'apprenant en général et l'enseignement/apprentissage des langues étrangères comme nous l'avons présenté plus haut. La prise en compte des effets de la motivation sur l'apprenant n'est pas une disposition naturelle chez l'enseignant, mais une preuve de la maîtrise de la didactique et de l'épistémologie de sa discipline. De plus, tel que nous l'avons dit *supra*, l'enseignant de langue étrangère est le garant de l'interaction dans la salle de classe. C'est à lui que revient d'organiser des échanges verbaux afin de favoriser une communication continue. À ces données purement scientifiques, s'ajoutent le comportement

de l'enseignant vis-à-vis de la langue. Il s'agit de ce qui est noté d'appeler les compétences de perfectionnement de l'enseignant. On citera par exemple la capacité de l'enseignant à rire pendant la leçon. Il est vrai que l'une des actions les plus stressante de l'enseignant est de maintenir la discipline dans la salle de classe – certains passent beaucoup de temps à conscientiser les apprenants, mais il important pour l'enseignant de rendre le cours attrayant afin rechercher la participation active des apprenants.

### **2.2.6. L'éveil précoce aux langues et/ou l'éveil précoce au langage**

En montrant l'apport de l'éveil aux langues dans l'appropriation des langues en contexte plurilingue, nous nous proposons de procéder à une clarification conceptuelle sur la dichotomie éveil précoce aux langues/l'éveil précoce au langage.

#### **2.2.6.1. L'éveil précoce aux langues.**

Le cloisonnement disciplinaire est un phénomène qui caractérise l'enseignement des langues à l'école (Kervan, 2008, p. 35). Soutenue par des approches méthodologiques fortement ancrées sur le monolinguisme des enseignements en l'occurrence l'approche communicative, les relations entre les langues enseignées à l'école sont très rarement établies. C'est ce qui fait dire à Dabène :

il faut bien reconnaître que la plupart des systèmes éducatifs sont conçus dans une perspective monolingue autour d'une seule langue pilote ... coexistant avec une ou plusieurs autres, dites étrangères ou secondes ? Mais cette coexistence se limite la plupart du temps à un voisinage sur l'emploi du temps et n'empêcher chaque langue d'être enfermée dans un bastion disciplinaire qui rend tout essai de rapprochement autour d'activités communes (Dabène, 2003).

Ce monolinguisme permet une immersion totale, circonstancielle de l'apprenant dans la langue enseignée et facilite son apprentissage. Pourtant, l'apprentissage d'une langue (culte) (Cuq, 2003) peut s'enrichir des phénomènes langagiers d'autres langues et en faciliter la compréhension des mécanismes de fonctionnement. Car, dans un système éducatif dont l'une des finalités primordiales est de produire des individus bilingues (par conséquent possédant au moins deux cultures), la prise de conscience de l'existence des langues « sœurs » - de par leur proximité – et de leur apport dans le développement de la pensée de l'apprenant constitue un

facteur de motivation d'apprentissage d'une langue nouvelle. Cela permet aussi aux apprenants de langues étrangères d'assumer leur identité culturelle en apprenant leurs langues maternelles et de sortir du piège de la haine de soi. C'est dans ce sens que l'éveil aux langues apparaît comme la matérialisation de la pensée de l'égalité des langues et de l'équité culturelle dont la connaissance du fonctionnement des unes facilite la compréhension des autres dans une société multiculturelle.

À la base de cet édifice épistémologique figure, dans un premier temps, la conviction qu'il est possible et même souhaitable de placer les enfants, dès l'école primaire, en contact raisonné avec le monde du langage dans sa diversité et ses fonctions ... . Les activités proposées peuvent se développer tout autant au niveau de la représentation qu'à celui de l'observation ou de la réflexion, voire de la production, leur but étant essentiellement de rendre l'apprenant conscient de la diversité des langues et d'élargir ainsi son univers cognitif (Dabène, 2003).

À ce niveau, nous présentons le principe de l'éveil aux langues, sa genèse, ses premières expériences, sa propagation et son but.

De prime abord, nous faisons l'observation que l'adjectif « précoce » dans *éveil précoce aux langues* n'est pas originellement agrégé au principe de l'éveil aux langues. Nous l'avons ajouté pour marquer l'urgence de la pensée.

Le contexte qui a amené à la mise en place d'activités d'éveil aux langues en Grande Bretagne était la conjonction de trois grands problèmes constatés au sein de l'école britannique : « les difficultés d'intégrations et la fréquence des échecs scolaires des élèves issus de la migration, celles des élèves anglophones dans l'apprentissage de langues étrangères et celles de tous les élèves anglais, attribuées au niveau trop limité de leurs capacités langagières » (De Pietro, 2002). Le mouvement d'éveil aux langues naît donc sous la plume d'Erik Hawkins dans les années 1970 sous le nom de *Language Awareness*. Il est relayé par en France par Michel Candelier et Louise Dabène (Cuq, 2002, p.79).

Sous l'impulsion de Hawkins, l'expérimentation se développa au début des années 1980 autour du *British Language Awareness Movement* (BLAM). Les objectifs de *Language*

*Awareness* touchaient effectivement au domaine de la prise en compte des migrants (favoriser le questionnement sur les langues et les échanges entre les élèves), de l'amélioration des performances de L2 (développer des compétences d'écoute) et du renforcement des capacités en anglais (renforcer la motivation, l'observation et la compréhension des aspects formels du langage). Pour James et Garrett (1991b) cette approche consiste à agir sur les domaines cognitifs à travers le fonctionnement des langues, sur les domaines affectifs par les attitudes d'acceptation de la diversité et enfin sur les domaines sociaux à travers les relations entre les groupes ethniques et la citoyenneté (Kervin, 2008).

Après les expériences britannique et allemande des années 1990, plusieurs foyers d'expérimentation se sont développés en France (Dabène, 1991, 1995 ; Haas, 1995 ; Nagy, 1996) et en Suisse dans les années 1997 à 2004 avec pour arrière-plan les travaux de Roulet (1980) sur la pédagogie intégrée. En 1993, sous la domination d'Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole (EOLE) des expériences pionnières ont été menées tel que le soutient (Perregaux, 1995). Et en 1997, la Commission Romane des Moyens d'Enseignement (COROME) mit en place une évaluation de la pertinence de l'approche EOLE et un projet d'intégration de ces activités dans le cursus primaire (Perregaux *et al.*, 2003) (cités dans Kervan, 2008, p. 39). De 1997 à 2013 un projet Socrates Lingua coordonné par Candelier et désigné *Evlang* pour éveil aux langues (Kervan) a impliqué des institutions issues de plusieurs pays d'Europe notamment l'Autriche, l'Espagne, la France, l'Italie et la Suisse romande pour mettre en œuvre et évaluer un cursus d'éveil aux langues dans les écoles des pays concernés. Neuf institutions universitaires y prenaient part aux travaux : l'Université René Descartes, Paris V, l'Université Stendhal Grenoble III, l'IUFM de la Réunion (France) ; Zentrum für Schulentwicklungn Graz (Autriche) ; Universitat Autònoma, Barcelona (Espagne) ; Universitadi Napoli (Italie) ; Université de Genève, Université de Neuchâtel, Institut Ramand de Recherche et de Documentation Pédagogique de Neuchâtel (Suisse).

Entre les années 2000 et 2004 s'est développé le programme *Janua Linguarum* entendu la porte des langues. Il est à la fois le prolongement du programme *Evlang* et son extension géographique puisque le nombre de pays adhérent est passé de cinq à seize. À ce sujet, Candelier (2003d) explique que le nom *Janua Linguarum* a été emprunté à un ouvrage de Comenius intitulé *Janua Linguarum reseta* (la porte des langues ouverte). Procédant à l'exégèse de ce titre, Candelier estime qu'il peut s'agir de la « porte qui mène vers les langues » ou alors « la porte que les langues ouvrent sur d'autres horizons ». L'idée maîtresse de cette réflexion est celle de l'ouverture. Une ouverture cognitive qui suscite la motivation chez

l'apprenant et développe chez ce dernier la curiosité à l'idée d'apprendre une langue nouvelle. C'est également l'ouverture qui résulte de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Par cette idée d'ouverture se résume toute la pensée du mouvement de l'éveil aux langues. Elle célèbre en effet les biens faits de la connaissance d'une nouvelle culture, c'est une ouverture intra et interpersonnelle.

En situation de classe, s'il nous était demandé de dire ce que l'éveil aux langues est et ce qu'elle n'est pas, nous dirons avec Candelier (2005a) qu'« il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur les langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves) ». C'est un processus d'enseignement/apprentissage qui vise à :

- développer l'intérêt et l'ouverture des élèves vis-à-vis de la diversité, y compris de la diversité propre ; corollairement, dans des classes multilingues, reconnaître, légitimer et valoriser les compétences et identités linguistiques et culturels de chacun ;
- développer l'aptitude des élèves à observer et analyser les langues, et donc favoriser leur aptitude à les apprendre et à mieux les maîtriser, y compris pour les langues de l'école ;
- favoriser le désir des élèves d'apprendre les langues, et d'apprendre des langues diversifiées ;
- développer chez les élèves des connaissances relatives à la présence des langues dans l'environnement immédiat, plus lointain et très lointain, ainsi qu'aux statuts dont elles bénéficient ou pâtissent (Candelier, 2005a).

L'éveil aux langues est une approche culturelle de l'apprentissage des langues dont l'objectif est plus la reconnaissance des langues (de toutes les langues en contexte de classe hétérogène) comme outil facilitateur d'un objet d'étude. « C'est une approche des langues, le plus souvent à l'école primaire (y compris à la maternelle), qui se caractérise par une démarche au cours de laquelle la diversité linguistique (et donc, un nombre élevé de langues qui la concrétisent) est traitée en tant qu'objet d'activités pédagogique » (Candelier, 2005b). Toutefois, un rapprochement entre l'éveil aux langues et l'enseignement des langues est une

démarche à éviter. Il s'agit comme nous l'avons traité supra, d'une altérité ayant pour base la langue. La langue est ici un instrument de l'interculturalité. L'éveil aux langues ne doit pas être confondu à l'enseignement d'une langue étrangère particulière (même s'il peut favoriser un tel enseignement en développant la motivation et les compétences d'apprentissage des élèves. Il ne doit non plus être confondu avec une simple sensibilisation ou initiation aux contours plus ou moins flous. Les connaissances, attitudes et aptitudes visées par les activités se décomposent en objectifs précisément définis en correspondance avec les besoins et les capacités des élèves (Candelier, 2005b).

Au demeurant, l'éveil aux langues offre une opportunité de la prise en compte des langues non enseignées voire délaissées dans la construction de la compétence communicative (Conseil de l'Europe, 2001) des apprenants. Par son idée d'ouverture de soi-même et de l'ouverture à Autrui, la possibilité de prévenir les clivages ethniques ou idéologiques et de l'intégrisme, cette approche est d'un grand apport. En contexte de multiculturalisme et de diglossie enchâssée dans lequel nous menons cette étude, une prise de conscience précoce de l'existence des langues autres que la langue maternelle, la langue de scolarisation ou de socialisation est un atout majeur dans l'apprentissage des langues mais aussi et surtout dans la construction d'un monde de tolérance et d'acceptation des différences.

#### **2.2.6.2. L'éveil précoce au langage**

Parler d'éveil précoce au langage pourrait sonner comme un pléonasmisme dans la mesure où le langage fait partie des priorités de la formation des tout-petits. Le sigle SIL (palier I du cycle des initiations de l'école primaire francophone) renforce ce point de vue dans la mesure où il signifie section d'initiation au langage. Toutefois, comme nous l'avons dit plus haut, l'adjectif *précoce* dans *éveil précoce au langage* véhicule l'urgence de la réflexion dans le cadre de la mise en œuvre d'une politique linguistique visant à former des citoyens bilingues. Il est donc objectif de parler d'un éveil précoce au langage s'agissant de l'enseignement d'une langue étrangère dans ce contexte. C'est d'ailleurs ce que pense Bernard Fonlon lorsqu'il intitule son article « le bilinguisme de bonne heure » (Ambassa Betoko, 1999).

Alors que l'éveil aux langues est un phénomène culturel basé sur l'altérité, l'éveil précoce au langage se présente comme un appel à une immersion précoce à une langue donnée. Il peut aussi se comprendre comme un enseignement précoce des mécanismes de fonctionnement d'une langue pour l'enseignant et une exposition voire un apprentissage précoce chez les apprenants. Il s'agit d'amener les apprenants à développer des compétences

langagières dans une langue dès le bas âge. Cet apprentissage précoce des langues étrangères fait partie de l'arrière-plan de cette recherche dont l'un des objectifs est de favoriser les conditions d'un développement du bilinguisme de masse dans un contexte de diglossie franco-anglaise. Car

à travers notre système d'éducation, en ce qui concerne l'anglais et le français, il faut insister davantage sur la langue que sur la littérature. Le but à atteindre sera que l'étudiant en plus d'un large vocabulaire bien assimilé, puisse parler avec une correction parfaite, l'accent tonique à la bonne place, le rythme, l'articulation et l'intonation adéquates ; qu'il puisse maîtriser les principes de la composition. L'école doit avant tout donner aux enfants une assise linguistique, les doter d'un fonds de vocabulaire utilisable ici et une bonne base de grammaire fondamentale (Fonlon, 1968).

Une telle approche, celle de l'éveil précoce au langage vise à faire de l'école primaire le lieu par excellence d'apprentissage des langues étrangères. Un véritable laboratoire de langue qui permettrait de développer des stratégies d'enseignement/apprentissage de langues étrangères par l'action conjointe des chercheurs et des acteurs de terrains (les enseignants).

## **Conclusion**

Somme toute, nous avons présenté de manière non exhaustive la revue de la littérature ainsi que l'ensemble des théories explicatives inhérentes à cette étude. S'agissant de la revue de littérature, elle nous a conduits à nous intéresser à l'enseignement de l'anglais à l'école primaire en rapprochant les méthodes institutionnelles camerounaises des méthodologies suggérées par d'autres courants de pensée. C'est dans ce sens que nous avons présenté les réformes curriculaires survenues dans l'enseignement primaire au Cameroun d'une part, et d'autre part l'impact de la transposition didactique, l'omniprésence de l'APC ainsi que le rôle de la pédagogie par le projet sur l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone. Dans le même ordre d'idées, nous avons procédé au rapprochement de certains concepts didactiques à l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone. Ensuite, nous avons présenté les différentes théories qui sous-tendent notre recherche. Il s'agit des théories de la

motivation, des approches behavioriste, constructiviste et interactionniste de l'appropriation du langage, et de la théorie de l'éveil aux langues et au langage. Ce travail nous a permis de mieux cerner notre étude et d'avancer de manière explicite dans la recherche.



**DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATION DU TYPE DE  
RECHERCHE ET DES OPTIONS MÉTHODOLOGIQUES,  
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES  
COLLECTÉES**

Après la clarification conceptuelle, la revue de la littérature et la mise en exergue des théories explicatives dans la première partie de notre travail, cette partie traite essentiellement de la présentation du type de recherche, des options méthodologiques, la présentation et l'analyse des données collectées. Elle est subdivisée en deux chapitres. Le premier chapitre, troisième dans l'ouvrage, intitulé : « le type de recherche et options méthodologiques », rend compte du type de recherche d'une part, et d'autre part, il présente le site de l'étude, la technique d'échantillonnage et énonce les options méthodologiques prises en considération dans l'étude. Le deuxième chapitre, quatrième dans l'ordre chronologique d'apparition dans l'ouvrage, et intitulé : « analyse des données collectées », est consacré à la présentation du déroulement de l'enquête sur le terrain, des outils d'analyse ainsi que l'analyse des données collectées proprement dite.

## **CHAPITRE 3 : LE TYPE DE RECHERCHE ET OPTIONS MÉTHODOLOGIQUES**

Ce chapitre traite de la méthodologie de l'étude dans un souci d'intelligibilité. Pour ce faire, nous présentons le type de recherche, le site de l'étude, la technique d'échantillonnage et les outils de collecte des données.

### **3.1. Le type de recherche**

Le recours à une méthode de recherche relève d'une démarche scientifique qui consiste à valider le choix des outils de collecte et surtout de la question de recherche ou des objectifs visés. Qualitative ou quantitative, la méthode de recherche dépend rigoureusement de la question, des hypothèses formulées voire des objectifs fixés au départ et/ou ajustés au cours de l'étude. Si les deux méthodes ont chacune des points forts et limites, force est de reconnaître leur rapprochement et d'en tirer la sève de cette coexistence.

Les points de divergence entre les méthodes qualitative et quantitative tiennent à la qualité des outils et surtout de leur « niche » (Goffman, 1994). C'est en ce sens que Aubin-Auger *et al.*, (2008) estiment qu'il n'y a pas opposition mais complémentarité entre les deux car elles n'explorent pas les mêmes champs de la connaissance. Cet avis est partagé par Dumez (2011) pour qui l'analyse qualitative fait pendant à l'analyse quantitative : « ... l'analyse qualitative précède et prépare l'analyse quantitative en lui fournissant des phénomènes à étudier et des concepts à tester statistiquement ou économiquement, ... elle entre plus profondément dans la nature des phénomènes humains, leur qualité propre ». Voilà pourquoi une recherche qualitative peut précéder une recherche quantitative en générant des hypothèses pour produire et/ou tester des items d'un questionnaire quantitatif. Systématiquement, un travail quantitatif peut faciliter une recherche qualitative en identifiant les sujets particuliers à l'approche qualitative (Dumez 2011, p. 144). S'il est vrai que l'analyse quantitative traite des séries chiffrées et des données statistiques, il est tout aussi vrai qu'une analyse qualitative ne peut totalement s'affranchir des chiffres.

La dichotomie méthode qualitative/méthode quantitative amène les débats au sein de la communauté scientifique. D'aucuns pensent que les deux méthodes sont diamétralement opposées ; d'autres estiment que la méthode quantitative est plus scientifique que la méthode qualitative et vice versa. Enfin, un autre courant préfère voir en ces deux méthodes une complémentarité qui loin de les diviser, les rapproche au point où l'une a besoin de l'autre.

C'est à cette dernière hypothèse que nous souscrivons tout en choisissant la méthode qualitative comme celle qui nous permettra de mener cette étude.

Bien que longtemps victime d'une image négative et qualifiée « d'insuffisamment scientifique » (Aubin-Auger *et al.*, 2008), « la méthode qualitative permet de donner une réponse aux interrogations dont la validité repose sur une analyse des phénomènes humains et sociaux ». Son utilisation est « dictée par la question de recherche » (Aubin-Auger *et al.*, 2008, p. 143) et « suit un paradigme méthodologique empirico-inductif » Creswell (1998). L'objet principal de cette étude étant de questionner les actions de l'homme dans la société (l'action de l'enseignant en classe d'anglais), la méthode qualitative « cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et argumentent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation » (Dumez, 2011). « Elle permet aussi d'explorer les émotions, les sentiments des [patients], ainsi que leurs comportements et leurs expériences personnelles (Aubin-Auger *et al.*, 2008, p. 143). Elle est propice à l'analyse des actions de l'enseignant dans sa posture d'interactant. Son comportement vis-à-vis de la langue enseignée peut générer une prise de conscience de l'exigence plurilingue en contexte multiculturel ou alors renforcer des représentations parfois déjà solidement ancrées chez l'apprenant victime d'une radicalisation linguistique sociale. Par représentation il faut comprendre « l'action par laquelle on représente à nouveau et sous une autre forme » une réalité (Moliner) (cité dans Kervan, 2008, p. 150).

En somme, étant donné qu'une analyse des pratiques enseignantes n'est véritable et efficace qu'en situation de classe, le chercheur se doit de poser des actions qui lui permettent de mieux les appréhender. Pour ce faire, il est à la fois acteur et chercheur au cours de la recherche dans un va-et-vient qui fait de lui un praticien et un scientifique ayant pour allier les enseignants et les élèves qui sont à leur tour des acteurs co-chercheurs et non des informateurs. Dans une telle perspective, nous avons opté pour une recherche qualitative de type action.

### **3.1.2. Une recherche-action**

Historiquement, bien que l'invention du terme *recherche-action* revienne à John Collier, la paternité de la recherche-action est attribuée à Kurt Lewin (1943-1946), psychologue allemand celui-ci voulait promouvoir une approche scientifique légitime en psychologie sociale pour étudier la vie et la dynamique des groupes Neilsen (2006) (cité dans Roy & Prévost, 2013). Il développe une théorie connue sous le nom de dynamique des groupes. En investiguant sur les changements alimentaires des familles américaines pendant la deuxième guerre mondiale, il démontre que les ménagères qui coordonnaient leurs actions en cuisinant les parties molles

d'animaux plutôt que les parties charnues, contribuaient effectivement à la modification de l'habitude alimentaire des américains contrairement à celles qui maintenaient un régime alimentaire standard visant à soutenir l'effort de la guerre (Lewin, 1943). Par ces travaux, Lewin démontre l'impact de la coopération au sein des individus qui deviennent de leur propre chef des acteurs de changements.

Le groupe a une telle influence sur l'adoption des normes comportementales qu'il faut créer un sentiment d'appartenance entre les acteurs (chercheurs et praticiens) qui partagent une même quête (la résolution d'un problème) de façon à ce qu'ils se sentent dans le même bateau (*in-group*), malgré les différences de statuts et de rôles qui les distinguent. La construction d'un groupe d'appartenance ayant un but commun crée un contexte propice à l'adoption de nouvelles normes ou de nouvelles valeurs en s'appuyant sur une démarche conjointe de collecte et d'analyse des faits propres à la situation (Bargal *et al.*, 1992).

### **Principes fondamentaux de la recherche-action**

La recherche-action, bien que faisant l'objet d'un large éventail hétérogène d'interprétations épistémologiques et de pratiques de terrain, connaît un consensus presque absolu de la part des chercheurs (Thanh Ai Tran, 2011, p. 5). Elle a pour principe fondamental de modifier la réalité afin de la connaître pour l'améliorer.

Bargal et al. (1992), définissent six caractéristiques à la recherche-action à savoir :

- Un processus cyclique de planification, d'action et d'observation en vue d'évaluer les résultats ;
- La rétroaction des résultats de la recherche à tous les groupes d'intérêts impliqués ;
- La coopération entre les chercheurs, les praticiens et les clients du début à la fin du processus ;
- L'application des principes qui gouvernent la prise des décisions en groupe ;
- La prise en compte de différences dans les systèmes de valeurs et structures de pouvoir des partis impliqués dans la recherche ;

- L'utilisation concourue de toute la recherche-action pour résoudre un problème et générer des connaissances nouvelles.

À la suite des travaux de Lewin, les chercheurs ont formulé d'autres hypothèses au sujet des caractéristiques d'une recherche-action. Thanh Ai Tran (2011) rapporte que pour qu'une recherche soit qualifiée d'action, elle doit respecter les cinq conditions suivantes : la volonté de changement de la réalité, la participation volontaire des acteurs du terrain, l'intervention véritable du chercheur sur le terrain, la limite du champ d'action de la recherche-action.

Premièrement, la volonté de changement de la réalité renvoie au fait que la recherche-action doit avoir impérativement pour objectif de changer la réalité sociale qui pose problème, au moyen des actions que les chercheurs et les acteurs du terrain réalisent en coopération. En d'autres termes, il ne peut y avoir de recherche-action que si un problème réel a été identifié lequel appelle l'intervention, la participation active du chercheur dans la recherche des solutions. La recherche n'est pas menée par les chercheurs, les enseignants et les élèves, mais pour les enseignants, les élèves avec le chercheur.

Deuxièmement, la participation volontaire des acteurs de terrain suppose que la recherche-action est définie comme la réalisation des recherches sur le terrain et par les gens de terrain. Par conséquent, « elle doit mobiliser la participation de ces dernières sensées retenir des savoirs non-dits sur les processus sociaux ». Les acteurs de terrain ne sont pas de simples informateurs à qui on soumet un questionnaire dont la véracité des informations n'est pas toujours plausible ou l'est particulièrement. Contrairement à la recherche académique, la recherche-action exige une présence sur le terrain du chercheur et prescrit la participation des acteurs du terrain qui deviennent co-chercheurs.

Troisièmement, l'intervention véritable du chercheur sur le terrain. Elle stipule que « le chercheur n'intervient pas de l'extérieur, mais agit tant qu'acteur comme les praticiens du terrain ». Généralement les chercheurs font état dans leurs travaux de ce qu'ils mènent « descente sur le terrain ». Ils sont sur le terrain comme les détenteurs d'un savoir qu'ils mystifient à travers un métalangage méconnu ou mal connu du praticien. Des entretiens et des questionnaires qui s'ensuivent, préalablement préparés sont orientés vers les phénomènes enquêtés. Une telle approche court un risque de voir les résultats biaisés à cause de la rigidité méthodologique et la recherche de la validation des hypothèses.

Quatrièmement, l'égalité et la démocratie dans la coopération. On ne distingue pas de chercheur professionnel et de chercheur occasionnel c'est-à-dire l'acteur de terrain. Il s'agit d'une polyphonie parquée par l'échange et l'interaction. Le chercheur occasionnel, parce que faisant partie de la recherche, peut interroger le chercheur professionnel, lui faire des propositions voire lui fournir des informations jusque les nouvelles.

Cinquièmement enfin, la limite du champ d'action dans la recherche-action. « La recherche-action n'est pas un instrument tout puissant puisqu'elle n'ambitionne pas de produire des savoirs universels, mais des savoirs locaux » Thanh Ai Tran (2011). Une recherche-action vise à résoudre un problème particulier dans un cadre bien défini. En effet, une recherche-action peut porter que sur une classe dans un établissement pour résoudre des problèmes spécifiques à cette classe. « La recherche-action ne concerne jamais le système socio-global mais porte le plus souvent sur des microsystèmes » (Léger, 1988).

À ces caractéristiques, Roy et Prevost (2013) répercutent trois autres tirées des idées de Reason-Bradbury (2008). La première idée est que « la recherche-action est réalisée avec les gens plutôt que sur les gens ». Dans la recherche traditionnelle, le chercheur adopte une position dominante. Il se positionne à l'extérieur voire au-dessus du phénomène qu'il veut étudier et les personnes impliquées sont considérées comme des sujets relativement passifs qui seront soumis à divers traitements en fonction de l'objet d'investigation. Avec la recherche-action le chercheur professionnel et les acteurs de terrain sont co-chercheurs, des acteurs actifs. Ensuite, la recherche-action trouve son ancrage dans l'action, dans la nécessité d'agir pour changer les choses. Il s'agit moins d'accroître le bagage de connaissances accumulées au sein d'une discipline en comblant les trous de zones inexplorées laissées en plan par les générations précédentes de collègues chercheurs. L'action résulte de la volonté du chercheur de déconstruire l'existant pour faciliter sa compréhension par l'interaction. Une approche culturelle de la recherche et un va-et-vient à l'autre qui engendre l'action et par conséquent le changement. Enfin, Roy et Prévost évoquent le procédé de la recherche-action qu'ils opposent à la recherche traditionnelle. Pour eux le processus de la recherche traditionnelle emprunte une voie linéaire alors que la recherche-action adopte plutôt une démarche cyclique.

Dans une recherche traditionnelle et donc hypothético-déductive, le chercheur détermine à l'avance le contour du cadre théorique dans lequel il s'inscrit, il détermine de façon parcimonieuse les variables en cause et spécifie les

hypothèses qu'il entretient concernant les relations devant exister entre ces variables. Par la suite, il fixe dans un protocole « fermé » d'expérimentation sa stratégie de collecte des informations requises pour confirmer ou infirmer ses hypothèses et répondre à sa question de recherche. Dans une telle approche, le chercheur tente de contrôler tous les facteurs externes à la recherche, incluant sa propre influence en tant que chercheur (facteurs exogènes), qui pourraient contaminer les résultats et invalider les conclusions de son étude.

Dans une recherche-action, comme dans la plupart des recherches inductives, c'est l'inverse qui se produit. Le protocole n'est pas fixe, mais flexible selon la typologie Robson (2011). Les chercheurs et les acteurs commencent par partager leurs préoccupations sur la situation problématique qui les rassemble (formation du problème). Ils utilisent leur expertise, leur expérience et leurs cadres de références pour se donner une représentation suffisamment partagée de la situation pour s'engager dans l'action. Ils développent ensemble diverses stratégies pour améliorer la situation (planification) qu'ils expérimentent sur le terrain (action) et, finalement, ils analysent et évaluent de façon critique (réflexion) les actions qui ont été menées et leurs effets sur la situation. Cette dernière étape du cycle permet d'explicitier les connaissances acquises, d'apprécier l'écart entre l'état actuel et la situation souhaitée, de réfléchir et planifier de nouvelles actions, d'agir à nouveau et de reprendre la réflexion pour susciter de nouveaux apprentissages et imaginer ce qui pourrait être encore fait pour améliorer les choses. Le cycle d'observation – analyse – action – observation – réflexion est repris jusqu'à ce que les parties présentes considèrent que la problématique est suffisamment résolue et les apprentissages possibles réalisés (Thanh Ai Tran, 2011).



La recherche-action est une recherche qui connaît un certain essor dans le domaine des sciences de l'éducation. Encore appelée *action research* (Lewin, 1946), *classroom research*, *co-learning*, *cooperative inquiry*, *critical reflexion*, *practical enquiry* (Catroux, 2002), observation participante (Schön, 2005), elle est plus qu'une simple recherche académique visant à décrire des phénomènes, à rechercher des lois ou des corrélations entre les variables ou à comprendre des phénomènes. La recherche action allie description et compréhension des phénomènes en didactique des langues (Macaire, 2007 p. 5). En guise de définition Elliot dit :

*action-research may be defined as the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it. It aims to feed practical judgment in concrete situations, and the validity of the « theories » or hypotheses it generates depends not so much on « scientific » test of truth, as on their usefulness in helping people to act more intelligently and skillfully. In action-research « theories » are not validated independently and the applied to practice. They are validated through practice (Elliot, 1991).*

L'auteur pense que la recherche-action est une recherche de terrain qui amène le chercheur à valider des hypothèses de départ sur la base des actions menées en situation. Les théories ne sont donc validées que dans l'action et par l'action. Pour John Elliott, dit Florence Saint Luc « la recherche-action intègre la pensée, le développement professionnel des enseignants, le développement et l'évaluation du curriculum, la réflexion philosophique, et la recherche, dans une conception unifiée de la pratique éducative réflexive ». C'est une recherche fédératrice qui allie analyse et pratique, accompagnement des apprenants, critique du curriculum (parce qu'il définit les stratégies d'enseignement) et est catalyseur d'une approche réflexive de l'enseignant. Pour Thibault (1991) cité dans (Macaire, 2007) la recherche-action est une approche méthodologique, un processus et une démarche de recherche, visant à améliorer les pratiques éducatives inscrites dans un contexte organisationnel. Elle repose sur la mise en place d'un processus de participation des intervenants concernés et présente des moments de réflexion et des moments d'actions stratégiques individuels et collectifs en vue d'améliorer les pratiques éducatives, postulat que partage Schön (1994) qui estime que la finalité de la recherche-action est d'intervenir sur les pratiques non pas exclusivement pour les modifier, mais afin de les rendre conscientes et les faire analyser et comprendre. Elle vise la

mise en œuvre des pratiques réflexives des enseignants qui deviennent des praticiens réflexifs. La recherche-action porte sur une double finalité : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations Barbier (1996) cité dans (Tremblay & Bonneli, 2007).

Selon Roy et Prevost (2003), la recherche-action est une approche de la recherche attachée au paradigme du pragmatisme qui part du principe que c'est par l'action que l'on peut générer des connaissances scientifiques utiles pour comprendre et changer la réalité.« [...] la recherche-action pourrait éventuellement offrir un nouveau modèle d'interaction entre chercheurs et enseignants, les théoriciens et les praticiens. Ce modèle permettrait aux premiers de pénétrer le milieu scolaire et aux seconds de faire valoir leurs connaissances et leur expérience » (Tardif *et al.*, 1991).

La recherche-action nous semble la plus appropriée dans la cadre de cette étude dans la mesure où nous nous sommes fixé pour objectif de participer dans la recherche des voies d'amélioration de la didactique de l'anglais à l'école primaire francophone. Les enseignants qui y participent ainsi que les élèves, sont des acteurs de la recherche du point de (Thanh Ai Tran, 2011 ; Rayer *et al.*, 2009 ; Roy & Prevost, 2013 ; Reason-Bradbury, 2008). Ils prennent une part active dans une recherche qui commence avec eux et se termine avec eux. Ils ne subissent non plus la recherche mais participent en apportant leurs expériences, en exprimant leurs inquiétudes et faisant des propositions qui contribuent à l'avancement de l'étude.

### **3.1.3. Le site de l'étude**

Le choix du site de l'étude est motivé par le monolinguisme (français langue officielle) de la zone. Cette situation nous a amené à observer toute la complexité de l'enseignement de l'anglais langue étrangère dans un contexte marqué par le besoin de plus en plus prononcé de faire acquérir aux enfants une langue non connue ou mal connue en famille et l'omniprésence du français dans tous les aspects de la vie économique, administrative, etc.

L'étude s'est effectivement déroulée dans deux sites : à l'école publique d'Odza située au sud-Est de la capitale Yaoundé et au Groupe Scolaire bilingue Crystallus, établissement privé situé dans la même localité. Ces deux écoles comptent parmi les 947 écoles de l'arrondissement de Yaoundé IV.

Parler d'école « bilingue » ici pourrait faire l'objet d'interprétation subjective dans la mesure où l'on pourrait questionner l'opportunité et le choix des structures ayant des statuts

différents. La plupart des écoles dites bilingues – spécificité des écoles privées – le sont à cause de la juxtaposition de deux sous-systèmes éducatifs anglophone et francophone au sein d'un même campus. Dans ces écoles, on trouve séparées, et ce de manière très stricte, une section francophone et une section anglophone. Chaque sous-système garde par conséquent ses spécificités en termes de langue de scolarisation (le français pour la section francophone et l'anglais pour la section anglophone), mais aussi en termes de mode de fonctionnement. Bien que des efforts soient souvent faits dans le sens de l'harmonisation des pratiques enseignantes dans les deux sous-systèmes au niveau de l'organisation thématique des contenus disciplinaires, les enseignements sont faits strictement en anglais ou en français selon le sous-système.

Dans le cas du Cameroun que nous avons étudié, la séparation des sous-systèmes tire son essence de la loi d'orientation de l'éducation qui, en son article 15, stipule que : alinéa 1 « le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme », alinéa 2 : « les sous-systèmes sus-évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications » (MINEDUC, 1998). Dans l'enseignement public, cette distinction est clairement établie. On y rencontre soit des écoles anglophones, soit des écoles francophones quand bien même elles partagent la même enceinte. Les écoles bilingues sont donc l'apanage de l'enseignement privé. Cette dénomination cache des velléités capitalistes nées de l'analyse des mouvements sociolinguistiques qui font état d'un amour grandissant des locuteurs francophones pour la langue anglaise. On observe à ce sujet une augmentation des écoles dites bilingues dans l'arrondissement de Yaoundé IV par exemple. En 2014, cet arrondissement comptait 133 écoles primaires et 201 écoles maternelles anglophones. En 2018, elle compte 153 écoles primaires et 214 écoles maternelles anglophones. Cette augmentation du nombre d'écoles anglophones en zone francophone est un indicateur de l'intérêt des locuteurs francophones à parler l'anglais, mais aussi et surtout à s'ouvrir au monde. Si l'engouement dans l'apprentissage de l'anglais est perceptible au sein de la population, l'adjectif bilingue qui qualifie certaines écoles a plus une valeur marchande qu'une promotion réelle d'une politique linguistique visant la bilingualité des citoyens.

Au demeurant, le monolinguisme ambiant basé sur l'usage du français comme idiome véhiculaire, l'enseignement de l'anglais comme discipline obligatoire dans les écoles francophones, la promotion du bilinguisme officiel et la polyvalence des enseignants sont autant d'éléments qui ont servi de baromètre à notre choix. Ce site semble être le site par

excellence pour cette étude qui vise l'accompagnement des enseignants dans l'enseignement de l'anglais dans les écoles francophones où l'influence du français sur l'anglais reste l'un des obstacles majeurs à cet enseignement.

### **3.2. Les options méthodologiques**

La population de cette étude est constituée de l'ensemble des enseignants et des apprenants du primaire en milieu francophone. Enseignant ou apprenant anglais dans leurs salles de classe.

#### **3.2.1. Caractéristique de l'échantillon**

Notre étude étant basée sur la recherche-action, nous nous abstenons de faire usage du terme échantillon qui, dans les approches quantitatives, fait le plus souvent référence à une masse importante de sujets et la représentativité est alors basée sur cette masse critique qui permet de généraliser les résultats. Par contre, « dans un échantillon qualitatif, c'est l'individu qui est « représentatif », des groupes sociaux auxquels il appartient, de la ou des cultures dans lesquelles il a baigné » (Duchesne, 2000, p. 3). Voilà pourquoi « parler de représentativité signifie simplement que l'on s'efforce de réunir des personnes présentant toutes les caractéristiques pouvant engendrer pour qualifier ceux qui ont effectivement pris part à cette étude » (Duchesne, 2000, p. 3) et cela « compte non tenu de leur nombre relatif dans la population d'origine » (Duchesne, 2000, p. 4). Les acteurs essentiels de la recherche sont aussi nos partenaires Verhoeven (2006) qui nous permettent d'étudier un phénomène par leur intervention et leurs apports. Car,

Il ne s'agit pas d'atteindre nécessairement un accord consensuel de la part de tous les acteurs mais de s'appuyer sur les compétences de réflexivité et de justification des acteurs afin de construire un espace d'intersubjectivité commun entre chercheurs et acteurs.(...) A partir du moment où l'on prend en compte les compétences d'interprétation des acteurs et dès lors où on se situe dans une démarche compréhensive et contextualisée, le statut des catégories et des analyses produites par les acteurs change radicalement. (...) La validité tient également à ce processus de construction commune, qui peut être mis en place par diverses méthodes où les compétences critiques et analytiques des acteurs

sont sollicitées. L'implication des acteurs dans le processus d'analyse facilite sans doute leur participation au changement (Kervan, 2008, pp. 147-148).

Nous désignons par « participants » ceux qui sont réellement impliqués dans la recherche. Nous préférons ce terme à celui d'échantillon afin de montrer la place privilégiée et l'importance de leurs actions dans la réalisation de la recherche menée.

### **3.2.1.1. Les participants**

Nous nommons « participants » les enseignants et les élèves qui ont effectivement pris part à cette recherche. En ce qui concerne les enseignants, ils ont été retenus sur la base de trois critères. Ces critères de sélection sont liés à l'objet de l'étude et c'est en ce sens qu'ils devaient :

- être enseignant du niveau III,
- être titulaire d'un CAPIEMP,
- dispenser les leçons d'anglais dans sa salle de classe.

Les enseignants observés sont au nombre de trois et sont désignés par P1, P2 et P3. Ils sont tous titulaires d'une classe et enseignent l'anglais dans leur classe. P1 est enseignante à l'école primaire depuis trois ans. Elle est titulaire d'un BEPC et d'un CAPIEMP et tient la classe de CM2.

P2 enseigne à l'école primaire depuis neuf ans. Elle est titulaire d'une licence en géographie et d'un CAPIEMP. Elle tient la classe de CM1.

P3 est titulaire d'un probatoire et d'un CAPIEMP. Il enseigne à l'école primaire depuis six ans. Il a la particularité d'avoir exclusivement enseigné la classe de CM1.

Les apprenants sont des élèves du niveau III (CM1 et CM2). Ils étudient l'anglais depuis quatre ans pour les CM1 et cinq ans pour les CM2. Ils ont développé des réflexes vis-à-vis de la langue et peuvent ainsi réagir aux instructions et aux consignes de l'enseignant. De plus, ils sont capables de répondre aux questions au cours d'un entretien ou à travers un questionnaire portant sur leurs représentations et leurs attentes en classe de langue anglaise. Ils sont par ailleurs en fin de cycle primaire, ce qui suppose qu'ils vont affronter différents examens officiels : le certificat de fin de cycle pour les uns, le certificat de fin de cycle et concours d'entrée au secondaire pour les autres. L'exigence de la langue est donc double dans la mesure où l'anglais est une épreuve obligatoire aux examens et une langue d'enseignement incontournable au secondaire dont la non maîtrise des mécanismes de fonctionnement peut

constituer une entrave à la réussite scolaire au secondaire. Par ailleurs, l'intégration sociale et l'insertion dans le monde professionnel font de l'anglais un atout majeur pour le citoyen.

Les participants sont répartis selon le tableau de distribution suivant :

<b>Enseignant</b>	<b>Classe</b>	<b>Nombre d'élèves</b>
P1	CM2	17 élèves
P2	CM1	17 élèves
P3	CM1	18 élèves
Total		52 élèves

**Tableau 6 : Effectif des participants**

### **3.2.3. Les outils de collecte des données**

Pour collecter les données, nous avons eu recours à plus d'un outil. L'usage d'outils diversifiés justifie le principe fondamental de la triangulation. La triangulation

visait à mettre en débat les différentes étapes de la recherche afin d'en éviter la clôture idéologique. Elle favorise la mise en œuvre d'éclairages multiples afin de suivre la réalité dans sa mouvance spatio-temporelle et dans sa complexité. Axée sur la mobilité de la réalité, la qualité de la démarche de triangulation correspond à la dynamique de la recherche (Pourtois *et al.*, 2006, p. 140).

Il s'est agi dans le cadre de cette étude des entretiens avec les enseignants, des répartitions mensuelles, des fiches de préparation des questionnaires, des productions des élèves et de l'observation des classes.

#### **3.2.3.1. L'entretien**

Les entretiens de recherche « permettent aux interlocuteurs de verbaliser les concepts, en étroite relation avec le contexte dans lequel ils évoluent » [...] « ils constituent une véritable situation de rencontre entre des interlocuteurs qui cherchent à se comprendre et à comprendre les conceptions et les actions qui les animent » (Kervan, 2008). Plusieurs possibilités se présentaient à nous : l'entretien non directif, l'entretien directif et l'entretien semi directif.

### **3.2.3.2. L'entretien non directif**

L'entretien non directif s'assimile à un monologue. « L'enquêteur ne pose pas de questions – hormis la consigne de départ – et s'abstient de commenter ce que dit l'enquêté » (Duschene, 2000). Au cours d'un entretien non directif, on ne doit ni interrompre l'interviewé ni l'orienter. Or, dans une étude dont l'objectif est de recueillir des informations précises sur l'efficacité des activités ludiques dans la motivation des apprenants de l'anglais à l'école primaire francophone, et en même temps un outil qui stimule l'interaction au cours de cet même apprentissage, le risque d'avoir un flux d'informations sans grand intérêt et en déphasage avec le but visé est très élevé. Dans ce cas, l'entretien non directif devient lourd et inapproprié pour cette étude qui vise à recueillir des données sur une thématique précise.

### **3.2.3.3. L'entretien directif**

L'entretien directif s'apparente sensiblement au questionnaire à la seule différence que la passation se fait oralement, souvent en situation de face à face, à distance (téléphone, internet) et non par écrit. Comme la production des données par questionnaire, l'entretien directif doit être bien préparé et ne peut intervenir trop dans le déroulement de l'étude, le chercheur étant placé dans l'obligation d'avoir des idées claires sur le type d'informations qu'il souhaite recueillir. Si l'entretien directif peut montrer des avantages notamment dans le respect scrupuleux de la progression de la recherche,

### **3.2.3.4. L'entretien semi directif**

L'entretien semi directif « permet de centrer le discours des personnes interrogés autour de différents thèmes définis au préalable par les enquêteurs et consignés dans un guide d'entretien » (Blanchet & Gotman, 2007) (dans Nga Obama, 2017). Ce type d'entretien porte sur un certain nombre de thèmes, généralement assez limités, qui sont identifiés et reportés, pour mémoire, dans un guide d'entretien préparé par l'enquêteur. L'important pour le chercheur est essentiellement d'aborder l'ensemble des thèmes qui ont été prévus, en laissant au répondant la possibilité de les développer librement et d'en apporter éventuellement d'autres, dans un ordre qui peut d'ailleurs différer de celui qui avait été initialement prévu. Ainsi l'interviewer peut procéder à des relances pour reformuler les propos qui viennent d'être tenus, de manière impersonnel, ou de résumer c'est-à-dire faire les synthèses partielles et partir de là, susciter des opinions, des impressions, des questions. Pour y parvenir, il est conseillé d'éviter des questions fermées, des questions inductives (qui risquent de provoquer en réponse

une autojustification stérile) ou des questions trop personnelles pouvant embarrassées l'interviewé (Quintin, 2013).

En définitive, l'objectif de notre entretien est d'obtenir les perceptions des enseignants sur les stratégies d'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone et l'impact des activités ludiques, leur mise en œuvre dans la salle de classe. C'est dans ce sens que nous avons choisi l'entretien semi directif afin d'obtenir des enquêtés des informations précises sur l'objet de l'étude en leur permettant de jouer un rôle d'acteur dans la recherche où les idées leurs idées sont prises en compte pour l'avance de celle-ci.

### 3.2.4. La validation du guide d'entretien

Nous avons eu recours à deux formes d'entretien : un entretien initial, à l'entame de la collecte des données et un entretien final. L'entretien initial a permis de recueillir les perceptions et les conceptions formulées par les enseignants, participants, au tour de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone.

L'entretien final visait à obtenir les avis des participants sur l'usage des activités ludiques au cours d'une leçon d'anglais. Il se présente ainsi qu'il suit :

Entretien final
1- Comment trouvez l'usage des activités ludiques dans une classe d'anglais ?
2- Qu'est-ce que avez aimé ou n'avez pas aimé dans cette méthode ?
3- Trouvez-vous cette approche efficace ?
4- Allez-vous adopter cette approche dans toutes vos leçons d'anglais.
5- Avez-vous rencontré des difficultés dans la mise en œuvre des activités ludiques pendant les leçons d'anglais ? Si oui, pouvez-vous nous raconter votre expérience ?

**Tableau 7 : Entretien final**

Nonobstant la valeur de l'entretien dans la recherche et la collecte des données fiables dans cette étude, nous souscrivons à l'idée de Bouchon selon laquelle :

Les informations recueillies de cette façon [par l'entretien] n'ont d'intérêt que si les conditions méthodologiques sont remplies et si l'on ne fait pas dire aux entretiens plus que ce qu'ils ne peuvent dire. Bien entendu, il est fortement conseillé d'analyser les données recueillies à la lumière d'informations récoltées



avec d'autres méthodes, comme le focus group et l'observation (Bouchon, 2009).

C'est la raison pour laquelle nous avons observé les pratiques enseignantes en situation de classe dont alliage avec les entretiens forme une triangulation visant à rendre plus crédible notre étude.

Afin de s'assurer de l'efficacité de notre guide d'entretien, nous avons procédé à des tests de l'outil auprès de quelques enseignants volontaires. Au terme de ces entretiens nous avons effectué des ajustements qui consistaient d'une part à reformuler certaines questions et d'autre part à revoir notre technique d'approche vis-à-vis des participants.

### **3.2.5. L'observation**

L'observation fait partie des méthodes de collecte des données appropriée dans une étude portant sur l'analyse des pratiques. Dans le cadre cette étude, nous avons choisi de procéder à l'observation directe. Selon Arborio et Fournier (1999) l'observation directe est particulièrement adaptée à « de petites communautés » qui mettent le chercheur face à un ensemble fini et convergent d'interactions » dans une situation limitée, une unité de lieux et d'actes significatifs par rapport à l'objet de recherche, facile à un regard extérieur et autorisent une présence prolongée » (Kervan, 2008, p. 23). La classe est l'un de ces lieux propices à l'enquête de terrain visant à « reconstituer la réalité telle qu'elle est derrière les masques qu'elle se donne » (Kervan, 2008, p. 43) au sein de « scènes de la vie sociale (Kervan, 2008, p. 45). C'est en ce sens que nous avons eu recours à l'observation et à l'enregistrement des séances qui ont été ensuite transcrite afin de faciliter leur traitement. Toutefois, il nous a été impossible d'exporter tous les enregistrements pour au moins deux raisons. La première est que certains enregistrements étaient de très mauvaise qualité. Il était particulièrement difficile de comprendre ce que voulait dire l'enregistrement. La seconde est que certaines séances observées avaient peu d'intérêt par rapport à notre étude parce que dans la plupart des cas les enseignants dispensaient les leçons portant sur des thématiques qu'ils pouvaient facilement expliquer. Malheureusement, ces séances étaient plus nombreuses que celles qui pouvaient être réellement exploitées dans le cadre de notre travail.

S'agissant de notre présence dans les salles de classe au cours de la collecte des données, nous avons fait le choix de garder la posture d'observateur (parce que nous apportions la plus-value de l'étude), mais aussi celle d'acteur intervenant au cours des séances. Ces deux

postures corroborent la vision de (Friedrich, 2001) qui pense « l'observateur a un statut particulier : s'il est à l'évidence à l'extérieur de l'action, il est aussi à l'intérieur, (...) on peut légitimement supposer qu'il partage avec l'acteur un certain stock d'expériences ». C'est ce va-et-vient recherche théorique/pratique de terrain qui nous a amené à observer en prenant des notes et en intervenant lorsque cela était nécessaire pendant une durée de deux années scolaires. Nous avons observé trois classes pendant toute la période de terrain entre l'année scolaire 2018/2019 et 2019/2020. Ceci nous a permis d'observer plusieurs séances dont les plus significatives ont été retenues dans le cadre de cette étude. En effet, étant donné que nous exerçons à la fois comme chercheur et comme responsable administratif et conseiller pédagogique, il était facile de mener des descentes dans les classes. Toutefois, chaque descente dans ne donnait pas lieu à une observation souvent à cause d'une part de l'impréparation de l'enseignant même lorsque nous avons travaillé à l'avance. D'autre part, à cause de la non congruence entre les stratégies d'enseignement de l'enseignant et l'objet de notre étude et enfin la difficulté pour l'enseignant de conduire une leçon sur tous les thèmes prévus dans le curriculum. Nous avions pour objectif de recueillir des informations une fois par mois pour un nombre total de dix séances par enseignants au bout des années de recherche. Cet objectif a été atteint en classe de P1. Étant donné que P1 tenait une classe d'examen, les leçons d'anglais étaient régulières et l'enseignant respectait les rendez-vous fixés. Chez E2 et E3, cet objet n'a pas été atteint à cause des rendez-vous manqués dus en partie aux responsabilités administratives mais aussi et surtout à cause des différentes interruptions dues aux évaluations et séminaires auxquels les enseignants étaient particulièrement engagés. Nous voulions, par la multiplication du nombre de séances garantir que le réel « ait le temps de se présenter sous une figure diversifiée » (Arborio & Fournier, 1999). Ci-dessous le calendrier de collecte des données.

Période	P1	P2	P3
	<b>Entretien initial</b>		
Septembre	Séance 1 25/09/2018		
Octobre	Séance 2 30/10/2018	Séance 1 30/10/2018	Séance 1 30/10/2018
Novembre	Séance 3 27/11/2018	Séance 2 27/11/2018	Séance 2 27/11/2018
Janvier	Séance 4 30/01/2019		
Février		Séance 3 27/02/2019	Séance 3 27/02/2019
Mars	Séance 5 27/03/2019		
Mai		Séance 4 1 <sup>er</sup> /05/2019	Séance 4 1 <sup>er</sup> /05/2019
Septembre	Séance 6 25/09/2019	Séance 5 25/09/2019	Séance 5 25/09/2019
Octobre		Séance 6 30/10/2019	Séance 6 30/10/2019
Novembre	Séance 7 06/11/2019		
Décembre	Séance 8 10/12/2019	Séance7 10/12/2019	Séance 7 16/10/2019
Janvier	Séance 9 06/01/2020	Séance 8 06/01/2020	Séance 8 06/01/2020
Février	Entretien final 03/02/2020	Entretien final 03/02/2020	Entretien final 03/02/2020

**Tableau 8 : calendrier de collecte des données**

À la suite du calendrier de collecte des données, nous avons préparé des grilles d'observation.

### 3.2.5.1. La grille d'observation

Afin de mener à bien nos observations, nous avons eu recours deux à grilles d'observation : une à l'entame de l'observation des classes, et l'autre pendant l'observation des phénomènes étudiés.

La première grille d'observation a été tirée du modèle proposé par le (MINEDUC, 1999, pp. 139-143) visant à évaluer le rendement de l'enseignant du primaire sur son travail d'ensemble dans la salle de classe, le respect des exigences de la profession, etc. Ce modèle a été utilisé lors de la première séance d'observation que nous nommons observation libre car visant à observer le comportement global des enseignants et des apprenants. Toutefois cette grille a subi des modifications. Nous avons supprimé la partie réservée à la note parce que ne faisant pas partie de nos objectifs de départ. Ensuite nous avons observé uniquement des leçons d'anglais contrairement à l'esprit de la grille qui voudrait que trois leçons dans des disciplines différentes soient observées.

<b>A- TRAVAIL D'ENSEMBLE DU MAÎTRE DANS LA CLASSE</b>							
No	Comportement(s) observé(s)	Très médiocre 0	Médiocre 1	Passable 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
1	Tenue vestimentaire du maître						
2	Placement des élèves et du bureau du maître (s'il en existe un)						
3	Maintenance de l'équipement de la classe						
4	Propreté des élèves compte tenu du milieu						
5	Décoration de la classe						
6	Qualité et portée de la voix du maître						
7	Qualité des relations maître/élèves						
8	Qualité des relations élèves/élèves						
							<b>T1=...../40</b>
<b>Observations et conseils</b>							
<b>B- RESPECT DES EXIGENCES DE LA PROFESSION</b>							
No	Comportements observés	Très médiocre 0	Médiocre 1	Passable 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
1	Régularité						

2	Ponctualité						
3	Documents et tableaux obligatoires (existent-ils)						
4	Qualité de la tenue des documents obligatoires						
5	Taux et qualité des préparations des leçons prévues dans le mois						
6	Taux de correction des cahiers des élèves						
7	Qualité des annotations dans les cahiers						
8	Degré d'exploitation des programmes						

T2=...../40

**C- LEÇON(S) SUIVIE(S)**

Discipline	Titres des leçons
1	1
2	2
3	3

**Leçons/Scores                      1<sup>ère</sup> leçon                      2<sup>e</sup> leçon                      3<sup>e</sup> leçon**

No	Comportements observé(s)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
1	Qualité de l'objectif opérationnel de la leçon (conditions de réalisation, comportement attendu, critères de performance)																		
2	Maîtrise de la matière																		
3	Motivation des élèves (habileté avec laquelle le maître communique aux élèves l'objectif de la leçon.																		
4	Degré auquel la révision prépare les élèves à aborder la nouvelle leçon																		
5	Progression de la leçon (habileté à conduire les élèves du connu vers l'inconnu)																		
6	Utilisation du matériel didactique (congruence entre ce matériel et le contenu de la leçon)																		
7	Langage utilisé																		
8	Participation des élèves aux activités d'apprentissage																		

9	Qualité des récapitulations partielles et générales																		
10	Degré de clarté des explications, des consignes et de démonstration																		
11	Qualité de la reprise des parties non comprises de la leçon																		
12	Qualité de l'assistance aux élèves en difficulté d'apprentissage																		
13	Utilisation du tableau																		
14	Exercices d'application et leur correction																		
15	Qualité de la discipline																		
16	Respect de la durée de la leçon																		
17	Niveau d'atteinte des objectifs																		

T3=.....85

T4=.....85

T5=.....85

<b>D- RENDEMENT ET INITIATIVES DU MAÎTRE</b>						
No	Comportements observés	1	2	3	4	5
1	Évolution de la moyenne de la classe					
2	Collaboration avec les collègues					
3	Participation du maître à la vie de l'école					
4	Degré de satisfaction du directeur vis-à-vis du travail du travail					
5	Initiative face aux difficultés rencontrées dans la classe					
<b>T6=..../25</b>						
<b>Observations et conseils</b>						

**Tableau 9 : Grille d'observation et d'analyse des situations pédagogiques**

Nous ne pouvons pas baser notre observation à partir des critères de la grille ci-dessus, pour plusieurs raisons. La principale est que notre objectif n'était pas d'évaluer le travail des enseignants dans tous les aspects de la vie d'une classe. Nous avons ainsi adapté la grille d'observation en retirant la note chiffrée ainsi que les observations sur le travail d'ensemble du maître dans la classe et le respect des exigences de la profession pour nous concentrer uniquement sur l'observation des leçons d'anglais. Ce processus nous a permis d'obtenir la grille d'observation ci-dessous :

<b>LEÇON(S) SUIVIE(S)</b>				
<b>No</b>	<b>Comportements observé(s)</b>	<b>Passable</b>	<b>Bien</b>	<b>Très bien</b>
1	Qualité de l'objectif opérationnel de la leçon (conditions de réalisation, comportement attendu, critères de performance)			
2	Maîtrise de la matière			
3	Motivation des élèves (habileté avec laquelle le maître communique aux élèves l'objectif de la leçon.			
4	Degré auquel la révision prépare les élèves à aborder la nouvelle leçon			
5	Progression de la leçon (habileté à conduire les élèves du connu vers l'inconnu)			
6	Utilisation du matériel didactique (congruence entre ce matériel et le contenu de la leçon)			
7	Langage utilisé			
8	Participation des élèves aux activités d'apprentissage			
9	Qualité des récapitulations partielles et générales			
10	Degré de clarté des explications, des consignes et de démonstration			
11	Qualité de la reprise des parties non comprises de la leçon			
12	Qualité de l'assistance aux élèves en difficulté d'apprentissage			
13	Utilisation du tableau			
14	Exercices d'application et leur correction			
15	Qualité de la discipline			
16	Respect de la durée de la leçon			
17	Niveau d'atteinte des objectifs			
<b>Observations</b>				

**Tableau 10 : Grille d'observation et d'analyse des situations pédagogiques (MINEDUC)**

La grille d'observation qui va suivre quant à elle est destinée exclusivement à l'observation d'une leçon d'anglais dans le but de vérifier l'apport des activités ludiques au cours des séances didactiques. En effet, après la première séance d'observation, des remarques faites et de la proposition d'une stratégie d'enseignement de l'anglais basé sur l'usage des activités ludiques ; après une séance de travail avec l'enseignant sur la mise en œuvre des activités ludiques en classe d'anglais, nous avons adaptée la grille afin de nous permettre d'observer uniquement les effets des activités sur la motivation des apprenants, leur rendement ainsi que la capacité des enseignement à ludiciser les activités didactiques et à les utiliser en classe. Ceci nous a permis d'obtenir le modèle suivant :

<b>Comportement observé</b>		<b>Jamais</b>	<b>Parfait</b>	<b>Toujours</b>
<b>Mise en œuvre des activités indiquées</b>	L'enseignant prépare-t-il les leçons en prévoyant les activités indiquées ?			
	Utilise-t-il un matériel didactique attrayant ?			
	Utilise-t-il des chants, récits ?			
	Utilise-t-il les jeux de rôle ?			
	Caricatures, dessins, bande dessinées ?			
	Autres activités indiquées			
<b>Éléments motivationnels</b>	Les élèves sont-ils éveillés ?			
	Participent-ils au cours ?			
	Dorment-ils pendant la leçon ?			
	Prennent-ils l'initiative de prendre la parole ?			
	Mènent-ils toutes activités proposées par l'enseignant ?			
	Ont-ils honte de s'exprimer ?			
<b>Comportement de l'enseignant</b>	Encourage –t-il les élèves à s'exprimer ?			
	Tient-il compte des erreurs des apprenants ?			
	Est-il dogmatique ?			
	Explique –t-il clairement ce qu'il attend des élèves			
	Est-il souriant, accueillant ?			
	Est-il autoritaire ?			
	Humilie-t-il les élèves-t-il les élèves ?			
	Permet-il que les élèves se moquent de leurs pairs ?			
	Punit-il les élèves ?			
<b>Eveil à la langue et au langage</b>	Est-il permis aux élèves d'utiliser une autre langue en dehors de l'anglais ?			
	Les élèves ont-ils étudié l'anglais à la maternelle ?			
	Ont-ils développé le réflexe vis-à-vis de l'anglais ?			

**Tableau 11 : Grille d'observation d'une leçon d'anglais**

Après chaque observation nous avons procédé aux entretiens d'explicitations pour mieux comprendre les pratiques des participants. Aussi avons-nous pris des notes d'observation après chaque séance. Les notes d'observation ont pour objectif d'inscrire ce que



l'observateur a vu, ce qu'il a ressenti, ce qui l'a impressionné, ce qui l'a surpris. Elles racontent tout ce qui doit être dit, même les petits détails. Elles s'attachent à découvrir les signaux faibles (les thèmes fréquents, qui sont émergents et qui sont portés d'avance) en s'échappant à la logique du résumé et de la synthèse (Andréani & Conchon, 2005).

## **Conclusion**

En somme, nous retenons que cette étude est une recherche qualitative de type action. Cette caractérisation de la recherche justifie par conséquent la dénomination de l'échantillon (participants), leur nombre (trois enseignants) d'une part et d'autre part les instruments de collecte des données (guides d'entretien et d'observation) ainsi que les instruments d'analyse (grilles d'analyse). Cette précision méthodologique est préparatoire à l'analyse des données recueillies dont le traitement permet un passage des simples informations au savoir.

## **CHAPITRE 4 : L'ANALYSE DES DONNÉES COLLECTÉES**

Dans ce chapitre, il est présenté la démarche ayant abouti à la collecte des données ainsi que leur analyse. La raison d'être de ce procédé est de justifier la méthode de collecte des données, le choix des instruments de collectes et d'analyse des données. Nous clorons cette partie par la présentation et l'analyse des informations recueillies auprès des participants.

### **4.1. Le déroulement de l'enquête**

Dans un souci de scientificité, nous avons opté pour la triangulation qui « consiste à mettre en œuvre plusieurs démarches en vue de la collecte des données pour l'étude du comportement humain » (Yana, 1993). Pour ce faire, nous avons eu des entretiens avec trois enseignants, ensuite nous avons administré un questionnaire à cinquante-deux élèves des classes de CM1 et CM2, et enfin nous avons procédé à l'observation des classes afin de rendre compte des difficultés exogènes qui entravent leur formation en classe d'anglais. En ce qui concerne l'observation des classes, notre objectif était d'observer au moins une séance par sous-centre d'intérêt et par classe ; soient soixante-douze séances. Cet objectif n'a été atteint à cause de pesanteurs telles que la réticence des participants, la redondance des pratiques, et des difficultés liées à la gestion administrative de l'école. Aussi avons-nous fait face au changement du curriculum dont la compréhension des contenus a nécessité beaucoup de temps et continue à faire l'objet de nombreux séminaires portant exclusivement sur la maîtrise du nouveau vocabulaire et des nouvelles stratégies de préparation et d'évaluation des enseignements.

### **4.2. La technique d'analyse des données**

L'analyse des données permet au chercheur de regrouper la masse des informations recueillies en unités semblables afin de comprendre ou d'expliquer le phénomène étudié. Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour l'analyse du contenu qui « consiste à regrouper en catégories ou en thèmes tous les énoncés qui se rejoignent par le sens » (Samson et *al.*, 2004, p. 92). C'est une méthode qui cherche à rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés de la façon la plus objective possible et la plus fiable possible. Berelson (1952) dit de l'analyse de contenu qu'elle est « une technique de recherche pour la description objective, systématique et qualitative du contenu manifeste de la communication ». Pour ce faire, cette analyse a une procédure qui est, selon (Bardin, 1977), la transformation d'un discours oral en texte, puis la

construction d'un instrument d'analyse pour étudier la signification des propos. Ensuite, l'utilisation d'un instrument d'analyse et le décodage de ce qui a été dit. Enfin, l'analyse pour établir le sens du discours. Le choix de l'analyse du contenu s'appuie sur le fait que nous avons procédé à des entretiens et à des observations de classe afin de mesurer l'impact des activités ludiques dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone. Cette démarche nous permet de mieux décrire et comprendre le comportement des participants face à des situations données. Pour y parvenir, nous avons établi deux grilles d'analyse.

S'agissant des entretiens, nous n'avons pas élaboré de grille d'analyse systématique du contenu. Nous avons plutôt cherché à mettre à jour des signes pour la compréhension des pratiques des participants pour interpréter « ce qui est derrière les paroles » (Bardin, 1977).

### **4.3. La présentation et l'analyse des résultats**

Notre analyse se situe à trois niveaux. Le premier niveau concerne l'analyse des difficultés exogènes liées à l'apprentissage de l'anglais par l'apprenant. La deuxième analyse est celle des représentations que les enseignants ont de l'enseignement de l'anglais. La troisième est celle qui concerne l'objet principale de notre étude à savoir l'usage des activités ludiques et leur impact sur la motivation des apprenants, l'interaction, l'éveil aux langues et au langage, et la compétence nécessaire pour leur mise en œuvre dans la salle de classe.

#### **4.3.1. Des difficultés exogènes chez les apprenants**

À l'issue de l'enquête menée auprès des apprenants des classes de CM1 et CM2 à travers l'administration d'un questionnaire, nous avons recueilli un ensemble de difficultés exogènes liées à l'apprentissage de l'anglais dans leur milieu de vie caractérisé par, la difficile interaction en anglais à l'école, et les perceptions qui entourent cet apprentissage.

##### **- Milieu de vie et rapport avec l'anglais**

Il a été demandé aux apprenants de répondre aux questions suivantes : *Parlez-vous anglais à la maison ? Avec vos camarades au quartier ? À l'école ? Est-ce que vous regardez des émissions en anglais à la télévision ?* Après dépouillement, nous sommes arrivé au résultat suivant :

Catégories de rapport avec l'anglais	Effectif	Oui		Non		Parfois	
		Nbre	%	nbre	%	nbre	%
Parle l'anglais à la maison avec les membres de la famille	52	00	00%	51	98,02%	01	1,98%
Parle l'anglais en communauté avec des camarades	52	00	00%	52	100%	00	00%
Parle l'anglais à l'école avec des camarades	52	00	00%	52	100%	00	00%
Regarde une émission télévisée diffusée en anglais	52	03	5,76%	49	94,24%	00	00%

**Tableau 12 : Catégories de rapport avec l'anglais**

Le tableau ci-dessus indique que les apprenants, dans leur grande majorité, ne parlent pas l'anglais au sein de la communauté (en famille ou avec les camarades). Ils ne parlent pas non plus l'anglais à l'école avec leurs pairs. Toutefois, une infinie minorité dit regarder des émissions télévisées diffusées en anglais. Cela est peu évident dans la mesure où nous leur avons demandé de donner un exemple d'un programme en anglais qu'ils regardaient et aucun parmi eux n'a été capable de le faire.

**- Interaction à l'école**

Catégories d'interaction	Effectif	Oui		Non	
		nbre	%	nbre	%
Communication avec l'enseignant hors de la classe	52	01	1,92%	51	98,08%
Echanges avec les camarades à l'école	52	00	00%	52	100%

**Tableau 13 : Catégories d'interaction**

D'après le tableau ci-dessus, tous les répondants affirment dans leur majorité qu'ils ne communiquent pas en anglais avec leurs camarades. Ils se comportent pareillement avec leurs enseignants. On remarque toutefois que 1,92 % des élèves disent communiquer en anglais avec leur enseignant hors de la classe. Tout au long de nos séances de travail au sein de l'école, il nous a été donné de remarquer que tous les élèves communiquent entre eux uniquement en français. Cela semble être dû au fait que le français est la langue véhiculaire dans cette aire linguistique. Au sein de l'établissement et dans la salle de classe, il est rare de voir une affiche en anglais à l'exception du « thème rentrée » approché en français et en anglais dans le respect de la haute hiérarchie ; de fait le milieu scriptural constitue également un obstacle à la

communication en anglais. S'agissant de l'interaction avec l'enseignant, elle reste figée. Elle se résume en un jeu de questions-réponses orchestrés par l'enseignant :

- P : *Good morning my friend*

- E : *Good morning madam*

- P : *How are you?*

-E: *Fine thank you. And you?*

-P: *I am fine.*

Il faut noter qu'après cet échange de civilités, la conservation, au bout de quelques seconds, continue en français. Aussi est-il important de relever que les élèves ont développé des réflexes vis-à-vis de nous. En effet, lorsqu'un élève nous apercevait, il courait vers nous et nous saluait en anglais bien qu'il nous entendait parler en français. Ils étaient tout joyeux de s'exprimer en anglais et ne semblaient présenter aucun signe de gêne.

#### - Perception de l'anglais

Catégories de perception	nombre	oui	Non
Amour de la langue	52	100%	00%

**Tableau 14 : Catégories de perception**

Nous avons posé la question aux apprenants de savoir s'ils aiment la langue anglaise. Tous ont répondu par l'apprentissage. Il est vrai que le seul fait de répondre par un « oui » pour exprimer son amour pour une langue ne suffit pas pour arriver à cette conclusion. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressé au comportement des apprenants pendant les séances d'anglais afin d'en étudier leur comportement. Mais avant cela, nous leur avons posé la question de savoir pourquoi il ne parle pas l'anglais à la maison. De cette question ont découlé plusieurs réponses similaires les unes des autres et dont voici un échantillon :

- *Parce que je \*sai un peu parler et je \*comprend peu mais je ne prononce pas bien les mots.*

- *Je ne parle pas à la maison parce qu'on parle français.*

- *Je parle parfois parce que j'oublie.*

- *\*Passe que c'est \*difficile.*

Au vu de ce qui précède, nous pouvons dire que les apprenants ont une idée très positive de l'anglais. Tous affirment aimer l'anglais, et cela s'est vérifié à chacune des séances que nous avons observées. En effet, à chaque début de leçon, les apprenants étaient particulièrement agités - content à l'idée de faire leur leçon d'anglais -. Ils prenaient rapidement leurs cahiers d'anglais et chacun voulait aller au tableau pour écrire la date en anglais. Seulement cet engouement s'estompait une fois hors de classe probablement pour les raisons évoquées plus haut : honte de prononcer des mots, absence de locuteur anglophone, omniprésence du français, l'oubli, etc.

Dans cette tentative d'explication des difficultés exogènes liées à l'apprentissage de l'anglais chez les locuteurs francophones à l'école primaire, il ressort trois obstacles fondamentaux : l'absence d'interlocuteur pour les apprenants, l'omniprésence du français dans tous les aspects de la vie de l'apprenant et le milieu scriptural totalement acquis à la solde du français.

Lorsque l'élève apprend une notion, il l'oublie facilement à cause d'une absence de la pratique. La connaissance apprise reste dans la mémoire à court terme (Piaget) et son « voyage » vers la mémoire à long terme est empêché par l'absence d'une réappropriation en contexte nouveau afin de provoquer une accommodation et une adaptation. Cette absence d'exercice commence malheureusement à l'école où l'enseignant reste le seul interlocuteur capable d'amener les élèves à interagir en anglais. Aussi fait-il le marteler, l'anglais reste une discipline au même titre que l'histoire, la géographie, la mathématique, etc. à l'école primaire. On ne lui accorde donc pas fondamentalement un statut particulier, celui de langue-culture dont l'enseignement et l'apprentissage ont un caractère coercitif avéré. Quant à la communauté, milieu de vie de l'enseignant et de l'apprenant d'anglais, elle ne rend pas aisé l'apprentissage de l'anglais face à l'omniprésence du français. Bien que nous avons eu l'occasion de rencontrer des parents qui, et de manière très récurrente, exigent l'effectivité des leçons d'anglais et contrôlent systématiquement les cahiers de leurs enfants.

En somme, le résultat de la collecte des percepteurs et des difficultés exogènes liées à l'apprentissage de l'anglais par les apprenants semble être un indicateur de leur prédisposition à participer activement dans la construction de leur savoir en anglais. Il s'agit là d'un aspect important qui pose la nécessaire condition de la rencontre entre facteurs extrinsèques et intrinsèques pour l'apprentissage de l'anglais.

### 4.3.2. De la conception des enseignants

Les données présentées et analysées suivantes font suite à l'entretien initial mené avec les trois enseignants qui ont effectivement participé dans cette étude. Les informations recueillies nous ont permis de relever leurs conceptions sur la formation académique et professionnelle des futurs enseignants et enseignants, et les stratégies d'accompagnement et d'enseignement sur l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone

#### - La formation académique/professionnelle et enseignement de l'anglais.

Les entretiens menés avec les trois enseignants participant à la recherche nous ont permis d'établir un lien entre la formation académique des enseignants, leur formation professionnelle et la capacité à enseigner l'anglais à l'école primaire. Les trois participants pensent que l'enseignement de l'anglais à l'école primaire nécessite des compétences langagières particulières. Cette compétence est une conjonction de micros compétences académiques et professionnelles.

Nous tenons ce postulat des extraits tirés des entretiens réalisés avec les enseignants P1, P2 et P3. *« Non, la formation reçue en didactique de l'anglais ne peut pas permettre d'enseigner l'anglais parce que nous, francophones, ne partons pas à l'ENIEG pour apprendre à enseigner l'anglais qui est d'ailleurs une langue qu'on ne maîtrise pas, les enseignements ne sont pas approfondis. (...) Il faut d'abord mettre l'accent sur l'enseignement de l'anglais dès le secondaire. Les méthodes sont légères. Les enseignements de didactique sont légers. Ils ne permettent pas d'enseigner. Il faut accorder plus de temps à la didactique de l'anglais à l'école normale. La durée à l'ENIEG, un an, n'est pas suffisante »* (entretien initial, P1).

*« Non, la durée de formation n'a été que d'une année. La formation en didactique d'anglais n'a pas suivi son cours normal car elle a été interrompue en milieu d'année avec l'affectation de notre professeur. (...) La formation est courte pour l'élèves-maitres niveau bacc. C'est la même raison pour laquelle les élèves-maitres du niveau BEPC sont plus apte sur le terrain (...) J'ajouterai le manque d'enseignement de didactique de l'anglais est à décrier. Au cours de notre formation, notre professeur de didactique a été affecté et il n'a pas été remplacé »* (entretien initial P2).

*« Non, parce que la didactique seule ne suffit pas pour enseigner l'anglais. Il faut aussi maîtriser de l'anglais. La didactique c'est un ensemble de méthodes. La didactique seule ne*

*suffit pas, il faut avoir le vocabulaire pour enseigner. Si vous ne pouvez pas dire bonjour en anglais, comment pouvez-vous enseigner ?* » (Entretien initial, P3).

L'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone exige de l'enseignant des compétences langagières avérées ainsi que des techniques d'accompagnement maîtrisées. C'est ce qui établit la relation entre le niveau de langue de l'enseignant (formation académique), la transposition, la conduite d'une leçon et sa capacité d'accompagnement de l'apprenant *in situ* (formation professionnelle). Pour P1, P2 et P3 la formation reçue à l'ENIEG est insuffisante pour la bonne maîtrise des techniques des enseignements. Cette légèreté dans la formation a pour corollaire un niveau de langue très faible, résultant d'une formation académique moins réussie (du point de vue de l'appropriation de l'anglais). C'est ce qui fait dire à P1 que « *nous, francophones, ne partons pas à l'ENIEG pour apprendre à enseigner l'anglais* ». Cette tentative de P1 de justifier le manque de compétences laisse transparaître une absence totale ou partielle de la compétence communicative de la langue anglaise. Pourtant, la polyvalence reste aujourd'hui un concept clé dans la caractérisation de l'enseignant du primaire. En effet, on est enseignant du primaire parce qu'on est polyvalent. De plus, en proposant une didactique de l'anglais à l'ENIEG cela suppose que tous les enseignants formés sont capables et doivent enseigner l'anglais dans leurs différentes classes une fois sur le terrain. Sans ces exigences, la notion de polyvalence perdrait alors tout son sens lorsqu'on exigerait à l'enseignant d'enseigner une langue qu'il ne maîtrise au nom de cette qualité fondamentale. Toutefois, malgré les écueils liés à la formation des enseignants à la didactique de l'anglais, le principe de polyvalence reste irréversible dans la pratique de classe avec le caractère coercitif de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone et la promotion du bilinguisme.

#### - **Stratégie d'accompagnement**

S'agissant de la recherche des stratégies pour accompagner les enseignants dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone, les trois enseignants proposent des approches différentes. Pour P3, « *Les enseignants doivent apprendre eux-mêmes l'anglais et la pratiquer au quotidien pour pouvoir l'enseigner aisément* ». (Entretien initial P3). Selon P2, « *Organiser des séminaires de formation : donner des leçons modèles. Mettre des canevas à notre disposition* ». (Entretien initial P2). Quant à P1, « *Il faut un centre de formation spécialement en anglais ou bien accordé plus de temps aux enseignements didactiques d'anglais* » (Entretien initial P1).



E3 propose une approche psychologique qui promeut un bilinguisme individuel de l'enseignant alors que P2 et P1 voient en la formation continue un moyen efficace de renforcement des capacités chez les enseignants. Toutefois, les propositions des trois enseignants se rejoignent dans la mesure où toutes les tentatives d'amélioration des compétences sur le terrain relèvent de la formation continue fût-elle une initiative personnelle. Et le but de la formation continue à l'évidence « participe directement et intensivement à la construction des compétences (Perrenoud, 1997).

#### - **Stratégies d'enseignement de l'anglais**

Les verbatim de participants font état d'une méthode stéréotypée de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone. Cette méthode repose uniquement sur la présentation d'une fiche de préparation donc le canevas est plus ou moins flexible.

« *Pour enseigner l'anglais, je trace une fiche selon le canevas que nous avons reçu de l'inspection* ». (Entretien initial, P2)

« *J'ai mes fiches que j'avais ramené de l'ENIEG. Ce sont elles que j'utilise pour enseigner ? Rien ne change c'est la même chose. Sauf parfois je change l'en-tête* ». (Entretien initial, P2)

« *Il y a des fiches. Mais il est souvent difficile de préparer les leçons même avec la fiche parce qu'on connaît ce qu'on va écrire. Il y a même des choses sur la fiche que moi-même je ne comprends même pas* ». (Entretien initial, P1)

En ce qui concerne l'usage des activités ludiques, les trois enseignants reconnaissent qu'au cours de leur formation, la pédagogie du jeu a été évoquée. Mais dans la plupart des cas, elle intervenait surtout dans la didactique des maternelles.

« *On nous a quand même parlé de la pédagogie du jeu. Mais cela concernait surtout la didactique des maternelles. Au primaire, je n'ai jamais essayé surtout qu'avec ces enfants, si vous commencez à jouer vous n'allez rien faire* ». (Entretien initial, P1)

« *Je n'ai jamais entendu parler d'activités ludiques. Surtout en ce qui concerne l'anglais. Je sais seulement que je trace ma fiche. Même les situations didactiques je sais que je vais formuler ça comment en anglais. On fait simplement pour qu'on ne dise pas qu'on enseigne pas l'anglais* ». (Entretien initial, P3)

« *On trace les fiches et on enseigne comme on peut. Trace une fiche n'est pas un problème. Il faut savoir que nous les francophones on écrit bien l'anglais, mais le problème c'est parler.*

*Pour jouer même ou proposer des activités ludiques est difficile parce que tu ne sais pas ce que tu vas dire aux élèves. Tu enseignes ce que tu peux, où tu as des compétences ».* (Entretien initial, P2)

Au demeurant, cette analyse des conceptions des enseignants nous amène à retenir que les enseignants interviewés ne disposent pas de compétences langagières suffisantes de nature à leur faciliter la tâche dans le cadre d'un accompagnement efficace des apprenants. Ils (enseignants) ont tous besoin d'une formation continue aussi bien au plan communicationnel qu'au plan didactique. Par ailleurs, chacun d'entre eux a une idée vague de la pédagogie du jeu qu'ils relient à la didactique des maternelles. Ainsi, l'usage des activités ludiques au primaire revêt un caractère nouveau bien que le curriculum de l'enseignement de l'enseignement primaire francophone propose « le jeu » comme l'une des stratégies d'enseignement de l'anglais à l'école primaire (MINEDUB, 2018).

### 4.3.3. Les observations de classe

Le nombre de leçons retenues après observation des classes se présente ainsi qu'il suit :

Enseignants/classes tenues	Nombre de leçons retenues
P1 (classe de CM2)	9
P2 (classe de CM1)	8
P3 (classe de CM1)	8
<b>Total</b>	<b>25</b>

**Tableau 15 : Nombre de leçons observées**

Au cours de l'observation de classe, nous visions un objectif bien défini à savoir observer un phénomène défini *a priori* ( l'effet des activités ludiques sur la motivation de l'apprenant, l'impulsion de l'interaction, l'éveil aux langues et au langage, et les besoins communicationnels de l'enseignant) dans trois classes du niveau III à raison d'une leçon par sous-centre d'intérêt dans chaque classe tout long d'une année scolaire. Cette définition *a priori* des phénomènes à observer est nécessaire à cause de la diversité infinie des phénomènes susceptibles de faire l'objet d'une analyse et donc d'une observation. Une telle préparation favorise une observation minutieuse car « le cerveau n'identifie pas ce qu'il est prêt à discerner » (FASSIN, 1990). Seulement, il est difficile de préparer un exercice dit de « motivation » pour le proposer aux élèves parce que nous n'enseignons pas la motivation, ni un exercice d'interaction ou d'éveil aux langues et au langage c'est-à-dire une prise en compte de l'aspect multilingue dans l'enseignement des langues étrangères afin d'exploiter toute la

richesse des langues enseignées et non enseignées. Ainsi nous n'avons pas exploité le contenu de toutes les séances observées pour des raisons que nous avons évoquées supra. Seule, les séances ayant permis d'observer au moins une catégorie de situation relative à notre étude sont prises en compte dans ce travail.

Pour comprendre les trois phénomènes observés, il nous a semblé nécessaire de nous appuyer sur un ensemble de théories notamment la motivation, l'interactionnisme, l'éveil aux langues et au langage et sur les compétences attendues de l'enseignement en classe de langue (Behra, 2015). Nous reviendrons sur toutes ces théories au cours de l'interprétation et de la validation des hypothèses.

La première analyse des conceptions des participants (élèves, enseignants) nous a permis de faire l'état des lieux des attentes en matière d'appropriation et d'accompagnement dans l'appropriation de l'anglais à l'école primaire francophone. Les apprenants, malgré leur désir avéré d'apprendre l'anglais, sont freinés dans leur élan par de nombreux facteurs exogènes tels la prédominance du français et de la diglossie qui résulte de la montée de l'anglais, les clivages et les replis identitaires qui ne facilitent pas la communication au sein de la communauté. De même, les enseignants pensent que leur formation académique et professionnelle restent assez limitées pour leur permettre d'enseigner l'anglais à l'école primaire. Un va-et-vient entre ces deux postulats ressort le rôle de l'enseignant dans l'accompagnement de l'apprenant. Ce rôle se définit par sa capacité à se surpasser afin de susciter la participation active de l'apprenant à la construction de son savoir en anglais. Cette analyse est le point de départ de l'étude sur l'usage des activités ludiques à l'école primaire francophone.

#### **4.3.3.1. L'analyse des observations de classe de P1**

L'école de P1 est située au Sud-Est de la capitale Yaoundé. Un milieu socio-culturel cosmopolite fait d'un brassage de plusieurs langues camerounaises, et dont le véhiculaire principal est le français, l'une des deux langues officielles du Cameroun. C'est donc une localité majoritairement francophone qui accueille quelques élèves d'expression anglaise. La classe CM2 est composée de 17 élèves dont 12 filles et 5 garçons. L'école est à sa première année (2018/2019) et les élèves viennent d'autres écoles. Ils ont tous étudié l'anglais de la maternelle au CM1 et sont candidats au Certificat d'Études Primaires (CEP) et au concours d'entrée en classe de sixième et première année technique. Au moment où nous entamons les observations, au mois de septembre 2018, l'enseignement de l'anglais est effectif dans la

classe. L'enseignant a souvent préparé des leçons notamment sur le premier sous-centre du premier centre d'intérêt de la première unité d'apprentissage. L'unité d'apprentissage correspond à une durée d'un mois au cours duquel les enseignements sont dispensés autour d'un thème centrale (centre d'intérêt) lui-même subdivisé en trois sous thèmes (sous-centres d'intérêt), soit un sous-centre d'intérêt par semaine et une semaine d'évaluation dite semaine d'intégration totale. La première séance d'observation porte sur le centre d'intérêt « *Nature* » et le sous-centre d'intérêt (*Vocabulary : opposites*). Le calendrier des observations dans la classe de P1 se présente comme suit :

Période	Séance	Centre d'intérêt	Sous-centre d'intérêt
Septembre 18/09/2018	Séance 1	<i>Nature</i>	<i>Vocabulary (opposites)</i>
Octobre 23/10/2018	Séance 2	<i>The school</i>	<i>Adjectives</i>
Novembre 20/11/2018	Séance 3	<i>Health</i>	<i>Conjunctions</i>
Janvier 22/01/2019	Séance 4	<i>Occupations</i>	<i>Adverbs</i>
Mars 18/03/2019	Séance 5	<i>Travelling</i>	<i>Numbers</i>
Septembre 09/09/2019	Séance 6	<i>Nature</i>	<i>Describes the roles of family members</i>
Novembre 11/11/2019	Séance 7	<i>The village, the town</i>	<i>Sight words</i>
Décembre 09/12/2019	Séance 8	<i>The school</i>	<i>Months of the year</i>
Janvier 13/01/2020	Séance 9	<i>Occupations</i>	<i>Debate</i>
Février 03/02/2020	Entretien final		

**Tableau 16 : Calendrier des observations de la classe P1**

- **Première séance**

La première séance d'observation consistait à observer les pratiques de l'enseignant en classe d'anglais sans tenir compte de manière stricte de l'usage des activités ludiques au cours de l'enseignement de l'anglais. Cette observation nous a permis, toutefois, de chercher les indices de mise en exergue des activités ludiques par l'enseignant, l'usage possible (intuitive) de ces activités ludiques et leur impact sur la motivation des apprenants, et le caractère interactif qui en résulte. Nous voudrions aussi observer la prise en compte d'une langue autre que l'anglais au cours de son enseignement. Pour ce faire, nous avons utilisé la grille d'analyse issue de la grille d'observation du (MINEDUC, 1999) modifiée. Cette fiche accompagnait chaque enregistrement que nous faisons dans le but d'analyser de manière séquencée les catégories de situations à observer.

<b>Catégories</b>	<b>Comportement observé</b>	<b>(1)</b>	<b>(2)</b>	<b>(3)</b>
<b>Mise en œuvre des activités ludiques</b>	L'enseignant prépare-t-il les leçons en prévoyant les activités ludiques ?	1		
	Utilise-t-il un matériel didactique attrayant ?		2	
	Utilise-t-il des chants, des récits ?		2	
	Utilise-t-il les jeux de rôle ?	1		
	Des caricatures, des dessins, des bandes dessinées ?	1		
	Autres activités ludiques ?	1		
<b>Éléments de motivation</b>	Les élèves sont-ils éveillés ?		2	
	Participent-ils au cours ?		2	
	Présente-t-il des signes de désintérêt ?		2	
	Prendent-ils l'initiative de prendre la parole ?		2	
	Mènent-ils toutes les activités proposées par l'enseignant ?	1		
	Ont-ils honte de s'exprimer ?		2	
<b>Comportement de l'enseignant</b>	L'enseignant encourage-t-il les élèves à s'exprimer ?	1		
	Fait-il des gestes pour accompagner ses explications ?	1		
	Prend-il en compte les erreurs des apprenants ?		2	
	Se livre-t-il aux apartés ?		2	
	Est-il dogmatique ?			3

	Est-il souriant, accueillant ?	1		
	Est-il autoritaire ?			3
	Explique-t-il clairement ce qu'il attend des apprenants ?	1		
	Humilie-t-il les apprenants ?			3
	Permet-il que les apprenants se moquent de leurs pairs ?		2	
	Punit-il les apprenants ?			3
Éveil aux langues et au langage	Les apprenants ont-ils étudié l'anglais à partir de la maternelle ?			3
	Ont-ils développé des réflexes vis-à-vis de l'anglais ?			3
	Est-il permis aux apprenants d'utiliser le français pendant la leçon ?	1		

**Tableau 17 : Grille d'analyse des observations de la classe P1**

L'analyse de la grille ci-dessus relève que P1 ne met pas l'accent sur les activités (ludiques). En effet, P1 dispense la leçon en utilisant pour seul matériel didactique le manuel de l'élève. Il exploite le fait grammatical étudié par l'exercice. L'aspect ludique est totalement ignoré. À la fin de la leçon nous avons interrogé l'enseignant sur l'observation total des activités ludiques au cours de la leçon : « *je ne peux même pas jouer avec les enfants. Déjà ils ne comprennent rien, si en plus ils se mettent à jouer, on ne va pas s'en sortir. Je préfère qu'ils restent calmes, sans bavarder, c'est plus facile pour moi* ». Cette absence de discernement entre le jeu et l'activité ludique renforce le postulat selon lequel on ne peut pas jouer en étudiant, mais surtout que l'usage des activités ludiques est une situation de mise en œuvre des qualités du jeu dans la construction d'un savoir.

S'agissant de la deuxième catégorie de situation qu'est la motivation, il nous a été donné de constater que certains élèves dormaient pendant la leçon et l'enseignant continuait sans tenir compte de ceux-là. Les élèves ne participent pas au cours (le cours en lui-même est une séance de questions-réponses). Les apprenants prennent difficilement la parole. Ils demandent la permission de sortir les uns après les autres. Ce comportement des élèves corollaire de la catégorie de situation « comportement de l'enseignant », nous y reviendrons. Car, nous avons observé que l'enseignant n'encourageait pas les élèves à prendre la parole, il ne faisait pas de

gestes pour accompagner ses explications. Il y avait une absence totale de sourire de la part l'enseignant qui interdisait aux élèves d'en faire autant. Les élèves étaient contraints à une discipline où seul l'enseignant a la parole. Un style autoritaire qui ne permet pas un échange entre l'élève et l'enseignant. L'enseignant finit toujours son explication par « *do You Understand* » et la réponse mécanique des élèves « *yes, sir* ».

La catégorie « éveil aux langues et au langage » visait le plurilinguisme en classe de langue. Il est à la fois repère du rapprochement linguistique et barrière de l'étanchéité linguistique. Au cours de l'observation, nous avons noté qu'il était scrupuleusement interdit aux élèves de prononcer un mot dans une langue autre que le français. Ce qui arrivait pourtant de temps-en-temps à l'enseignant lui-même. Aussi avons-nous noté que les élèves avaient développé un ensemble de réflexes dus notamment à leur exposition à l'anglais au cours de leur scolarisation. Ainsi, ils saluaient en disant « *Good morning* » sans attendre l'ordre de l'enseignant à toutes les personnes qui entrent dans la classe. Même si dans la plupart des cas, il leur était plus facile de saluer une dame plutôt qu'un monsieur. À la dame ils disaient : « *good morning madam* » et au monsieur «\* *good morning monsieur* ».

Ne pas autoriser l'usage d'une langue autre que l'anglais est recommandé par les inspecteurs. L'enseignant applique alors les instructions officielles lorsqu'il s'agit du monolinguisme pendant les leçons d'anglais. Or, cette rigidité méthodique éloigne l'apprenant de la notion de famille de langue dont la prise en compte faciliterait l'interaction et encouragerait la prise de parole des apprenants tout en évitant que l'anglais soit enseigné en français tel que nous verrons plus tard.

En somme, la leçon observée serait plus intéressante si l'enseignant avait utilisé un matériel didactique attrayant. À la suite d'un entretien d'explication, une séance de travail nous a permis de discuter avec l'enseignant au sujet des finalités de notre recherche. C'est alors que nous avons évoqué la nécessité de rendre les activités didactiques ludiques, l'importance de la motivation, le rôle de l'enseignant de langue étrangère comme catalyseur de l'interaction, son comportement vis-à-vis de la langue et vis-à-vis des apprenants, l'usage du matériel didactique attrayant.

- 2<sup>ème</sup> séance: *words with the “br and bl” sounds*

Au cours de cette séance, nos observations ont porté sur l’objet de notre étude. Nous observons en effet, une leçon d’anglais basée sur l’usage des activités ludiques afin de mesurer leur impact sur la motivation, l’interaction, l’éveil aux langues et au langage, et sur la compétence de l’enseignant.

L’objectif de la leçon est formulé ainsi qu’il suit: *From flash cards bearing words, by the end of the lesson learners should be able to say words with the brand “bl” or “br” sounds as well as make short and simple sentences using these words.*

Pour cette leçon, l’enseignant a préparé des objets réels (*Realia*) pour servir de matériel didactique authentique (Cuq, 2003). Les objets étaient présentés aux élèves qui devaient ensuite les nommer. Après cette phase de découverte, un accent particulier était mis sur la prononciation des mots avec une insistance sur la syllabe à étudier :

- *broom, bread, black, blue*

Afin de garder les apprenants éveillés, l’enseignant attire leur attention sur la prononciation de la syllabe étudiée en tirant sur celle-ci au moment de la prononciation. L’écho produit par cette prononciation attirait l’attention des élèves qui étaient intéressés par ce que faisait l’enseignant.

(Extrait)

*P1 : listen carefully : brrrroom, brrread, blllack, blllue, repeat after me.*

*E++ : brrrroom, brread, blllack, blllue. (rires)*

*P1 : you! (en désignant un apprenant) Repeat after me. Let’s go fast: broom, bread, black, blue*

*E : broom, bread, black, blue*

*P1 : who want to read the words on the board?*

*E++ : me, me, me, me*

*P1 : Yes my friend (en pointant un élève)*

*P1 : Okay. Who can give me new words with blor br sound*

*E : me, me, me*

*P1 : yes Clara*



*E: bread,*

*P1: No. A new word, new, new*

*E: me, me, me*

*P1: yes Rebecca*

*E: bring*

*P1: very good. Clap for her (applaudissement)*

*P1: ok. Now, look at board (écrit une phrase au tableau). Mary sweeps the floor with a broom. (l'enseignant) lit la phrase et mime l'action). Now, we are going to play a game. We are going to form two groups. Each group form sentences with the words bearing the bl or br sounds. The group with more sentences will win the game. Do you understand?*

*E++: Yes Madam*

L'enseignant forme deux groupes. Après une dizaine de minutes, chaque présente son travail.

*Group1:*

- *She\*eat \*the bread.*
- *I brush my \*tith every morning.*

*P1: (corrige les erreurs d'orthographe et grammaire). Eats bread, not the bread. Teeth (porte le mot au tableau). Les apprenants corrigent les erreurs.*

*Group2:*

- *I have a blue bag.*
- *I eat \*the bread.*
- *My \*broder is John.*

*P1: (fait des observations). bread, bread, not the bread ok ? Group 2 has won with three sentences.*

*Group2: (cris de joie, woueeeh !!!!)*

### - Étude de la motivation

Cette leçon était particulièrement intéressante et les élèves participaient activement malgré les difficultés d'expression. Toutefois, il nous a été donné de remarquer que les élèves réagissaient en fonction de l'enseignant. Ils faisaient un effort considérable de suivre les consignes données par P1, et une fois que celles-ci étaient comprises, ils participaient activement. Les échanges entre élèves-élèves ou élèves-enseignant dépendaient fortement du comportement de l'enseignant qui devait se montrer particulièrement gentil, souriant et invitait les élèves à prendre la parole. Cette attitude de l'enseignant associée à l'activité ludique proposée ont constitué une source de motivation et favorisé les échanges pendant toute la leçon. Les élèves éprouvaient particulièrement du plaisir à imiter l'enseignant. Ils répétaient ses faits et gestes au point de reprendre les expressions de son visage.

### - Étude de l'interaction

Les échanges dans la salle de classe dépendaient fortement de deux facteurs : l'activité proposée et les consignes de l'enseignant. En effet, lorsque les élèves ont entendu parler de « *game* » ils ont, dans leur grande majorité, éprouvé l'envie de dire quelque chose. Ce « jeu » subtile a constitué un déclencheur de l'interaction entre les élèves et leurs pairs d'une part, les élèves et l'enseignant d'autre part. Toutefois, pour y arriver, l'enseignant devait donner des consignes claires et précises en articulant sur les mots pour faciliter la compréhension. Il devait en outre accompagner ses paroles des gestes en gardant à chaque fois le sourire. Les élèves qui étaient visiblement surpris par l'attitude de l'enseignant éprouvaient de plus en plus du plaisir à intervenir, mais en gardant une distance que l'enseignant devait briser à chaque fois en se rapprochant les élèves. À ce niveau, seul l'enseignant était le véritable garant de l'interaction malgré la qualité de l'activité didactique. Tout dépendait fortement de ce qu'il attendait des élèves.

### - Étude de l'éveil aux langues et au langage

Dès la présentation de la situation didactique, les élèves réagissaient en donnant des réponses en français. L'enseignant qui visiblement n'acceptait pas cela jetait un regard vers moi qui étais assis au fond de la classe. Je lui faisais discrètement signe de laisser les élèves s'exprimer et de continuer en anglais. (Extrait)

- P1 : *what is this* (en présentant un objet)
- E : *me madam : le balai*

- P1 : *a broom*
- E : *a broom*
- P1 : *everybody*
- E++ : *a broom*

Le principe était que l'on accepte les réponses formulées en français par les élèves, et l'enseignant, sans réprimander, reformule la pensée de l'élève en anglais. Cette approche avait un double avantage. D'abord elle permettait de se rassurer que l'élève a compris la notion étudiée, dans ce cas l'on évitait le psittacisme et le quiproquo qui entourent généralement l'enseignement des langues étrangères. Ensuite, l'enseignant en reformulant l'idée de l'élève, lui apporte le « *modified input* » qui permet à l'élève de comprendre la réalité étudiée en anglais.

#### - **Étude de la compétence de l'enseignant**

La mise en œuvre des activités ludiques dans la salle de classe de P1 dépendait considérablement de sa maîtrise de la langue, de sa capacité à rendre les activités didactiques ludiques voire la maîtrise de la conduite d'une langue étrangère (anglais). La maîtrise de la langue s'observe dans la formulation des consignes par exemple. Lorsque les élèves ont compris ce qui leur est demandé, ils travaillent libre et l'enseignant, dans une phase de dévolution s'assure simplement de la bonne marche d'activité. Par ailleurs, l'activité devient ludique lorsque l'enseignant par l'acte perlocutoire de l'annonce : « *we are going to play a game* », mais aussi par son comportement et ses encouragements. Nous l'avons observé au cours de cette leçon que l'enseignant ayant bien préparé ses activités, il n'a eu aucun mal à conduire sa leçon.

L'observation de la classe de P1 nous a permis de rendre partiellement compte de l'impact des activités ludiques dans l'enseignement de l'anglais. Les séances qui ont suivi ont contribué à poser l'idée selon laquelle la mise en œuvre de ces activités était inéluctablement liée à la compétence de l'enseignant. Car, l'absence de compétence est généralement noyée dans la nervosité de l'enseignant, ce qui entraîne très souvent un mutisme des élèves bien que P1 estime que « *On ne peut pas être content tous les jours. En plus, quand on joue avec les élèves, ils ne prennent rien au sérieux* » (P1, entretien final). Pourtant, il n'a pas été question de jouer avec les apprenants tout au long de la leçon. P1 ajoute cependant que « *J'ai bien aimé les activités ludiques, c'est très intéressant mais je dois reconnaître que c'est moi le problème* »

(P1, entretien final) pour reconnaître les obstacles liés à une compétence insuffisante de l'enseignant dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone.

### 4.3.3.2. L'analyse des observations de classe de P2

L'école de P2 est située au Sud-Est de Yaoundé. La classe est composée de 17 élèves du CM1, dont 10 filles et 07 garçons. Tous les élèves appartiennent à des familles monolingues ayant un partage en français comme langue véhiculaire. Tous les élèves ont étudiés l'anglais à l'école maternelle. La période d'observation se situe entre le 23 octobre 2018 et le 13 janvier 2020. Cette période d'observation coïncide avec la refonte des programmes de l'école primaire et de la maternelle. Au moment où se déroulent les observations, l'enseignant découvre le NCEPC. Avant l'observation de la leçon d'anglais avec en arrière-plan théorique la mise en œuvre des activités ludiques, nous avons déjà procédé à l'entretien initial et à l'observation libre de la classe afin de rendre compte de l'efficacité de l'enseignement de l'anglais, des stratégies d'enseignement utilisées. Nous avons procédé à un entretien d'explicitation à la fin de chaque séance et un entretien final à la fin du processus. Un total de sept séances ont été observées, mais seule la plus significative fait l'objet d'une analyse parce qu'elle nous permet d'observer le phénomène étudié à savoir l'impact des activités ludiques sur la motivation des élèves, leur apport dans l'interaction élèves-élèves et élèves-enseignant, l'éveil aux langues et au langage.

#### Calendrier des observations

Période	Séance	Centre d'intérêt	Sous-centre d'intérêt
Octobre 23/10/2018	Séance 1	<i>The village, the town</i>	<i>Traditions</i>
Novembre 20/11/2018	Séance 2	<i>The school</i>	<i>Months of the year</i>
Février 18/02/2019	Séance 3	<i>Health</i>	<i>Count of objects, people</i>
Septembre 16/09/2019	Séance 4	<i>Nature</i>	<i>The family</i>
Octobre 21/10/2019	Séance 5	<i>The village, the town</i>	<i>Traditions</i>
Décembre 09/12/2019	Séance 6	<i>Occupations</i>	<i>Descriptions</i>
Janvier 13/01/2020	Séance 7	<i>Travelling</i>	<i>Means of travelling</i>
Février 03/02/2020	Entretien final		

**Tableau 18: Calendrier des observations de la classe P2**

- **Première séance de**

La séance qui fait l'objet d'une analyse est la séance 4 du 16 septembre 2019. Le centre d'intérêt est *Nature* et le sous-centre *Vocabulary (Nouns)* La leçon porte sur le thème : « *Nouns* », *defining concret nouns giving examples and constructing sentences.*

Nous avons entamé les observations de classe de manière globale dans le but de comprendre les pratiques d'enseignement de l'enseignant, relever les limites, mesurer le degré d'applicabilité des activités ludiques (même de manière intuitive) dans la salle de classe et afin de mieux préparer l'observation portant sur notre thème d'étude.

<b>Catégories</b>	<b>Comportement observé</b>	<b>(1)</b>	<b>(2)</b>	<b>(3)</b>
<b>Mise en œuvre des activités ludiques</b>	L'enseignant prépare-t-il les leçons en prévoyant les activités ludiques ?	1		
	Utilise-t-il un matériel didactique attrayant ?	1		
	Utilise-t-il des chants, des récits ?		2	
	Utilise-t-il les jeux de rôle ?	1		
	Des caricatures, des dessins, des bandes dessinées ?	1		
	Autres activités ludiques ?	1		
Éléments de motivation	Les élèves sont-ils éveillés ?	1		
	Participent-ils au cours ?		2	
	Présente-t-il des signes de désintérêt ?	1		
	Prennent-ils l'initiative de prendre la parole ?		2	
	Mènent-ils toutes les activités proposées par l'enseignant ?	1		
	Ont-ils honte de s'exprimer ?	1		
Comportement de l'enseignant	L'enseignant encourage-t-il les élèves à s'exprimer ?	1		
	Fait-il des gestes pour accompagner ses explications ?	1		
	Prend-il en compte les erreurs des apprenants ?		2	
	Se livre-t-il aux apartés ?		2	
	Est-il dogmatique ?			3

	Est-il souriant, accueillant ?	1		
	Est-il autoritaire ?			3
	Explique-t-il clairement ce qu'il attend des apprenants ?	1		
	Humilie-t-il les apprenants ?		2	
	Permet-il que les apprenants se moquent de leurs pairs ?		2	
	Punit-il les apprenants ?			1
Éveil aux langues et au langage	Les apprenants ont-ils étudié l'anglais à partir de la maternelle ?			3
	Ont-ils développé des réflexes vis-à-vis de l'anglais ?			3
	Est-il permis aux apprenants d'utiliser le français pendant la leçon ?	1		

**Tableau 19:Grille d'analyse des observations de la classe P2**

Comme en témoigne cette grille, P2 ne consacre pas de temps à la motivation des apprenants ? C'est ainsi que l'on observe que certains apprenants jouent dans la salle pendant que d'autres ont le manuel ouvert, le regard hagard et portent très peu d'intérêt à ce que dit l'enseignant. La classe de langue anglaise est ici une classe ordinaire, mais visiblement ennuyeuse à cause des difficultés perceptibles qu'éprouve l'enseignant à faire passer le message. Il est à noter que notre présence dans la salle de classe avec une caméra n'a pas aidé l'enseignant dans sa tâche. Il éprouvait beaucoup de gêne à l'idée d'être filmé alors qu'elle dispense la leçon. « *C'est difficile de savoir qu'on t'observe surtout lorsque tu as conscience que tu éprouves des difficultés dans le domaine* » (Entretien d'explicitation, P2). Quant aux apprenants, ils étaient plus attirés par la caméra que par la leçon.

D'un point de vue technique, l'enseignement se fait de manière unilatérale, dogmatique. L'enseignant exige à chaque élève le calme absolu, et au cours de la séance qui n'a duré que quelques minutes les apprenants ont interagi avec l'enseignant en donnant la date : (extrait)

P2 : *what is the date of today ?*

E+++ : *moi madame, moi madame...*(bruit)

P2 : *me madam*

E+++ : *me madam, me madam...* (bruit)

*P2 :shot making noise. Yes Francuella*

*E: today is Tuesday,23 (twenty three) October 2018*

*P2: Today is Tuesday, 23<sup>rd</sup> October 2018. Everybody*

*E+++ : Today is Tuesday, 23<sup>rd</sup> October 2018.*

Les échanges entre l'enseignant et les apprenants se limitaient à quelques consignes que les élèves visiblement connaissaient.

*P2 : Open your books and...*

*E+++ : Copy*

Le seul but de cette leçon était la poursuite de la couverture des programmes.

- **2<sup>ème</sup> séance: *introduce oneself and another***

Objectif spécifique: *By the end of the lesson, learners should be able to introduce themselves and other member of their families.*

Bien que l'objectif de cette leçon soit de donner à l'apprenant les compétences nécessaires pour se présenter et présenter les membres de sa famille, l'enseignant s'est proposé d'amener les apprenants à jouer une scène mettant en exergue des membres d'une famille. Un apprenant joue alors le chef d'une famille. Le rôle de présentateur est joué aussi bien par les garçons que par les filles. Le texte a été copié par chaque élève qui devrait le mémoriser et jouer en groupe de trois.

Text

*A boy/girl: hello my friend welcome to my family.*

*A friend: thank you so much.*

*A boy/girl: this is my wife/husband, she is beautiful/ he is handsome and kind. She/he handles our family very well. Come with me please. These are my sons Paul and Joseph they are intelligent boys. These are my two daughters Amelia and Rebecca. They are funny girls. On the picture on the wall you can see my father, my mother, my grandmother, my grand-father and my brother Albert. The young lady in front of you is my niece, my sister's daughter. She is here since she is two years-old.*

*A friend: Oh! My friend, you have a large family!*

*A boy/girl: Yes, our family is too large, and we are happy when we are together.*

Il faut noter que cette leçon était subdivisée en trois séances. La première séance a consisté à une énumération des membres de la famille, avec un accent sur la bonne prononciation des mots. Ensuite les faits grammaticaux ont été appris et mimés afin de vérifier leur compréhension.

La deuxième séance portait essentiellement sur la mémorisation du texte par les apprenants ; à tour de rôle et individuellement, chaque apprenant devait réciter le texte dans un premier temps. Une attention particulière était mise sur la bonne prononciation des mots. Afin de motiver les apprenants, l'enseignant leur a expliqué qu'il y aura un concours. L'apprenant qui réciterait le texte sans erreur sera récompensé. Ainsi, le jour de la leçon suivante, chaque apprenant était particulièrement engagé et chacun avait son bout de papier à la main. Dès le début de la leçon, presque tous les élèves voulaient prendre la parole à la grande surprise de l'enseignant et de l'observateur que nous étions. Au moment de la présentation, nous avons remarqué que les apprenants faisaient des efforts de prononcer les mots de manière correcte en imitant la voix de l'enseignant. Lorsqu'un apprenant prononçait un mot de manière différente à celle de l'enseignant, tous les apprenants le reprenaient et cela rendait la séquence très animée et très intéressante.

La troisième séance est l'objet d'une analyse suivante. Après la révision qui consistait à réciter le texte par toute la classe et par quelques élèves, trois groupes de six apprenants chacun ont été formés. Chaque groupe devait comporter trois filles et trois garçons ; deux filles pour jouer le rôle d'enfants de sexe féminin, une fille pour le rôle d'épouse et de mère, deux garçons pour jouer le rôle d'enfants de sexe masculin et un pour le rôle de l'époux et du père. À chaque groupe on ajoutait un élève qui jouait le rôle d'ami en visite dans la famille. La scène se jouait devant les camarades.

#### - **Étude de la motivation**

De prime abord, nous avons noté que tous les élèves ont réussi à mémoriser le texte très rapidement à notre plus grande surprise. Face à cette diligence, nous avons établi un lien entre la qualité de l'activité proposée par l'enseignant (activité ludique), le résultat obtenu, la promesse de récompense leur avait été faite par l'enseignant et le comportement de l'enseignant vis-à-vis du savoir enseigné et des apprenants. Les élèves, dans leur majorité disent avoir fait recours à leurs parents, parfois leurs aînés ou d'autres élèves du sous-système éducatif



anglophone pour se faire aider. « *C'était difficile, mais je voulais gagner* » (Melissa). Pendant la leçon, les apprenants réagissaient avec assurance et semblaient convaincu de maîtriser le savoir qu'ils possédaient.

#### - **Étude de l'interaction**

En choisissant le jeu de rôle, l'enseignant visait, nous a-t-il semblé, à développer la compétence orale chez les apprenants. Il espérait en même temps amener les apprenants à mieux comprendre le phénomène étudié. Car, le jeu de rôle est une représentation jouée de la réalité ; il n'est pas loin du théâtre. On dirait qu'il est une scène théâtrale miniaturisée. Étant donné que le cerveau ne distingue pas l'image du réel, le jeu de rôle permet de développer la personnalité de l'apprenant qui amène des réalités jusqu'ici virtuelles que le prépare à une vie future. Un triple enjeu, interaction, compréhension et description qui renforce le nécessaire usage de l'activité ludique dans l'apprentissage de la langue. Seulement, il nous a été donné de relever les limites de cet exercice. En effet, certaines filles notamment à l'âge de l'adolescence refusaient de jouer le rôle d'épouse pendant l'activité. Elles refusaient de passer pour l'épouse d'un garçon et le manifestaient soit par un refus du rôle soit par le mutisme une fois sur scène. Or, les élèves plus jeunes ne semblaient pas éprouver de difficultés à s'exprimer à la surprise de l'enseignant qui voyait en cette réaction un refus d'exécuter les ordres ou un signe de mépris vis-à-vis de lui. C'est au cours de l'entretien d'explicitation et après avoir interrogé les élèves sur leur comportement que nous avons compris pourquoi elles refusaient ce rôle. En effet, les filles et les garçons se faisaient des idées sur la personne qui jouait le rôle d'époux ou d'épouse. On voulait surtout « être l'époux ou l'épouse de X et non de Y ». Cette situation nous amené à poser que le jeu de rôle, malgré ses « vertus » liées à l'interaction et l'expression orale, présente des limites. En le proposant comme activité, l'on devrait tenir compte de l'âge des apprenants.

#### - **Étude de la compétence de l'enseignant**

Le jeu de rôle peut être considéré comme la matérialisation de la dévolution en classe de langue étrangère. L'enseignant s'efface momentanément en laissant l'opportunité à l'apprenant de s'approprier le savoir, le comprendre et en faire usage à sa guise. Le tâtonnement, les balbutiements ainsi que l'erreur renvoient l'enseignant dans sa posture privilégiée de guide et de pourvoyeur du « *modified input* ». Lorsque l'activité est bien menée, l'enseignant « perd » sa souveraineté vocale si chère à certains. Le pourcentage de possession de la parole est considérablement réduit. Comme c'est les ethnologues, l'enseignement, dans ce sens, fait abstraction de la partie sonore qui met souvent l'enseignant de langue au premier

plan rendant parfois cet enseignement dogmatique. La compétence requise chez l'enseignant de langue est la compétence organisationnelle du travail. Lorsque les consignes sont claires et comprises de tous ; lorsque l'enseignant fait usage des illustrations, enseigner paraît à la fois aisé et intéressant.

#### **4.3.3.3. L'analyse des observations dans la classe de P3**

P3 et P1 enseigne dans la même école. La classe est le CM1 composée de 21 apprenants dont 13 filles et 8 garçons. P3 enseigne depuis huit ans et dit n'avoir enseigné le CM1 uniquement. Il enseigne l'anglais dans la salle de classe. Ses apprenants, bien qu'ils soient tous nouveaux dans cette école, affirment avoir étudié l'anglais depuis l'école maternelle. Ils se préparent à entrer au CM2 où ils affronteront les examens d'entrée au collège et de CEP. La période d'observation dans la classe de P3 se situe entre le 23 octobre 2018 et le 04 janvier 2020. Ces observations sont précédées par un entretien initial et s'achève par un entretien final. au terme de chaque leçon observée, nous avons procédé à un entretien d'explicitation afin de mieux comprendre les pratiques de l'enseignant d'une part et d'autre part proposer une nouvelle approche de l'enseignement de l'anglais notamment l'usage des activités ludiques, leur préparation ainsi le comportement attendu de l'enseignant au cours de cet exercice. Nous avons observé au total 7 leçons mais seules les séances jugées pertinentes dans le cadre de cette étude seront analysées. La raison de ce choix est que plusieurs séances étaient similaires, sans véritable enjeu pour notre étude ; au cours d'autres séances nous avons dû intervenir plusieurs fois soit pour aider l'enseignant à trouver des termes appropriés pour expliquer une notion, soit pour corriger une erreur de graphie au tableau. Cela perturbait quelque peu la leçon qui était faite des interruptions.

### CALENDRIER DES OBSERVATIONS DE LA CLASSE DE P3

Période	Séance	Centre d'intérêt	Sous-centre d'intérêt
Octobre 23/10/2018	Séance 1	<i>The village, the town</i>	<i>Traditions</i>
Novembre 21/11/2018	Séance 2	<i>The school</i>	<i>Months of the year</i>
Février 20/02/2019	Séance 3	<i>Health</i>	<i>Numbers</i>
Septembre 17/09/2019	Séance 4	<i>Nature</i>	<i>The family</i>
Octobre 22/10/2019	Séance 5	<i>The village, the town</i>	<i>The town</i>
Décembre 10/12/2019	Séance 6	<i>Occupations</i>	<i>Debate</i>
Janvier 14/01/2020	Séance 7	<i>Travelling</i>	<i>Verbs</i>
Février 03/02/2020	Entretien final		

**Tableau 20 : Calendrier des observations de la classe P1**

Les observations dans la classe de P3 commencent par une observation dite globale d'une leçon d'anglais. Au cours de cette observation préparée *a priori*, nous avons mis l'accent sur la possibilité de mise en œuvre des activités ludiques comme outil d'enseignement de l'anglais, la motivation des apprenants et chez les apprenants, le rapport à la langue anglaise de l'enseignant, et enfin la prise en compte du multilinguisme dans l'enseignement de l'anglais et son ouverture à l'éveil aux langues et au langage.

Catégories	Comportement observé	(1)	(2)	(3)
<b>Mise en œuvre des activités ludiques</b>	L'enseignant prépare-t-il les leçons en prévoyant les activités ludiques ?	1		
	Utilise-t-il un matériel didactique attrayant ?		2	
	Utilise-t-il des chants, des récits ?		2	
	Utilise-t-il les jeux de rôle ?	1		
	Des caricatures, des dessins, des bandes dessinées ?	1		
	Autres activités ludiques ?	1		
Éléments de motivation	Les élèves sont-ils éveillés ?		2	
	Participent-ils au cours ?		2	
	Présente-t-il des signes de désintérêt ?		2	
	Prendent-ils l'initiative de prendre la parole ?		2	
	Mènent-ils toutes les activités proposées par l'enseignant ?	1		

	Ont-ils honte de s'exprimer ?		2	
Comportement de l'enseignant	L'enseignant encourage-t-il les élèves à s'exprimer ?	1		
	Fait-il des gestes pour accompagner ses explications ?	1		
	Prend-il en compte les erreurs des apprenants ?		2	
	Se livre-t-il aux apartés ?		2	
	Est-il dogmatique ?			3
	Est-il souriant, accueillant ?	1		
	Est-il autoritaire ?			3
	Explique-t-il clairement ce qu'il attend des apprenants ?	1		
	Humilie-t-il les apprenants ?			3
	Permet-il que les apprenants se moquent de leurs pairs ?	1		
	Punit-il les apprenants ?	1		
Éveil aux langues et au langage	Les apprenants ont-ils étudié l'anglais à partir de la maternelle ?			3
	Ont-ils développé des réflexes vis-à-vis de l'anglais ?			3
	Est-il permis aux apprenants d'utiliser le français pendant la leçon ?	1		

**Tableau 21: Grille d'analyse des observations de la classe P3**

De prime abord, nous signalons que les observations dans la classe de P3 n'ont pas été faciles principalement à cause de l'enseignant qui semblait faire preuve de complexe à l'idée d'une observation dans sa classe. Il a fallu à chaque fois user de la diplomatie afin de convaincre P3 de l'importance de cette étude.

« *J'enseigne l'anglais parce qu'on me le demande. Oui, il faut dire les choses telles qu'elles sont/ on ne peut enseigner ce qu'on ne connaît. En plus, qui me dis que vous n'allez pas utiliser ces observations contre moi* » (P3). Ce postulat ancré sur la réticence et la résistance à l'enseignement de l'anglais était perceptible dans la classe de P3. Pour cette première observation, il était particulièrement difficile de comprendre l'évolution de la leçon. Toutefois nous avons relevé que jusqu'à ce jour l'enseignant ne préparait pas de leçons d'anglais. Par conséquent, la séance était décousue avec beaucoup de tension chez l'enseignant qui grondait les apprenants sans cesse. Il n'y avait donc aucune activité ludique.

S'agissant des éléments motivationnels, nous avons observé une classe à « double vitesse ». En effet, alors l'enseignant essayait autant bien que mal à faire passer le message, les

apprenants dans la majorité étaient occupés à autre chose (chuchotement entre pair, jeu individuel). Il leur arrivait de répondre « *yes sir* » sans toutefois savoir ce qui se passait exactement puisqu'ils continuaient leurs « activités » après cette réponse. L'enseignant punissait systématiquement chaque élève occupé à autre chose. Il régnait plus la peur que la discipline dans la classe ce qui amenait visiblement les apprenants à moins s'intéresser à la leçon.

Au cours de la leçon, toutes les consignes étaient données en français sauf quelques mots (concept étudié) était prononcé en anglais. La prononciation des mots parfois approximative produisait des contre-sens qui passaient inaperçu aussi bien chez les apprenants que chez l'enseignant lui-même.

**Séance 2:** *Parts of the body (listen and name the various parts of the body).*

**Objectif spécifique de la leçon:** *from a picture bearing a human body and the various parts, discussion question and answers, by the end of the lesson leavers should be able to identify and say the various parts of their body and their use.*

Nous observons que pour cette séance, nous avons eu une séance de travail avec l'enseignant, séance au cours de laquelle nous avons discuté de la préparation des leçons, l'usage des activités ludiques et du matériel didactique, des attitudes de l'enseignant avant, pendant et après la leçon d'anglais ainsi que la possibilité de maintenir le décloisonnement de l'usage du français et de l'anglais pendant la leçon d'anglais mais précisant les moments possibles de la mise en œuvre de cette pratique.

Après avoir écrit la date du jour, l'enseignant présente aux apprenants un dessin d'un enfant présentant les parties de son corps.

P3:*Hello!*

E++: *Hi!*

P3: *look at me. (Rire et coup vers l'observateur). what can you see ?*

E++*moi monsieur (classe bruyante)*

P3 : *yes ; Julie*

E (Julie): *I see a baby*

P3: *a baby. True or false*

E++: (silence)

P3: *Julie say a baby. It is correct or it is not correct?*

E: a boy

P3a boy. *Very good. Clap for Raphael*

E++P3: *applaudissement*

P3: *(mime la marche). I...*

E: *I go*

P3: *no. I walk. Every body*

E++: *I walk*

P3: *I walk. (Puis porte le mot au tableau)*

P3 : *construit des phrases avec les mots étudiés.*

*We use our nose to breathe*

*We use our eyes to see*

*We use our ears to hear*

*We use our mouth to eat*

*We use our feet to walk*

Les apprenants lisent, collectivement puis individuellement ensuite P3 propose deux exercices.

ExercisP1: *match each part of the body with its verb*

*Hand*                                      *speak*

*Eye*                                         *catch*

*Nose*                                       *speak*

*Tongue*                                   *smell*

*Mouth*                                    *taste*

Exercise2: *problem situation: Mr. Peter puts on a cap every day work. When dressing up, he also likes to put on tie bocks and a belt.*

*What part of the body does for Peter pent on his cap? What part of the body does he put on his tie, bock and belt?*

À la fin de la leçon, P3 a donné son avis au terme de l'entretien d'explicitation. « *J'ai été surpris par la réaction de mes élèves. Ils étaient très engagés aujourd'hui* » (P3 entretien d'explicitation) « *je dois dire que c'était vraiment difficile pour moi, si vous n'avez pas été là, je n'allais pas m'en sortir. Si j'avais quelqu'un qui m'entraîne j'allais surement faire mieux.*

*Comme je vous disais au départ, le problème c'est que nous n'avons pas de connaissances suffisantes pour enseigner l'anglais. Pourtant moi-même j'aime l'anglais ».*

### **MOTIVATION**

La manifestation de la motivation des apprenants dans la classe de P3 peut se résumer selon deux facteurs, leur engagement et leur participation active tout au long de la leçon, et leur désir de prise de parole. À la vue de l'affiche (matériel didactique authentique), les élèves interagissaient avec l'enseignant sans grande difficulté. Ils prenaient du plaisir à se faire remarquer en donnant une réponse fusse-t-elle énoncée. L'élément motivant ici est le matériel attrayant et la manière (quelque peu consigne) avec laquelle P3 présente la leçon. Il offre régulièrement des renforcements positifs qui encouragent les ... à prendre la parole. Le caractère « comique » de l'activité proposée aux apprenants. Les amener à s'intéresser intuitivement à la leçon cela s'est vérifié par le fait que les élèves et l'enseignant n'ont pas ou le temps passe. Ils ont même été surpris par la ... qui mettait un terme à la période des enseignements.

### **INTERACTION**

Procéder par devinette a permis aux apprenants d'interagir avec l'enseignant. Cela leur a également permis de s'ouvrir à la communication sans avoir honte de commettre des erreurs. En mimant une action et en invitant les apprenants à deviner le verbe qui s'applique à cette action, les apprenants ont franchi la barrière linguistique causée par la peur de l'erreur pour s'engager dans la construction de leur savoir par la correction des erreurs commises.

### **COMPETENCE DE L'ENSEIGNANT**

Au cours de la leçon, P3 s'est montré particulièrement discipliné. Il prenait le temps d'articuler les mots avec un débit lent de la voix ce qui lui permettait de s'entendre parler et procéder à l'autocorrection. Cette préparation minutieuse de la leçon lui a permis de maîtriser son sujet d'une manière encourageante. De la présentation de l'illustration à la devinette en passant par la mimique et le sourire, P3 s'est approprié un ensemble de principe qui lui ont permis d'achever sa leçon sous une bonne note. Il n'est une fioriture d'observer que le comportement de P3 a servi de facteur extrinsèque de motivation (REBOUL) et de catalyseur de l'interaction.

## EVEIL AUX LANGUES

Loin de nous l'idée de promouvoir un enseignement de l'anglais en français, le passé en compte objectif du français pendant les leçons d'anglais est cependant déterminante. En effet, en permettant aux apprenants en manque de vocabulaire de faire usage du français, l'une des idées phases en de mettre en lumière le principe de famille de langues et le concept de langues peut faciliter la compréhension d'une réalité dans la langue dite étrangère. Une « idée nouvelle » relèvera alors du contenu. Aussi pourra-t-on insister davantage sur le rapprochement du français et de l'anglais langues romanes, dans le but de prévenir des barrières érigées du fait de l'appropriation chronologique des langues parfois toutes étrangères.

### **Conclusion**

L'analyse des données collectées a permis restitution ordonnée des informations des données recueillies aussi bien auprès des apprenants qu'auprès des enseignants participant à la recherche. À travers des entretiens, il a été possible de saisir les difficultés exogènes liées susceptibles d'entraver l'apprentissage de l'anglais chez apprenants et rendre l'enseignement difficile chez les enseignants. Chez les apprenants, ceux difficultés sont inhérentes à leur milieu de vie qui ne facilite pas l'interaction à l'école et à la post scolarisation, ainsi qu'à la perception même de l'anglais en tant que nouvelle langue à apprendre. Chez les enseignants, les conceptions évoquées sur l'enseignement de l'anglais ne sont guère d'ordre exclusivement didactique. Elles incluent une formation académique/professionnelle limitée, les stratégies d'accompagnement presque inexistantes et des stratégies d'enseignement compromettantes. Toutes ces informations issues des entretiens initiaux ont balisé les observations de classes qui ont permis d'étudier l'impact des activités ludiques sur la motivation chez les apprenants et la capacité à motiver chez les apprenants, le rôle de l'enseignant comme déclencheur de l'interaction en situation de classe, et la conséquence de la compétence de l'enseignant sur la mise en œuvre des activités ludiques au cours d'une séquence didactique. Ce travail, faut-il le dire, était préparatoire à la vérification et à la validation possible des hypothèses de départ dont l'interprétation conduit à relever des implications et à émettre des suggestions.



**TROISIÈME PARTIE : VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES  
DE RECHERCHE, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET  
PROPOSITIONS DIDACTIQUES**

Au début de cette recherche, nous avons formulé des hypothèses qui ont été ajustées au fur et à mesure en fonction des exigences de la recherche. Et, au terme de la collecte des données sur le terrain et de leur analyse, il nous revient de tirer des conclusions et de faire des propositions didactiques. Cette dernière partie de notre travail est subdivisée en deux chapitres. Le premier chapitre, cinquième de la série, est intitulé « Rappel des théories explicatives, vérification des hypothèses et interprétation des résultats ». Nous revenons sur les théories explicatives présentées *supra* pour éviter au lecteur un retour aux chapitres précédents et rendre ainsi la lecture plus fluide mais aussi pour procéder à la vérification des hypothèses et à l'interprétation des résultats. Le deuxième chapitre quant à lui est intitulé : « propositions didactiques », c'est le dernier de notre travail. Nous proposons un ensemble de comportements que peut adopter un enseignant dans une classe de langue anglaise ainsi que des supports didactiques nécessaires à l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone.

## **CHAPITRE 5 : RAPPEL DES THÉORIES EXPLICATIVES, VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Le but principal de ce chapitre est la présentation de l'interprétation des résultats obtenus au terme de l'analyse de données collectées sur le terrain. Toutefois, on ne saurait parvenir à cette fin sans base théorique ni vérification des hypothèses de recherche. C'est en ce sens que nous procédons d'abord au rappel des théories explicatives ensuite à la vérification des hypothèses et enfin à l'interprétation des résultats.

### **5.1. Rappel des théories explicatives**

En convoquant des théories explicatives dans cette étude, il était question pour nous de soutenir notre argumentaire sur la base d'une référenciation en vue de sa scientificité. Notre analyse prend ainsi son appui sur trois grande théories telles que présenté plus haut. Il s'agit des théories de la motivation, de l'interaction et de l'éveil aux langues.

La première macro théorie que nous avons convoquée est la théorie de la motivation. Huit courants dont l'apport dans nos travaux s'est avéré indispensable ont été explorés à savoir : la théorie socio-éducationnelle de (Gadner & Lambert, 1959) la théorie de l'attribution de (Weiner, 1985) la théorie des sois possibles de (Markus & Nurius, 1986) et les travaux de (Higgins, 1987) la théorie de l'auto-détermination de (Deci & Ryan, 1985) la motivation selon Reboul (1988) la motivation selon Viau (1999) la théorie de la visualisation de (Markus Nurius, 1986) et le système motivationnel des sois de (Dörnyei, 2005).

Le premier courant est la théorie socio-éducationnelle de (Gadner & Lambert, 1959, 1972, 1977). Elle établit une relation entre la réussite de l'apprentissage et la capacité naturelle de l'apprenant. Les deux auteurs montrent, en effet, que les attitudes positives et la motivation sont deux éléments indissociables dans l'enseignement d'une langue. Un regard positif de l'apprenant du comportement de l'enseignant de langue étrangère (anglais) ; une envie de s'assimiler au guide peuvent être autant d'éléments motivant qui pourrait encourager ce dernier à s'engager dans la construction de son savoir en langue. Ces travaux se rapprochent de ceux de Reboul et Weiner dans la prise en compte des facteurs exogènes tels que le comportement de l'enseignant, la qualité des activités proposées dans le développement de la compétence communicative chez l'apprenant de langue étrangère et singulièrement de l'anglais à l'école primaire francophone.

Deuxièmement, en convoquant les travaux de Weiner (1985), nous nous sommes appesantis sur la théorie de l'attribution dont on lui reconnaît la paternité afin de relever l'impact négatif des échecs des apprenants au cours de leur apprentissage. En effet, des échecs à répétitions au cours de l'apprentissage de la langue anglaise peuvent conduire au désamour et compromettre l'avenir linguistique/économique de l'individu. Une méthode d'enseignement qui ne prend pas en compte de susciter l'intérêt de l'apprenant dessert plus qu'elle ne sert de favoriser la compétence didactique de son utilisateur. D'où la nécessité de proposer une approche qui vise l'amélioration du rendement de l'apprenant par la qualité des activités qui lui sont proposées.

Le troisième courant est la théorie de l'autodétermination de (Deci & Ryann, 1985). Cette théorie nous permet de souligner que le besoin de l'autonomie, celui de se sentir compétent et celui d'appartenance sociale constitue l'essence de la motivation chez l'Homme. Apprend une langue pour ces trois raisons évoquées ou l'une d'elles, et de cet objectif jaillit la motivation. L'enseignant d'anglais de l'école primaire francophone se voit assigner la tâche d'amener l'apprenant à trouver un intérêt à appartenir à un groupe social, celui des locuteurs anglophones par la qualité des activités proposées (activités ludiques) et son comportement vis-à-vis de la langue anglais.

Quatrièmement, nous avons la théorie des « sois possibles » de (Markus & Nurius, 1986) complétée par les travaux de (Higgins, 1987). Pour Markus et Nurius (1986) le « soi », structure mentale qui coordonne les difficultés et les perceptions qu'une personne a d'elle-même, se subdivise en trois parties le « *future self* » ce qu'un individu pourrait devenir, « *l'ideal self* » ce qu'il aimerait devenir et le « *ought to self* » ce qu'il est obligé de devenir. Mais, l'individu n'est pas sûr de devenir ce qu'il souhaite à cause de plusieurs facteurs capables d'influencer ses décisions, et l'un des facteurs susceptibles de modifier positivement ou négativement la trajectoire d'un apprenant dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire est son enseignant par ses pratiques et son rapport au savoir enseigné.

Le cinquièmement courant de la motivation est la motivation selon Reboul (1988). L'auteur définit la motivation selon deux aspects : un aspect extrinsèque sous-tendu par de nombreux facteurs exogènes susceptibles d'influencer le comportement d'un individu, et un aspect intrinsèque basé sur les dispositifs endogènes sans lesquels un individu ne saurait atteindre ses objectifs. De ces deux aspects, il s'établit une relation de complémentarité dans la mesure où la motivation dite intrinsèque peut être influencée par un tiers, et dans le cadre notre

étude, il s'agit de l'enseignant d'anglais qui est capable de susciter chez l'apprenant le véritable désir d'apprendre la langue anglaise en contexte de suprématie du français sur l'anglais.

Le sixième est celui basé sur les travaux de (Viau, 1999) et qui établit un lien avec la théorie de l'attribution de Weiner. En effet, Viau stipule que la motivation est liée aux perceptions que l'apprenant a de lui-même et de son environnement. Cette dynamique motivationnelle va engendrer ou pas, selon l'auteur, un engagement à accomplir une activité qu'on lui propose.

Septièmement, nous avons convoqué la théorie de la visualisation développée par Markus et Nurius (1986). Par le principe de la visualisation, l'individu se fait une idée de ce qu'il voudrait ou pas devenir. Bien qu'il soit un principe totalement personnel, car chacun sait ce qu'il souhaite pour son avenir, il reste cependant influençable par la force motivationnelle impulsée par une tierce personne désignée guide. Le guide a en effet la capacité de forger, de modifier ou d'influencer la perception qu'une personne a d'une réalité par ses actions.

Le huitième et dernier courant convoqué est le système motivationnel des « sois » de (Dörnyei, 2005) qui vient dépasser les travaux de Gardner et son équipe principalement sur les travaux sur la théorie socio-éducationnelle. Après avoir fait le reproche à Gardner et son équipe d'expliquer l'impact de la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte exclusif d'attente au plan professionnel ou de désir d'intégrer une communauté, Dörnyei repense la théorie socio-éducationnelle à la lumière de la théorie des « sois possibles ». Pour l'auteur, le soi idéal, ce que l'on aimerait devenir est une orientation intégrative dans la mesure où l'apprenant a pour ambition d'intégrer une communauté linguistique donnée, par exemple. Ce « soi » nécessite cependant neuf conditions pour se développer : la possession d'une image de soi-même, une nette différence entre les « sois », la maîtrise par l'apprenant du soi idéal, le caractère plausible et réaliste du soi idéal, la quête permanente du soi idéal, le rapprochement du soi idéal aux convictions familiales, le rappel régulier du soi idéal, les stratégies efficaces d'apprentissage et la balance entre l'échec et la réussite du soi idéal.

Après la théorie de la motivation, nous avons convoqué l'approche interactionniste et constructiviste dans l'appropriation du langage sur la base des travaux de (Sinclair et Coulthard, 1975 ; Curtis, 1977 ; Krashen, 1982 ; Rymer, 1993 ; Nassaji et Wells, 2000 ; Markee, 2000 ; Fasel Lauzon, 2016).

Tout en reconnaissant l'apport des travaux de Noam Chomsky dans l'appropriation du langage chez les humains à travers l'hypothèse biologique, les approches constructiviste et interactionniste posent la problématique de la place privilégiée de l'accompagnement par l'interaction dans ce domaine. Ils maintiennent cependant l'idée selon laquelle, il existe des périodes de développement chez l'être humain au cours desquelles il est plus facile de s'approprier une langue ; c'est ce que Lenneberg appelle « *The critical period hypothesis* (CPH) ».

Au-delà de toutes ces considérations, l'on peut retenir que la construction de la compétence communicative par un apprenant prend sens dans l'interaction avec un locuteur natif ou un accompagnateur afin de donner un sens à son énoncé dans des situations concrètes. C'est dans ce sens que (Krashen, 1982) parle de la « *comprehensive input* » pour établir une relation entre l'appropriation du langage et l'apport de l'interactant possesseur de la plus-value langagière, capable de corriger les erreurs de l'apprenant en vue du développement de la conscience linguistique chez ce dernier. Krashen fait la synthèse de sa pensée en cinq points préalables à une appropriation efficace d'une langue étrangère : « *The acquisition-learning hypothesis* » / l'hypothèse de l'acquisition apprentissage (notre traduction), « *The monitor hypothesis* »/ l'hypothèse du moniteur, « *The natural order hypothesis* »/ l'hypothèse de l'ordre naturel, « *The input hypothesis* »/l'hypothèse de la contribution, et « *The affective filter hypothesis* »/ l'hypothèse du filtre affectif.

Les travaux de (Sachs et *al.*, 1981) renforce la place de l'interaction au cours de l'appropriation du langage par deux études de cas. D'abord, le cas d'un enfant appelé Jim, né des parents malentendants, dont le seul contact avec la langue se faisait à travers la télévision qu'il regardait régulièrement. À l'âge de 13 ans et 5 mois, cet enfant éprouvait d'énormes difficultés de communication. Selon les auteurs, ce faible niveau de langue était relatif à l'absence d'interaction réelle avec un locuteur. Il pouvait seulement répéter quelques mots et expressions captés à la télévision. Ensuite, le cas de la petite sœur de Jim qui situe clairement l'indispensabilité de l'interaction dans l'appropriation de la langue. En effet, la petite sœur de Jim n'avait pas connu de difficultés de communication parce qu'elle interagissait avec son frère, rapportent les auteurs.

En somme, les approches constructiviste et interactionniste de l'appropriation du langage formulent l'hypothèse de l'inter-action et de la commune action entre l'apprenant et un guide. Le guide apporte à l'apprenant le « *modified interaction* » (Lightbrown & Spada,

1993) nécessaire pour une communication efficiente. Le rôle de l'enseignant d'anglais à l'école primaire francophone se voit ainsi consolidé car il/elle est le guide et le catalyseur de l'interaction en situation de classe par la qualité des activités proposées à ses apprenants.

La dernière théorie convoquée est l'éveil aux langues à laquelle nous avons associé l'éveil au langage pour finalement parler de la théorie de l'éveil aux langues et au langage. En effet, Erik Hawkins développe le concept de « *language awareness* » (éveil aux langues) dans les années 1970 ; il est relayé en Europe par Louise Dabène et Michel Candelier (Cuq, 2002). La recherche de l'amélioration des performances et le renforcement des capacités en anglais chez les apprenants issus de l'immigration et scolarisés en Grande Bretagne sont à la base du principe de l'éveil aux langues. Plus tard, Michel Candelier va donner une orientation nouvelle à cette démarche en reconnaissance l'utilité des langues non enseignées au cours de l'apprentissage d'autres langues. Pour cet auteur, la prise en compte des langues non enseignées à l'école permet de « développer l'intérêt et l'ouverture des élèves vis-à-vis de la diversité, [...] corollairement, des classes multiples, reconnaître et valoriser les compétences et identités linguistiques et culturels de chacun ». Il s'agit de « développer l'aptitude des élèves à observer et analyser les langues, et donc favoriser leur aptitude à les apprendre et à mieux les maîtriser, y compris les langues de l'école » ; « favoriser le désir des élèves d'apprendre les langues, et d'apprendre des langues diversifiées » ; « développer chez les élèves des connaissances relatives à la présence des langues dans l'environnement immédiat » (Candelier, 2005a). Une telle conception de l'éveil aux langues contribuerait à prévenir la diglossie, l'un des facteurs de la fracture sociale, de radicalisation par le repli identitaire au sein des communautés.

À l'éveil aux langues s'agrège l'éveil au langage qui fait pendant à l'urgence de l'éveil des compétences langagières chez les apprenants dans le but de développer des réflexes précoces chez ces derniers. Dans le cadre de cette étude, il s'agit d'une immersion précoce des tout-petits à la langue anglaise. Cette vision s'appuie sur les travaux de Louise Dabène relayés par (Ambassa Betoko, 1991) en didactique de l'anglais langue étrangère au Cameroun.

Au demeurant, l'une des difficultés majeures en classe de langue étrangère est d'amener les apprenants à s'exprimer. C'est à ce niveau que se trouve le fondement, la raison d'être de l'enseignement des langues étrangères et de l'enseignant de cette discipline. D'où l'idée de proposer dans cette étude l'usage des activités ludiques comme élément motivant et catalyseur de l'interaction. Car, il faut le reconnaître, on n'enseigne pas la motivation, mais on enseigne avec motivation par sa façon d'être et par ses pratiques didactiques. Les trois théories à savoir

la théorie de la motivation, la théorie de l'interaction et la théorie de l'éveil aux langues et au langage serviront de baromètre à la confirmation ou à l'infirmité des hypothèses de cette étude.

## **5.2. Vérification des hypothèses**

Notre hypothèse générale a été formulée ainsi qu'il suit : *les activités ludiques permettent d'accompagner l'apprenant de manière efficiente dans la construction de son savoir en anglais à l'école primaire francophone*. De cette hypothèse générale découlent les quatre hypothèses de recherche dont les variables dépendantes sont les suivantes :

- Vd1 : la motivation de l'apprenant ;
- Vd2 : l'interaction en classe de langue anglaise ;
- Vd3 : l'éveil précoce aux langues et au langage ;
- Vd4 : le besoin de formation des enseignants.

La variable indépendante, commune à toutes les hypothèses secondaires est : « l'usage des activités ludiques ». À partir de l'analyse des données recueillies et sur la base des théories explicatives, nous essayerons d'établir une relation entre les variables dépendantes et indépendantes de chaque hypothèse.

### **5.2.1. Activités ludiques et motivation des apprenants**

Tout au long de cette étude, nous avons manipulé l'hypothèse HR1 dont la formulation définitive est la suivante : « Les activités ludiques sont susceptibles de développer de manière significative la motivation de l'apprenant francophone en classe de langue anglaise ». Au cours des observations, et au vu du comportement des apprenants, il nous a été donné d'établir un rapport entre la qualité des activités didactiques, leur ludicisation et la motivation des apprenants. En effet, la ludicisation des activités didactiques entraîne inéluctablement la modification du comportement de l'enseignant qui montre un intérêt particulier pour la langue. Précisons qu'une activité ne devient ludique que si l'on lui donne un « esprit, une âme », un caractère attrayant ; elle n'est point ludique d'elle-même. La ludicisation d'une activité ne va donc pas de soi. Aussi la présentation de l'activité didactique ainsi que sa conception amènent les apprenants à aimer l'activité pour plusieurs raisons expliquées par la théorie de la motivation. Premièrement, le rapport au savoir de l'enseignant amène l'apprenant à vouloir « s'assimiler au guide » comme le démontrent (Gadner & Lambert, 1959) dans leur théorie



socio-éducationnelle. Ce postulat est renforcé par les idées de (Reboul, 1988) qui estime qu'il existe des facteurs exogènes à un individu susceptibles de développer sa motivation au cours d'un apprentissage. En tant que facteur exogène se trouve « l'identification au maître ». Cette hypothèse de Reboul stipule que des apprenants « souhaitent parler comme l'enseignant » ou l'enseignante, d'autres imitent un aspect de sa psychologie. À travers la « prestation » de l'enseignant marquée ici par une ludicisation de l'activité didactique en anglais, il devient une « curiosité » pour l'apprenant. S'installe alors le principe de visualisation (Le Deuff, 2002) et (Beaulieu, 2005) chez l'apprenant qui, par l'imitation du maître s'assimile à lui et voudrait être comme lui. Or vouloir être devenir comme le maître suppose que le sujet-apprenant suit un idéal dont il se forge, et le besoin d'appartenir à une catégorie sociale, celle des locuteurs anglophones selon (Markus et Nurius, 1986). Cet avis est partagé par (Higgins, 1987) et (Dörnyei, 2005) à travers la théorie des « sois possibles » d'une part et d'autre part celle de l'auto-détermination développée par (Deci et Ryan, 1985).

La ludicisation des activités didactiques visent l'assentiment de l'apprenant, sa participation effective en classe en vue de la co-construction de son savoir (en anglais dans la cadre de cette étude). Elle vise par ailleurs à lutter contre l'échec dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone. Car, les échecs à répétition dans une discipline peuvent conduire au désamour et au déplaisir du sujet apprenant et renforcer ainsi les perceptions qui deviendront des obstacles coriaces vis-à-vis de la langue ou de la discipline. En visant la réduction de l'échec, on rejoint (Weiner, 1985) d'une part et (Viau, 1999) d'autre part.

Somme toute, sur la base de l'analyse des phénomènes observés notamment l'impact des activités ludiques sur la motivation des apprenants à l'école primaire francophone, et au regard des différentes théories de la motivation convoquées, nous pouvons conclure qu'il existe une relation étroite entre ces deux variables. C'est en ce sens que nous pouvons constater la confirmation de l'hypothèse HR1.

### **5.2.2. Activités ludiques et interaction en classe de langue anglaise**

L'idée de l'enseignement suppose l'intentionnalité (de la part de l'enseignant) (Dessus, 2000) et la coopération (enseignant/apprenants et apprenants/apprenants). On ne saurait penser l'enseignement sans interaction verbale, non verbale ou virtuelle qui est un va-et-vient dans la distribution d'actions et de parole. En interagissant, enseignant et enseignés, dans le cadre d'un enseignement en présentiel, mettent en exergue le principe de dévolution (Brouseau, 1998) ;

ce qui favorise la communication en confirmant l'enseignant comme accompagnateur, locuteur potentiel et « détenteur d'un savoir ». C'est sur la base de cet arrière-plan théorique que nous avons formulé l'hypothèse HR2 : « Les activités ludiques sont susceptibles de favoriser l'interaction en classe de langue anglais à l'école primaire francophone ».

Au cours des séances observées, l'usage des activités ludiques en classe de langue anglaise a permis aux apprenants et aux enseignants d'interagir. En effet, nous avons noté une participation active des apprenants et une envie de prise de parole débarrassée de honte, et non soucieuse de l'erreur. Une fois le principe de l'activité expliqué par l'enseignant et compris par les apprenants, il s'en suivait une phase de dépassement de soi de la part des apprenants, voire des enseignants. Or, l'accès à l'échange verbal entre enseignants et apprenants est le fondement des théories interactionniste, constructiviste et behavioriste de l'appropriation de la langue.

En prenant la parole, les apprenants veulent s'exprimer (prononcer des mots, des phrases) à la manière dont le fait l'enseignant qui participe ainsi à la construction de leur compétence langagière à travers l'hypothèse du moniteur (*monitor hypothesis*) et celle de la contribution (*monitor model*) de (Krashen, 1982) d'une part. D'autre part, l'interaction verbale qui favorise les échanges entre les interlocuteurs permet une réappropriation des concepts étudiés par l'apprenant en contexte nouveau ce qui favorise la vérification du degré de compréhension de la notion étudiée par ce dernier. C'est également l'occasion de la matérialisation des principes de « *caretaker* » (Lightbrown & Spada, 1993) et de pourvoyeur du « *modified interaction* » et du « *comprehensive input* » (Krashen, 1982) reconnu à l'enseignant de langue. Il corrige instantanément les errements de l'apprenant en prenant chaque erreur comme la manifestation de l'activité cognitive ; elle (erreur) ne fera plus l'objet d'une sanction, mais elle sera utilisée à des fins didactiques dans le cadre d'une remédiation ou de la reconsidération méthodologique.

Au cours des échanges, l'enseignant exerce subtilement le pouvoir de correcteur et de locuteur potentiel qui distingue l'acceptabilité grammaticale de l'acceptabilité sémantique afin de rendre les échanges compréhensibles. Cet apport du « *comprehensive input* » provoque de manière naturelle l'auto critique chez l'apprenant chez qui la mauvaise prononciation d'un mot devient un simple glissement phonologique et sa correction un plaisir. Lorsque nous disons que l'enseignant est correcteur, nous rejoignons la pensée interactionniste du « *modified interaction* » qui place l'enseignant au sommet de la hiérarchie communicationnelle en situation de classe dans le sens où il est susceptible de susciter l'interaction et d'en contrôler

les errements éventuels. Il est en effet capable d'apporter des précisions syntaxiques, lexicologiques, morphologiques, sémantiques et phonologiques nécessaires à l'étude la langue dans une situation de vie réelle ou imaginaire. D'où l'hypothèse de l'indispensabilité de l'interaction dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Sachs et *al.*, 1981).

### **5.2.3. Activités ludiques et éveil aux langues et au langage**

« Les activités ludiques sont susceptibles de favoriser l'éveil aux langues et au langage » ainsi est formulée l'hypothèse de recherche HR3. Basé sur la vision de (Candelier, 2005a), l'éveil aux langues, compris comme la prise en compte des langues non enseignées pour le renforcement de l'apprentissage des langues enseignées, et en prenant appui sur la ludicisation des activités didactiques favorise les échanges et fertilise l'ingéniosité des apprenants. En effet, les élèves dans toutes les classes observées ont eu recours au français lorsqu'ils ne trouvaient pas un terme approprié en anglais. Cette pratique « agaçante » au départ pour l'enseignant exposait l'apprenant aux railleries de ses pairs, suivi d'un mutisme qui empêchait toute communication. L'interdiction formelle de parler une langue autre que l'anglais pendant les leçons se révélait être un facteur qui anime le « conflit » entre le français et l'anglais. Pourtant le principe de l'éveil aux langues tel que perçu par Candelier est une invitation à l'altérité linguistique. Il replace les notions de famille de langues et de langues sœurs au centre de la réflexion dans la mesure où la connaissance d'une langue peut faciliter l'apprentissage d'une autre lorsque l'on est capable de relever leurs similitudes et/ou leurs différences par exemple. L'usage possible du français pendant les leçons d'anglais participe à la cohabitation pacifique des langues et à l'interchangeabilité des concepts. Par intuition, il peut arriver que l'on fasse usage de l'emprunt lexicologique (usage d'un même signe linguistique) pour désigner une même réalité ou procéder à des équivalences. Et si l'on gardait en esprit que l'apprenant se satisfait en donnant une réponse correcte, on comprendrait toute l'importance d'une personnalisation de la connaissance. La prise de conscience de l'éveil aux langues par l'enseignant (accepter autant que faire se peut l'usage du français par les apprenants en difficultés au cours d'une leçon d'anglais), place ses pratiques linguistiques dans le sens de l'« anti-diglossie » d'une part et une prise en compte de la richesse du plurilinguisme dans l'enseignement des langues d'autre part. Essayer de cloisonner les langues dans le but d'obéir à une politique méthodologique c'est opposer les langues et ignorer à la fois les mouvements linguistiques et la notion même de langue vivante. Car une langue vit parce qu'elle s'enrichit d'autres langues. L'éveil aux langues est ainsi la valorisation du bilingue qui s'abreuve à deux

sources linguistiques (le français et l'anglais dans le cadre de notre étude), à deux cultures pour développer une compétence langagière enrichie.

L'hypothèse HR3 se trouve ainsi confirmée dans la mesure où, grâce à un enseignement qui vise la liberté et la créativité de l'apprenant, naît à la fois le nécessaire et indispensable besoin de rapprochement du français et de l'anglais et surtout l'aisance de l'enseignement de l'anglais en contexte francophone. C'est la ludicisation des activités didactiques qui stimule alors cette réalité car l'éveil aux langues n'est pas une réalité enseignable.

#### **5.2.4. Activités ludiques et compétence de l'enseignant**

L'hypothèse HR4 a été formulée de la manière suivante : « la mise en œuvre des activités ludiques nécessite la formation de l'enseignant de l'école primaire francophone ». Cette hypothèse remettait en cause la capacité de l'enseignant de l'école primaire francophone à enseigner l'anglais. Elle a été vérifiée de bout en bout au cours de nos investigations. En effet, pendant les entretiens initiaux, tous les trois enseignants interrogés ont dit toute la difficulté qu'ils éprouvent dans l'enseignement de l'anglais. Ils ont remis en question leurs formations académiques, professionnelle et le contexte linguistique dans lequel ils exercent.

Au sujet de la formation académique, il a été établi, au regard de l'analyse des informations recueillies ainsi que des observations menées, que les enseignants quittent l'enseignement secondaire sans une base linguistique renforcée susceptible de permettre de tenir un discours continu en anglais. Or, la formation professionnelle, bien que prenant en compte de l'aspect linguistique par l'enseignement des ressources langagières en anglais, vise prioritairement à doter l'élève-maître des compétences méthodologiques qui lui permettent d'accompagner efficacement les apprenants. Car, plus qu'un enseignant d'une discipline, l'enseignant de l'école primaire est aussi enseignant de langue étrangère qui, en situation de classe, est correcteur, incitateur et organisateur de l'interaction (Sinclair & Coulthrad, 1975).

Au cours des séances observées, il nous a été donné de nous rendre compte des difficultés que les enseignants éprouvent *in situ*. Cela justifie en effet leurs besoins exprimés tout au long de l'entretien à savoir une formation spécifique sur l'enseignement des langues étrangères et en l'occurrence l'anglais pour les enseignants des écoles primaires francophones. De même pendant les entretiens finaux, nous avons recueilli l'avis des enseignants sur l'usage des activités ludiques en classe de langue anglaise et l'adoption de cette approche pendant les séances qui suivront après notre étude. Tous les trois enseignants trouvent la méthode très

intéressante, mais pensent qu'il leur sera difficile de continuer sans assistance. Ce besoin d'assistance ou besoin de formation continue semble valider notre hypothèse.

### **5.3. Les implications**

Au terme des investigations et après analyse des données, vérification des hypothèses et interprétation des résultats, il faut interroger les conséquences qui en découlent. Ainsi, les résultats obtenus ont-ils des implications qu'il faudrait relever ? De quoi traitent-ils ? Et sur quels plans ? Il s'agit de tirer les conséquences qui se dégagent des résultats à trois niveaux : celui de la compétence communicative des enseignants, celui du milieu d'étude et enfin celui de l'éveil aux langues et aux langages.

#### **5.3.1. Au niveau de la compétence communicative des enseignants**

Au regard des résultats des investigations, la compétence communicative des enseignants en anglais est faible. En effet, il est difficile pour les enseignants de tenir un communicatif avec aisance en anglais. Face à cet état de chose, l'étude plaide en faveur d'une réforme des ENIEG. À cause du caractère polyvalent des enseignants du primaire et de l'exigence de l'école camerounaise à former des citoyens bilingues en vue de leur insertion harmonieuse dans la société, de leur ouverture au monde, et la lutte contre les replis identitaires, il semble urgent de procéder à une sélection sur la base de la compétence communicative en anglais dès l'entrée à l'école de formation d'une part. D'autre part former et mettre à la disposition des écoles en nombre suffisant des enseignants de langue seconde de scolarisation et en l'occurrence ceux d'anglais. Cette démarche peut constituer un tremplin pour une réécriture de l'histoire linguistique du Cameroun souvent souhaitée par des pionniers à l'instar de Foulon Bernard qui en son temps voyait le bilinguisme camerounais un modèle unique au monde. Cette démarche aurait aussi pour corollaire la valorisation de la profession d'instituteur de l'enseignement maternel et primaire, dans le sens où la formation professionnelle prendra en compte trois facteurs : la didactique, la linguistique et la sociolinguistique. Ils contribueront au renforcement des compétences de l'enseignant pour un accompagnement efficace des apprenants.

#### **5.3.2. Au niveau milieu d'étude**

Pour ce qui est du milieu d'étude, trois facteurs susceptibles d'entraver l'enseignement de l'anglais ont été relevés. D'abord la diglossie enchâssée franco-anglaise-langues locales, du fait des rapports conflictuels entre ces trois univers linguistiques, l'anglais est perçue comme

une langue de trop dont l'enseignement comme l'apprentissage peut être négligé à cause de l'influence du français sur les autres langues. Ensuite, l'omniprésence du français ne favorise pas la pratique de la langue anglaise à la post scolarisation. Enfin, enseignants et apprenants manquent de temps d'exposition à la langue. Or, cette exposition constitue un facteur déterminant dans l'apprentissage d'une langue.

Or, il nous a été donné d'observer que les deux sous-systèmes éducatifs francophone et anglophone se retrouvent de plus en plus dans un même site pour former des groupes ou des complexes scolaires. Et plus de 90% des élèves du sous-système éducatif anglophone sont francophones à la base. Pourtant, au terme de la sixième année d'étude, ces élèves francophones scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone par la seule volonté parentale se distinguent de leurs pairs restés dans le sous-système francophone par le fait de s'exprimer correctement en français et en anglais.

Or si l'une des finalités de l'école primaire, dans le domaine des langues, est de former des apprenants bilingues, capable de « communiquer en français et en anglais et pratiquer au moins une langue nationale » (CEPMC, 2018, P. 12), il serait peut-être urgent de multiplier le nombre d'écoles du sous-système éducatif anglophone dans les zones francophones dans le but de promouvoir le bilinguisme de masse, et bâtir à long terme un système éducatif camerounais où le français, l'anglais et les langues nationales seront enseignés concomitamment. Cet idéal permettrait de briser la barrière érigée par les écoles élitistes, conséquence d'une sélection sur la base de niveau de compétence en anglais des apprenants.

### **5.3.3. Au niveau de l'éveil aux langues et au langage**

S'agissant de l'éveil aux langues et au langage, il a été démontré que les activités ludiques favorisaient la prise en compte des autres langues (français) au cours de l'enseignement de l'anglais. Le caractère ludique des activités donne à l'apprenant une « pseudo liberté » qui fertilise son ingéniosité et entraîne un apprentissage parfois instinctif. Mais la réalité méthodologique institutionnelle privilégie l'approche communicative qui promeut le monolinguisme dans l'enseignement des langues étrangères. Dans un contexte de recherche de rapprochement des culturels et par conséquent des langues, une telle rigidité méthodologique renforcerait les barrières linguistiques issues des rapports d'hégémonie et de dominance qu'ils entretiennent déjà. Cette opacité méthodologique contribue également au cloisonnement des langues en présence poussant souvent les locuteurs d'une langue X à se constituer en communauté X capable de s'opposer à la communauté Y des locuteurs de la

langue Y. Des « guerres » au parfum des « pseudos replis identitaires » s'alimentent alors de haine de soi.

## **5.4. Les limites de l'étude**

On ne saurait achever cette étude sans relever les difficultés qui l'ont émaillée. C'est dans ce sens que nous désignons par limites les obstacles ayant constitué un frein à l'avancée de notre recherche. Il s'agit entre autre des limites liées à la conduite de l'enquête, à la complexité langagière des enseignants et à la réforme curriculaire de 2018 et à la rareté de la documentation.

### **5.4.1. La conduite de l'enquête**

La présente étude s'est déroulée dans une période cruciale de l'enseignement primaire et maternelle à travers la refonte des programmes et la mise sur pied des nouveaux curricula qui ont remis sur orbite l'approche par les compétences comme approche institutionnelle d'enseignement à l'école primaire. Au cours de l'année scolaire 2018-2019, les séminaires, dans leur grande majorité étaient basées sur l'appropriation des contenus disciplinaires et la terminologie nouvelles contenus dans les nouveaux curricula. Les enseignants étaient à cet effet permanemment en stage (UNAPED/UNIMAT).

Une étude portant sur l'usage des activités ludiques en classe d'anglais était donc perçue comme une étude de trop. Par conséquent les enseignants étaient réticents à l'idée d'être observés dans leurs classes. Cette situation nous a fait perdre un temps considérable à essayer de convaincre les participants de l'importance de l'étude. Il était par ailleurs difficile de respecter le planning des observations de classe préparés par les enseignants.

### **5.4.2. La compétence langagière des enseignants**

Une étude portant sur l'usage des activités ludiques en classe d'anglais met en exergue la mise en œuvre d'une stratégie d'enseignement d'une langue étrangère d'une part et d'autre le niveau des enseignants en anglais, car enseigner une langue suppose avoir une connaissance approfondie de ses mécanismes de fonctionnement, de la parler. Comme l'affirme Tenkeng (1987), « On ne peut enseigner que ce qu'on possède soi-même » (Tenkeng, 1987, P.80). Or, après investigation, nous avons noté un niveau faible des enseignants et la difficulté qu'ont ces derniers à dispenser les leçons d'anglais. Face à cet obstacle, les enseignants ont eu tendance à nous abandonner leurs classes quand ils ne trouvaient pas un moyen de nous en éloigner.

### **5.4.3. La documentation**

L'obstacle majeur de cette étude a été la rareté ou l'absence totale d'une documentation adéquate pour notre étude. Nous avons perdu beaucoup de temps au cours de la recension bibliographique. Les bibliothèques que nous avons visitées que ce soit au ministère de la recherche et de l'innovation, à l'Institut français de Yaoundé ou à la bibliothèque centrale, ne nous ont pas permis de trouver des ouvrages traitant de notre sujet d'étude. Nous avons effectué des achats à l'étranger, mais non seulement nous n'avons pas reçu tous les ouvrages commandés, ceux que nous avons reçus ont fait plusieurs mois avant d'être réceptionnés. Nous nous sommes donc beaucoup appuyé sur la recherche en ligne, ce qui nous a permis de rencontrer virtuellement des éminents professeurs, des techniciens des sciences de l'éducation, de philosophie, de didactique, etc. Ces universitaires nous ont offert gracieusement parfois des articles et parfois des ouvrages qui nous ont permis d'avancer dans notre travail. Nous nous sommes par ailleurs abonné à des bibliothèques, et avons visité plusieurs sites en ligne.

### **5.5. Les considérations éthiques**

La recherche en sciences humaines et sociales se caractérise par la mise en exergue de l'Homme comme objet d'une étude ou pour l'objet d'une étude. Ainsi, l'être humain peut être meneur indépendant ou intermédiaire d'une recherche d'une part et, d'autre part, constitué l'objet d'une étude. Dans l'un et l'autre cas, des conditions préalables sont nécessaires à la mise sur pied d'un climat visant à garantir l'intégrité physique, morale et intellectuelle de l'enquêteur ou de l'enquêté. Il peut s'agir d'éviter autant que faire se peut d'utiliser des termes et expressions susceptibles de heurter la sensibilité de l'enquêté ou de le confondre face à une problématique qui laisserait transparaître ses limites intellectuelles. Il peut s'agir de l'exploitation des données recueillies à des fins mercantiles sans associer le participant. C'est dans ce sens que nous évitons de désigner les participants à une étude par des termes tels que « sujets » ou « échantillons » car, ces termes assimilent l'Homme à un simple élément négligeable dans la recherche dont la seule utilité est de contribuer à une démonstration. Aussi ce terme peut-il faire référence, dans une certaine mesure, aux malades dans une étude en sciences médicales, et sa transposition en sciences sociales pourrait être mal perçue. Dans le même ordre d'idées nous jugeons indispensable de ménager les participants afin de garantir dans la mesure du possible la véracité et la fiabilité des propos et des actions des enquêtés.

Afin de prolonger le caractère éthique de cette étude, il nous a été donné de prendre en compte plusieurs dispositions. La première disposition est à caractère sémiotique. En effet,



nous avons préféré le terme « participant » à celui d'« échantillon » pour montrer leur place privilégiée dans la recherche par la valorisation de leurs actions. La deuxième disposition est le respect de la hiérarchie administrative. Pour ce faire, nous avons demandé et obtenu des autorisations de collecte des données auprès des autorités compétentes en l'occurrence l'inspecteur d'arrondissement de l'éducation de base (IAEB) de Yaoundé IV. Après un entretien avec madame l'inspectrice au cours duquel nous avons expliqué la raison d'être de notre recherche, celle-ci nous a remis une correspondance adressée aux directeurs et directrices du campus scolaire d'Odza afin de nous faciliter l'accès aux différentes écoles.

Toutefois, ce précieux sésame n'offrait pas la garantie d'être accepté dans les salles de classe et d'en ressortir avec des données objectives. Nous avons sollicité auprès des participants un consentement informé ; cela a constitué la troisième disposition.

Nous concevons le consentement informé ou *informed consent* comme « *the process through which a researcher obtains, as well as maintains, the permissions of a person or a person's authorized representative to participate in a research* » (Wikipédia) (processus par lequel un chercheur obtient ou maintient la permission d'un individu ou d'un représentant à participer à une recherche – traduction libre). En effet, l'autorisation de l'IAEB ne garantissait pas le succès de la collecte des données parce qu'étant perçue comme une inspection visant à étaler les limites de l'enseignement de l'anglais dans les classes. De même, le contexte de refonte des programmes et l'appropriation des nouveaux curricula rendaient la recherche plus difficile. Il était indispensable d'expliquer le but de notre étude aux potentiels participants et de leur apporter toute l'assurance les informations recueillies au cours des observations dans leurs différentes classes serviront à des fins scientifiques et leur anonymat garanti. Pour ce faire, des formulaires ont été signés dans le sens de garantir la liberté et la confidentialité des participants.

## **Conclusion**

Sommaire, à partir des résultats obtenus au cours de l'analyse des données collectées, il nous a été possible de vérifier les quatre hypothèses, de tirer des conclusions, d'indiquer les implications et de présenter les limites de cette recherche. Les conclusions tirées au terme de l'interprétation des résultats impliquent la prise en compte de la compétence linguistique de l'aspirant maître ou maîtresse de l'école primaire francophone, le milieu où se déroulent les enseignements et l'éveil précoce aux langues. Trois alternatives sont envisageables : (1) soit les candidats à l'enseignement du primaire sont sélectionnés sur la base

de leur compétence communicative en anglais, (2) soit l'Etat met à la disposition des écoles en nombre suffisant des enseignants de langue anglaise, (3) soit l'Etat opte pour la multiplication des écoles relevant du sous-système éducatif anglophone dans les zones francophones afin de palier le problème de la compétence relative en langue anglaise des enseignants. Enfin, promouvoir un enseignement de l'anglais qui contribue à l'apprentissage du français et des langues locales dès la tendre enfance.

## **CHAPITRE 6 : PROPOSITIONS DIDACTIQUES**

Cette partie tente d'explorer quelques pistes de réflexions sur la didactique de l'anglais à l'école primaire francophone par l'usage des activités ludiques. Loin d'être exhaustif, nous proposons un ensemble de facteurs à prendre en compte et pouvant permettre à l'enseignant de réussir une séquence didactique en anglais. Il s'agit de la préparation de la salle de classe avant la leçon, du comportement de l'enseignant avant, pendant et après la leçon, de la préparation des leçons à partir des projets des répartitions mensuelles et des fiches de préparations, et du matériel didactique.

### **6.1. La didactique de l'anglais à l'école primaire francophone**

La problématique de l'enseignement des langues étrangères a fait l'objet d'une analyse profonde par le Conseil de l'Europe en 2001. Nous n'avons pas par conséquent l'intention de revenir sur ce qui a déjà été largement développé. Cette partie explore la possibilité de proposer un moyen possible d'enseigner l'anglais à l'école primaire francophone. Il s'agit d'un ensemble de facteurs pris en compte et susceptible de favoriser un enseignement efficace de la langue anglaise à l'école primaire francophone. Il peut s'agir de :

- la salle de classe ;
- un ensemble de comportements (motiver les apprenants et susciter l'interaction) avant pendant et après la leçon ;
- le matériel didactique ;
- la capacité de l'enseignant à ludiciser les activités didactiques.

#### **6.1.1. La salle de classe**

Le milieu scriptural peut constituer un élément fondamental de l'éveil aux langues. C'est dans ce sens que le décor de la salle de classe doit mettre en évidence des phénomènes de langue liés à la langue anglaise pour maintenir vivante la réalité linguistique. Il serait ainsi souhaitable de trouver sur les murs de la classe des affiches des images, des photographies et des dessins mettant en exergue la présence de l'anglais. Les marqueurs de la présence de la langue présentés doivent cependant provenir des travaux menés en classe au cours des apprentissages. D'où l'importance de la pédagogie du projet par les enseignants.

#### **6.1.2. Le comportement de l'enseignant**

Le comportement de l'enseignant de langue anglaise à l'école primaire francophone vis-à-vis de la langue enseignée et des apprenants est déterminant. Il peut constituer une source

de motivation ou de démotivation pour les apprenants. En effet, avant, pendant et après la leçon, l'enseignant développera un ensemble d'attitudes susceptibles de d'encourager les apprenants à l'apprentissage de l'anglais.

### **6.1.2.1. Avant la leçon d'anglais**

Avant et au cours de la leçon, l'enseignant sera aimable voire amical, toujours souriant. C'est un enseignant particulier « qui n'a pas de problèmes ». Il sera le moins rigoureux possible. Cette attitude développe chez l'apprenant l'amour de la leçon et de la langue. A l'entrée dans la salle de classe, l'enseignant gardera le sourire et organisera la classe de préférence en groupe en se rassurant que les élèves ne sont pas esseulés. Les groupes ainsi formés seront modifiés à chaque leçon. Il faut observer que mettre de l'ordre dans une salle de classe du primaire est une opération délicate. Si cela est fait de manière violente, les apprenants se sentiront frustrés et la conséquence qui en résulte est le mutisme qui bloque l'interaction. Or l'interaction est l'un des objectifs les plus visés en classe de langue. Pas d'interaction, pas de leçon de langue, pas d'apprentissage. Pourtant, une classe doit être ordonnée et disciplinée de manière à favoriser les enseignements. Mettre la discipline dans une salle de classe du primaire est aussi délicat que manier une main de fer dans un gang de velours. Seulement, la capacité à maintenir l'ordre et la discipline dans une salle de classe dépend fortement de la personnalité de chaque enseignant. L'enseignant des langues étrangères en général apprendra des gestes qui lui permettent de maintenir l'ordre sans avoir besoin de gronder ou d'interrompre la leçon pendant beaucoup de temps. En dépit de ces difficultés, le meilleur moyen de mettre de l'ordre dans une classe est d'occuper les apprenants. Tout dépendra cependant de la qualité des activités. Aussi l'enseignant introduira-t-il sa leçon en expliquant aux apprenants ce qui est attendu d'eux, dans un style simple ou simplifié avec un début lent de la voix, en articulant les mots de manière à être le plus audible possible.

#### **6.1.2.1.1. La préparation d'une leçon d'anglais à l'école primaire**

La préparation d'une leçon d'anglais à l'école primaire se fera en deux étapes : la préparation d'une répartition mensuelle assortie d'un projet, la fiche de préparation.

#### **6.1.2.1.2. La répartition mensuelle ou le projet pédagogique**

La répartition mensuelle est la programmation des activités didactiques au cours d'un mois. Elle est faite à l'aide du curriculum, de l'emploi du temps, du calendrier civil ainsi que de la prise en compte du milieu de vie des apprenants. Le curriculum prescrit les contenus

d'apprentissages. Ces contenus sont étalés au cours du mois en fonction de l'emploi du temps qui détermine le nombre de leçons à enseigner par jour, par semaine ou par mois et la durée de chaque leçon. Le calendrier civil permet de se prévenir des surprises liées aux fériés institutionnels. La prise en compte du milieu de vie de l'apprenant quant à lui permet de déterminer le rythme des enseignements. En effet, le rythme des enseignements ne sera pas le même qu'en zone rurale comme en zone urbaine à cause de certaines activités menées dans une localité et qui peuvent entraîner l'absentéisme chez les apprenants.

Techniquement, la répartition mensuelle et la planification du projet se confondent dans la mesure où ces deux documents s'appuient sur les contenus disciplinaires contenus dans le curriculum. Cependant, les deux documents peuvent présenter des divergences. Le projet vise la réalisation ou la matérialisation d'une idée. Il s'agit du principe du *learning by doing* chez les anglo-saxons c'est-à-dire apprendre en menant une activité concrète. L'un des avantages de cette approche inclusive et coopérative est qu'elle favorise l'interaction et permet d'évaluer facilement la compréhension des phénomènes étudiés. Elle permet par ailleurs d'éviter le psittacisme dépourvu de toute objectivité dont font souvent montre les apprenants de langues étrangères.

	<b>Répartition mensuelle</b>	<b>Projet</b>
Similitudes	Les deux outils sont élaborés sur la base des contenus disciplinaires titrés du curriculum, de l'emploi du temps, du calendrier civil et de la prise en compte du milieu de vie de l'apprenant.	
Avantages	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Couverture efficiente des programmes ;</li> <li>- Bonne organisation du travail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les contenus disciplinaires sont enseignés en congruence avec le milieu de vie de l'apprenant ;</li> <li>- L'apprenant résout effectivement un problème lié à son environnement ;</li> <li>- Permet d'évaluer objectivement la compréhension ;</li> <li>- Favorise le travail de groupe ;</li> <li>- Met en exergue le caractère inclusif et coopératif de l'école ;</li> </ul>

		- Favorise le décloisonnement des apprentissages
Limites	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situation de vie abstraite, imaginaire ;</li> <li>- Les contenus disciplinaires sont enseignés en classe un véritable rapport avec le milieu de vie de l'apprenant ;</li> <li>- Le cloisonnement des apprentissages</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nécessite souvent des coûts financiers ;</li> <li>- Difficile à concevoir ;</li> <li>- Difficile de réaliser un projet pour chaque centre ou sous-centre d'intérêt ;</li> <li>- Très contraignant pour l'enseignant</li> </ul>

**Tableau 22 : répartition mensuelle et projet**

Afin d'éviter un double travail en produisant une répartition mensuelle et un projet, l'enseignant produira un « deux en un » c'est-à-dire un projet assorti d'une répartition mensuelle. Il n'est pas superflu de noter que les projets peuvent être à court, à moyen et à long termes. Dans chaque cas, l'on se remettra exclusivement au curriculum en vue de sa planification. Le projet sera réalisé autour d'un centre d'intérêt et des sous-centres d'intérêt afin de permettre aux apprenants d'acquérir un vocabulaire approprié dans un domaine précis au cours d'une période donnée.

## **Le projet assorti d'une répartition mensuelle**

Nous proposons ci-dessous un projet dans une classe de CM2.

### **Monthly plan activities (Project)**

**Integrated learning theme:** *The nature*

**Domain:** *1*

**Type of project:** *short term*

**Month/period:** *October*

**Venue:** *In and Out of the classroom*

**Competences to be developed:** *Listening, speaking, reading, writing*

**Cross competence to be developed:** *Communicate in English and French and practise at least one national language.*

**Problem identification:** *During a PTA meeting, we have noticed that the hall was not decorated. The table where the Head teacher and all the staff were sat was not covered. What can we do to solve this problem in order that we should have a beautiful hall every time there is a ceremony in school?*

**Project:** *Making tablecloth*

**Identification of material needed:** *Needle, hook, knitting yarn, meter, fabric, scissors, etc.*

Week	Activities	Domain	Subjects	Core skills	Objectives	Contents	Cost	Materials	Participants' activities		Partial integrated situation	Evaluation	Remediation
1-4	knitting measuring decorating reading speaking writing listening sewing	<b>Domain 1: communicate in English and French and practise at least one national language</b>	<b>English language</b>	listening and speaking	Listen to letter sounds, words; sentences, texts and respond appropriately in speech  Pronounce words with consonant clusters	Triphthongs	10,000CFA F (from PTA)	Pupils' book or any other document	<b>Teacher</b> He organizes activities that help learners use the language appropriately	<b>Pupils</b> Pupils identify and pronounce word with triphthongs	Pronounce words with triphthongs identified in speech orally		Correction of any persistent error after each evaluation
Writing	Write legibly words, sentences and texts to communicate effectively  -Copy texts legibly and many times			-Build a paragraph from jumbled simple sentences  -Copy texts legibly and many times	Paragraph Text	Pupils' book or any other document		Proposes activities related to the project	Pupils copy words and sentences related to the project	Build a paragraph from jumbled simple sentences related to the project	Build a paragraph/ a text from jumbled simple sentences related to the project		
Reading	Read fluently words, sentences, texts and carry out related tasks			Read aloud Spell words Read audibly and fluently Read texts and answer questions	-English letter names  -Spelling  -Sight words  -Texts	Pupils' book or any other document		Questions the pupils to name the materials needed	Pupils read and spell words audibly and fluently	Read texts	Read texts and answer questions		
grammar and vocabulary	Use parts of speech to make grammatically correct sentences in speech and writing use words from the immediate and external environment to communicate in speech and writing appropriately			Construct sentences with concrete nouns  Ask and respond to questions appropriately  Use words to communicate effectively in specific contexts	-Nouns  -Question tags  -Words related to the project	Pupils' book or any other document		Examples (words and statements) to illustrate grammatical facts are taken from the project	Pupils give concrete nouns related to the project  Ask and respond to questions (question tags) appropriately	Use the knowledge acquired to discuss the project	Use the knowledge acquired in a different context		

Tableau 23 : projet assorti de la répartition mensuelle



### **6.1.2.1.3. La fiche de préparation d'une leçon d'anglais**

La fiche de préparation désormais *individual lesson plan* est un dispositif qui permet de planifier les activités des enseignants et des apprenants au cours d'une leçon. Souvent connu pour son usage dans le séquençage des contenus disciplinaires en objectifs à atteindre, cet outil permet à la fois de suivre le travail de l'enseignant et de s'assurer que les contenus enseignés sont tirés du curriculum, mais aussi et surtout que les objectifs visés et atteints au cours de la séance didactique sont ceux prescrits par le curriculum. Au-delà de cet aspect purement technique, le *individual lesson plan* projette le comportement possible attendu de l'enseignant et celui des apprenants pendant une séquence didactique. C'est en ce sens que les questions et les réponses *a priori* préparées par l'enseignant ne serviront qu'à titre indicatif. Leur usage possible n'exclut donc pas une réorganisation totale de la leçon en fonction du comportement des apprenants.

## Sample of an individual lesson plan

### AN INDIVIDUAL LESSON PLAN

*Domain: (drawn of the curriculum)*

*Theme: (drawn of the curriculum)*

*National core: (drawn of the curriculum)*

*Topic: (the main idea to be taught, ie : PREPOSITIONS)*

*Lesson: (the title of the lesson of the day, eg : PREPOSITIONS OF PLACE)*

*Specific objective: (What expected from pupils at the end of the lesson)*

*Entry behaviour: (previous knowledge)*

*Didactic material: (material used during the lesson, eg : real object, pictures, etc.)*

*References: (curriculum, pupil's book or any other book used to prepare the lesson)*

*Date :*

*Class :*

*Enrolment :*

*Average age :*

*Time : (period)*

*Duration : (duration of the lesson)*

<i>Stages</i>	<i>Content/Matter</i>	<i>Rationale/Purpose/Aim</i>	<i>Facilitating activities</i>	<i>Learner's activities</i>	<i>Teaching strategies</i>	<i>Duration</i>
<b>Introduction</b>	<b>Warm up</b> <b>Revision:</b> (state the notion to be revised)	To awaken the interest of pupils	<b>Revision of the previous knowledge</b> (related to the new knowledge) The teacher guides pupils	The learner listens to instructions and works	-The teacher specifies how	

<b>Presentation</b>	<b>Presentation of the didactic situation</b> <b>Presentation of the new knowledge to be taught found in the didactic situation</b>	The aim of each is stated according to what is expected from pupils and the notion learnt. It is contextualized.	<b>Presentation of the didactic situation</b>  (The teacher guides pupils to discover the new knowledge)	The learner listens to instructions and works	pupils work, in group or individually -The teacher mentions the teaching technique (questioning, explanation, ect.)	State the duration of the activity
<b>Conclusion</b>	<b>Evaluation</b> (The exercise is presented or mentioned. If it is a written exercise, the full exercise is written here. If it is an oral one, state what is supposed to be done)	To verify the mastery of the notion learnt (this is in accordance with the specific objective)	<b>Verification the mastery of the notion learnt</b>  (The teacher evaluates pupils (presents the problem situation, gives instructions, follows up)	The learner listens to instructions and works		

**Tableau 24: Fiche de préparation**

### 6.1.2.2. Au cours de la leçon d'anglais

Au cours de la leçon, un ensemble de comportements est attendu de l'enseignant afin de mener avec efficacité des enseignements. Des gestes simples de reconnaissances des apprenants, la prise en compte des erreurs des apprenants, la motivation de ces derniers, l'incitation à l'interaction et l'usage du matériel didactique, sont autant d'éléments à prendre en compte au cours de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone.

Faire attention à des gestes simples, mais utiles pour la suite de la leçon revient à rappeler le rôle de la relation pédagogique au cours d'une séquence didactique c'est-à-dire « l'instauration d'une relation personnelle du sujet avec des valeurs éducatives [...] qui agit comme médiateur principal de la communication, et même comme le « catalyseur par excellence » qui change tout en éducation » (Cosmopoulos, 1999, p. 97). De ce fait, l'enseignant doit appeler tous les élèves par leur nom. Au cas où il ne connaîtrait pas tous les noms à cause des effectifs pléthoriques ou du premier contact avec les apprenants, il/elle demandera à l'élève interrogé de dire son nom (*my name is....*) à chaque prise de parole. Cette pratique est de nature à rassurer l'apprenant et renforce ainsi la relation pédagogique. De plus, le caractère itératif de cette pratique facilitera la fluidité du langage. Tout au long de la séquence didactique, l'enseignant travaillera avec tous les élèves en évitant de les opposer. Seules les bonnes attitudes peuvent faire l'objet d'un commentaire, d'un renforcement positif (*well done ! clap for him/her*) visant à influencer de manière positive les protagonistes en situation d'apprentissage. Les enseignants ont souvent tendance à faire usage d'un langage agonal vis-à-vis des apprenants sous prétexte de susciter leur éveil, mais plusieurs fois cette pratique conduit généralement au repli de certains apprenants et développe une sorte de désamour pour la matière voire un sentiment de révolte. Seulement, l'école n'est pas un lieu de concurrence, mais un lieu de socialisation et de saine émulation.

L'enseignant de langue plus que tout autre enseignant fera de l'erreur un instrument d'approfondissement des enseignements. Comme (Porquier, 1984 ; Tagliante, 1994 ; Chilipaine, 1994 ; Mastin, 2001 ; Conseil de l'Europe, 2005 ; etc.), l'erreur est ainsi au cœur de l'apprentissage. Car

Depuis quelques années, les recherches en éducation, et plus particulièrement en didactique, ont permis de passer d'une conception négative des erreurs donnant lieu à sanction, à une conception nouvelle où celles-ci apparaissent plutôt comme

un indice de la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et comme un témoin précieux pour repérer les difficultés des élèves (Astolfi, 1999) (cité dans Shaima Algubbi, 2016, p. 103).

C'est dans le même sens que Cuq et Gruca (2005) arguent que « tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà ». Au-delà de la simple considération de l'erreur comme indice de reconnaissance de la construction du savoir chez l'apprenant, (Brousseau, 2001) cité par (Mastin, 2001) affirme que « l'erreur n'est exclusivement l'effet d'une imprécision et de l'ignorance mais qu'elle est aussi l'effet d'une connaissance précédente qui avait son intérêt et ses avantages, et qui est considérée actuellement comme inadéquate ». Pour toutes ces raisons sus-évoquées et pour bien d'autres, l'enseignant s'appuiera toujours sur l'erreur de l'apprenant fût-elle minime. Les erreurs de prononciation, de vocabulaire, d'orthographe, de grammaire, de sémantique seront prises en compte et corrigées à l'immédiat. Ils feront l'objet d'une leçon occasionnelle parce que « l'erreur n'est pas l'ignorance, on ne se trompe pas sur ce qu'on ne connaît pas, on peut se tromper sur ce qu'on croit connaître. [...] Toute erreur suppose et révèle un savoir » (Scala, 1995). Cette correction de l'erreur est d'une importance capitale dans la mesure où « rendre conscient des erreurs phonétiques et désapprendre des comportements devenus automatiques peut être beaucoup plus coûteux (en temps et en efforts) lorsque l'apprenant s'est approprié une forme approximative par rapport à la norme que cela l'aurait été au début de l'apprentissage, notamment précoce » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 105).

Si la classe de langue étrangère doit être vivante, il ne faudra cependant pas la confondre à une classe bruyante ou indisciplinée. Et un facteur qui attire le désordre dans une salle de classe est le fait que l'enseignant laisse que des camarades se moquent des autres après une erreur commise.

S'agissant de la méthode employée dans l'enseignement des langues étrangères, on observe que de plus en plus, bien qu'il y ait une évolution des méthodes (Puren, 1998 ; Rogriguez Seara, 2006), cet enseignement fait la part belle à la méthode directe dans la mise en exergue du monolinguisme. La pratique du monolinguisme c'est-à-dire l'usage exclusif de la langue enseignée vise à amener l'apprenant à développer des automatismes, des réflexes dans la langue étudiée. Toutefois, cette pratique peut constituer un frein à l'interaction. L'élève qui ne parvient pas trouver le terme approprié en anglais s'abstiendra de parler surtout lorsque

l'usage d'une langue autre que l'anglais lui est interdit pendant la leçon. Enseigner l'anglais à l'école primaire francophone suppose que les apprenants utilisent déjà le français comme première langue de scolarisation voire première socialisation. Par voie de conséquence, il est possible que l'apprenant perçoive une réalité du point de vue du français. Cette double perception de la même réalité doit constituer un avantage dans l'apprentissage de la langue anglaise. Et l'enseignant doit être capable de percevoir les besoins langagiers de l'apprenant afin de l'accompagner dans la construction de son savoir. C'est en ce sens que l'on autorisera l'apprenant à s'exprimer en français lorsqu'il est en difficulté. Sans être un retour sur la méthode traditionnelle ou grammaire-traduction (Puren, 1998), le but de cette approche est susciter un éveil aux langues (Candelier, 2005a). Le monolinguisme dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire est une méthode utilisée par l'enseignant. L'enseignant quant à lui doit avoir des connaissances approfondies en français et en anglais. Le but étant que l'apprentissage d'une langue ne contribue pas au renforcement de la diglossie. C'est en ce sens que l'enseignant d'anglais à l'école francophone doit avoir des compétences en français. Ces compétences permettront d'expliquer avec une aisance certaine des phénomènes linguistiques tels que les faux amis par exemple. Lorsque nous procédions à l'étude des concepts anglais suivants : *chance, charge, legs, formation, library, phrase, agenda, to abuse, pot, to attire, a balance, a character, a deputy, a dot, an editor, franchise, a lecture, to injure, a novel, labour, actually, sable, a hazard, a lime*, etc., tous les apprenants ont donné les équivalences suivantes :

<b>Anglais</b>	<b>Explication erronée en français</b>
<i>chance</i>	Chance
<i>charge</i>	Charge
<i>Legs</i>	Legs
<i>formation</i>	Formation
<i>library</i>	Librairie
<i>Phrase</i>	Phrase
<i>agenda</i>	Agenda
<i>to abuse</i>	Abuser
<i>pot</i>	Pot
<i>to attire</i>	Attire
<i>a balance</i>	Une balance
<i>a character</i>	Un caractère
<i>a deputy</i>	Un député
<i>a dot</i>	Une dote
<i>an editor</i>	Un éditeur
<i>Franchise</i>	Franchise
<i>a lecture</i>	Une lecture
<i>to injure</i>	Injurier
<i>a novel</i>	Une nouvelle
<i>Labour</i>	Labourer
<i>actually</i>	Actuellement
<i>Sable</i>	Sable
<i>a hazard</i>	Un hasard
<i>a lime</i>	Une lime

**Tableau 25 : les erreurs de traduction**

Les erreurs ci-dessus résultent de l'influence du français sur l'appropriation de l'anglais chez les apprenants francophones. Dans un contexte marqué par la rareté du matériel didactique voire l'absence total de celui-ci, il est difficile pour un enseignant d'enseigner les concepts précédents. Les explications seront longues et complexes pour les jeunes apprenants qui ont plutôt besoin des explications simples d'une réalité. Voici le tableau des équivalences du précédent tableau :

Anglais	Equivalence en français
<i>chance</i>	Hasard
<i>charge</i>	Frais, prix
<i>Legs</i>	Jambes
<i>formation</i>	Composition
<i>library</i>	Bibliothèque
<i>Phrase</i>	Locution
<i>agenda</i>	Ordre du jour
<i>to abuse</i>	Insulter
<i>pot</i>	Marmite
<i>to attire</i>	Vêtir
<i>a balance</i>	Un équilibre
<i>a character</i>	Un personnage
<i>a deputy</i>	Un adjoint
<i>a dot</i>	Un point
<i>an editor</i>	Un rédacteur
<i>Franchise</i>	Droit de vote
<i>a lecture</i>	Une conférence
<i>to injure</i>	Blessé
<i>a novel</i>	Un roman
<i>Labour</i>	Travail
<i>actually</i>	En fait
<i>Sable</i>	Noir
<i>a hazard</i>	Un péril
<i>a lime</i>	Une chaux

**Tableau 26 : équivalences anglais/français**

Il arrive souvent que la compréhension des expressions idiomatiques soit difficile chez les apprenants surtout lorsque ces expressions sont liées à la culture. Les apprenants éprouvent généralement des difficultés à percevoir la raison d'être de l'usage des concepts totalement différents dans la langue de départ et la langue d'arrivée alors que cela pourrait se dire plus simplement. Par exemple, l'expression anglaise : « *innocent like an egg* », est traduite en français, non pas par : « innocent comme un œuf », mais comme « innocent comme un agneau ». La raison de cette traduction [le remplacement de « *egg* » (œuf)] est culturelle. En



effet, en français l'expression « faire l'œuf » signifie « faire l'imbécile ». Dire de quelqu'un qu'il est innocent comme un œuf connoterait un écart de comportement. La bonne connaissance de ces principes aidera l'enseignant à éviter les pièges de toute forme de radicalisation qui surviendrait de son incapacité à donner une explication claire et précise à une notion enseignée. Souvent, les enseignants laissent planer le doute dans l'esprit des apprenants à travers des expressions qui opposent l'anglais au français. Or ces deux langues sont toutes des langues romanes et partagent donc beaucoup de similitudes.

L'acceptation du français pendant la leçon d'anglais vise l'éveil aux langues selon l'acceptation de (Candelier, 2006b) qui voit en cette approche la promotion de l'altérité dont l'unique but est la prise en compte des langues enseignées et non enseignées comme facteurs indispensables de l'appropriation des langues et de la construction du savoir.

L'enseignement de l'anglais exige aussi de l'enseignant l'usage d'un lexique proche du français afin de permettre au jeune apprenant de faire le lien entre sa première langue de scolarisation (français) et la langue enseignée (anglais). C'est ainsi que l'on préférera par exemple le verbe « *to continue* » à « *to keep on* » pour désigner le verbe « continuer » en français. Plus tard, à un niveau d'étude plus élevé, l'apprenant aura l'opportunité de développer son lexique en approfondissant son apprentissage. La raison d'être de cette pratique est de motiver l'apprenant et de lui donner l'envie d'apprendre la langue anglaise.

La motivation est élément central en classe de langue étrangère. En contexte camerounais, les élèves sont obligés d'apprendre une langue autre que la langue première de scolarisation. Une langue qui n'est toujours pas acceptée sans interrogations selon l'aire linguistique à cause de la diglossie qui conduit au repli identitaire. Pour les élèves francophones, ils doivent, en plus du français, apprendre l'anglais. L'absence d'intérêt ou la non perception immédiate de l'apprentissage de l'anglais par les locuteurs francophones peut conduire au déplaisir de la langue et à l'échec de son enseignement. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant de motiver l'apprenant est déterminant. Son comportement vis-à-vis de la langue, sa capacité à remobiliser les apprenants démotivés et/ou amotivés, sa capacité à amener les apprenants à percevoir l'utilité de l'apprentissage d'une énième langue et en l'occurrence l'anglais sont autant d'éléments à prendre en compte au cours de l'enseignement de la langue étrangère.

S'agissant du comportement de l'enseignant vis-à-vis de la langue et de l'apprenant constitue un facteur de motivation chez ce dernier. En effet, l'apprenant a tendance à s'assimiler à son enseignant quitte à agir comme lui, parler comme lui. (Reboul, 1988) pense que

« l'identification au maître », facteur de la motivation extrinsèque réveille la motivation intrinsèque de l'apprenant. C'est ainsi que (Lightbrown & Spada, 1993) stipulent que “*if learners have favourable attitudes towards the speakers of the language, they will desire more contact with them*”. Ainsi,

les enseignants doivent se rendre compte que leur comportement, qui reflète leurs attitudes et leurs capacités, constitue une part importante de l'environnement de l'apprentissage/acquisition d'une langue. Ils jouent un rôle que leurs élèves seront amenés à imiter dans leur usage futur de la langue et dans leur éventuelle pratique ultérieure d'enseignants (Conseil de l'Europe, 2001, p112).

L'apprenant, en s'identifiant à son enseignant, s'identifie surtout à une communauté, celle des locuteurs anglophones. Cette envie d'appartenir à une communauté nouvelle désigne ce que Deci et Ryan (1985) appellent « le besoin d'autonomie et d'appartenance à une communauté ». Cette appartenance à une identité culturelle nouvelle renforce l'idée selon laquelle le bilinguisme est une troisième culture, la culture hybride. La raison d'apprendre une nouvelle naît du besoin communicationnel (Gadner, 1959) suscité par l'envie de s'assimiler au maître ou à la maîtresse à travers des attitudes positives qu'il/elle diffuse. Cette motivation est indispensable pour l'apprenant dans la salle de classe parce qu'elle favorise l'interaction.

En situation de communication enseignant et apprenant sont dans un va-et-vient qui se nourrit des productions des protagonistes. Il s'agit de l'interaction qui n'est possible que si les interactants maîtrisent le même code. Or, l'un des difficultés majeures dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone est d'amener les apprenants à interagir avec l'enseignant et avec leurs pairs. L'enseignant, en tant que pourvoyeur du « *comprehensive input* » (Krashen, 1985), favorise les échanges en améliorant la formulation et la compréhension des énoncés produits par l'apprenant. Il est l'initiateur de l'interaction selon l'acceptation de (Sinclair & Coulthard, 1975) à travers un échange tripartite IRF (*Initiation, Reaction, Feedback*) ou à travers le schéma IRE (*Initiation, Reaction, Evaluation*) de (Najassi & Wells, 2000).

Seulement, motiver l'apprenant n'est pas uniquement un problème d'état d'esprit de l'enseignant, mais l'usage du matériel didactique approprié et la ludicisation des activités didactiques.

L'objet principal de cette étude était de montrer l'impact des activités ludiques dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone. Bien que nous ayons montré la distance entre le jeu et l'activité ludique plus haut, nous posons que la connaissance des jeux permet de construire des activités didactiques attrayantes en classe d'anglais. L'enseignant doit avoir connaissance de la typologie des jeux (Piaget, 1945 ; Caillois, 1991 ; Winnicott, 1971, 2002 ; Cuq, 2003 ; etc.) afin de déterminer leur usage dans une classe ou à un niveau d'étude déterminé. En convoquant les travaux de Piaget, on note que les jeux correspondent fortement à l'âge de l'enfant. Sur la base de cette hypothèse, nous pouvons affirmer que tous les jeux ne peuvent pas être mis en exergue à tous les niveaux d'apprentissage. C'est le cas par exemple du *Role-play* désormais jeu de rôle qui est une activité que l'on retrouve dans tous les manuels de l'école primaire de la maternelle au CM2 et très recommandée par les théoriciens des langues (Moreno, 1953 ; Carl Rogers, 1999 ; Bonwell & Eison, 1991, Conseil de l'Europe, 2001 ; Harayuma, 2008). Selon Schützenberger (1981) (cité dans Tabensky, 1997, p 10) le jeu de rôle peut être défini comme « l'activité spontanée d'un acteur protagoniste membre d'un groupe, agissant et réagissant à une situation (à un thème) donnée *grosso modo*, et à d'autres co-acteurs avec lesquels il est en interaction ». L'auteur stipule que l'usage du (jeu de rôle) peut améliorer substantiellement la production langagière de l'apprenant. Seulement, cette étude nous a permis de constater que le jeu de rôle n'était pas adapté aux apprenants du niveau III de l'école à cause de l'âge. En effet, la moyenne d'âge des élèves dans les classes de CM1 et CM2 que nous avons observées est de 11 ans. Cet âge correspond à l'âge d'entrée dans la période puberté encore appelée stade des opérations formelles ou de l'intelligence opératoire et abstraite chez Piaget. En prenant conscience des changements qui s'opèrent en lui, l'enfant prend également conscience de l'existence du sexe opposé. Ceci est renforcé par des explications du fonctionnement de son organisme qui lui sont données aux cours des leçons de science d'une part et d'autre part des images projetés dans les médias. Il nous a été donné d'observer que les activités de jeu de rôle étaient peu appréciées par les élèves du niveau notamment lorsque la paire était formée d'un garçon et d'une fille. Individuellement, les filles comme les garçons interagissent avec l'enseignant, mais lorsqu'ils sont mis en paires, on constate une gêne de la fille ou du garçon. Cette réaction a pour conséquence le mutisme de la fille ou du garçon. Préparer une activité ludique suppose l'adaptation d'un jeu dans l'enseignement. C'est la raison

pour laquelle la ludicisation d'une activité demande une connaissance approfondie du jeu. Car si le jeu de rôle est inévitable à la maternelle et aux niveaux I et II de l'école primaire par exemple, il peut constituer un véritable obstacle à la communication au niveau III. Comment ludiciser une activité ?

#### **6.1.2.2.1. La ludicisation des activités didactiques**

Une activité ne devient pas ludique d'elle-même, elle le devient par une ludicisation orchestrée par l'enseignant. Il s'agit dans le cadre de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone, outre l'état d'esprit porté vers la recherche de la bonne humeur, la patience et la tolérance, d'une formation adéquate, il est indispensable de mettre à la disposition des enseignants des supports vidéos mettant en scène des activités ludiques nécessaires à la compréhension d'un concept ou des concepts étudiés. Ainsi, en plus de la ludicisation des activités didactiques comme élément motivant en classe d'anglais à l'école primaire francophone, l'usage d'un matériel didactique approprié est indispensable. Il s'agit des « supports (papier, audio, vidéo, informatique, en ligne), authentiques ou conçus à des fins didactiques, et servant à l'enseignement des langues étrangères ou à l'apprentissage » (Cuq, 2003, p.162). Un autre problème majeur de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone est la quasi absence du matériel didactique. L'unique support utilisé par les enseignants est le manuel scolaire. Or, le manuel d'anglais du primaire francophone ne fournit pas un large éventail de situations permettant d'enseigner efficacement la langue. De plus, la méthode utilisée pour l'enseignement des langues étrangères et par ricochet l'anglais à l'école primaire francophone suit la méthode communicative selon la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches (Conseil de l'Europe, 2001). Pour surmonter ces obstacles l'enseignant doit utiliser de préférence des documents authentiques ou documents bruts (tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe) parce qu'« il faut continuer l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante dans un milieu authentique » (Günday, 2006, p.375). Il s'agit selon (Cuq, 2003, p.29) d'un « foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique culturelle, professionnelle, etc. ». Les contenus d'enseignement à l'école primaire sont organisés en centres d'intérêt c'est-à-dire « un champ thématique autour duquel les apprentissages se construisent sur une période d'un mois » (MINEDUB, 2018, p.13), et chaque centre d'intérêt est subdivisé en trois sous centres « qui permettent de mieux fixer l'attention des élèves ». L'idée de cette approche est de faire acquérir aux élèves des connaissances spécifiques dans un

domaine de la vie, palier le décloisonnement des enseignements, et établir la relation entre l'abstrait (le fait grammatical par exemple) et son usage dans une situation de vie réelle. Ainsi, les textes, les énoncés, les vidéogrammes, tout ce que l'enseignant utilisera aux fins d'enseigner doit permettre de résoudre un problème communicationnel dans un centre ou un sous centre d'intérêt.

### **6.1.2.3. Après la leçon d'anglais**

A la fin des séances didactiques et hors de la salle de classe, l'enseignant amènera les apprenants à s'exprimer en anglais en répondant à leur salut et leurs préoccupations éventuelles uniquement en anglais tout en laissant leur laissant la possibilité de s'exprimer en français. Il s'agit de faire prendre conscience aux apprenants que l'usage de la langue anglaise ne se limite pas uniquement dans la salle de classe.

## **6.2. Le matériel didactique en classe d'anglais**

S'il est vrai que le seul matériel didactique de l'enseignant d'anglais à l'école primaire francophone est le manuel de l'élève, celui-ci doit répondre aux attentes des manuels de langues étrangères. Pour ce faire, il sera illustré en congruence avec les situations didactiques à base d'un matériel authentique conformément aux centres et aux sous-centres d'intérêt portant sur des problématiques quotidiennes des apprenants. La ludicisation de ces situations constituera le fondement de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire. Aujourd'hui, on observe une crise du manuel d'anglais à l'école primaire francophone due à sa rareté et à l'inadéquation entre ses contenus et les contenus curriculaires. Nous rappelons que le nouveau curriculum de l'enseignement primaire francophone a vu le jour en 2018. Seulement, cette innovation dans les contenus disciplinaires et les stratégies d'enseignement connaissent une mise en œuvre difficile dans la salle de classe à cause de l'inadaptation du manuel. De plus, ce manuel ne dispose ni de disques compacts pour accompagner son utilisation, ni de guide pédagogique, ni même de livre du maître. Pour ces raisons, faute de mettre à la disposition des écoles des enseignants d'expression anglaise bien formés, il serait indispensable de donner à l'enseignant « polyvalent » tous les outils qui lui permettent d'enseigner l'anglais de manière efficiente par l'usage des activités ludiques.

## **6.3. Les activités ludiques dans la typologie de jeux**

Sur la base de la typologie de jeux de (Cuq, 2003) et de (Caillois, 1958) évoquée plus haut, nous proposons un ensemble non exhaustif d'activités ludiques possibles. En rappel, Jean-

Pierre Cuq distingue quatre types de jeux : les jeux linguistiques, de créativité, culturels, dérivés du théâtre. Quant à Roger Caillois, il dénombre quatre types de jeux : l'âgon (jeu de compétition), l'aléa (jeu de chance), le mimicry (jeu de simulacre) et l'ilinx (jeu de vertige). L'exercice dans lequel nous nous sommes lancés à ce niveau consiste en une ludicisation des activités par la didactisation des jeux.

Type de jeux		Activités
Âgon	jeux linguistiques	Activités de repérage. Exemple : repérer en premier un nom, un verbe, un adjectif, etc. dans un texte.
		Activités de cognition. Exemple : donner, individuellement ou en groupe, le plus grand nombre de mots d'un champ lexical donné.
		Activités de lecture. Exemple : jeu de lecture (lire une phrase, un paragraphe sans répéter un mot, etc.) ; Concours de lecture.
		Activités d'expression orale. Exemple : réciter un poème à haute voix en respectant la mimique ; chanter une chanson portant sur un thème à étudier)
Mimicry	jeux de créativité	Devinettes, Charades ; Puzzle ; Mots croisés
	jeux culturels	Identifier des pays, villes, régions, gastronomie, rites, indices de reconnaissance du pays, etc.
	les jeux dérivés du théâtre :	Activités de socialisation. Exemple : un dialogue, jouer un sketch, un jeu de rôle, etc.)

**Tableau 27 : type de jeux et activités**

#### 6.4. La refonte des ENIEG

Au début de cette étude, nous souscrivions à une hypothèse populaire selon laquelle le mauvais rendement des apprenants du primaire en anglais était dû à une absence de compétences en anglais chez les enseignants. L'enseignant était donc la cause unique de l'échec de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone. Bien que plusieurs facteurs restent déterminants dans cet enseignement, notre hypothèse n'avait pas assez évolué jusqu'à

ce que nous décidions de questionner les raisons de cette insuffisance de compétence en anglais chez les enseignants. C'est ainsi que nous nous sommes attardé sur sa formation professionnelle et son parcours académique.

Au plan de la formation professionnelle, l'enseignant de l'école primaire francophone, dispensateur des leçons d'anglais, est formé à école normale des instituteurs (ENIEG). Il est garant d'un enseignement bilingue dans la mesure où l'enseignement de l'anglais lui est obligatoire (MINEDUC, 1988). C'est pour cette raison qu'il a appris la didactique de l'anglais. Toutefois, cette formation semble ne pas être le principal facteur de l'insuffisance de compétence dans l'enseignement de l'anglais parce que l'école normale a pour vocation de donner à l'enseignement des savoir-faire nécessaires à la formation des apprenants. Cela suppose qu'il/elle possède des savoirs (ressources langagières), un *background* suffisant lui facilitant la maîtrise des contenus disciplinaires à enseigner. D'où l'intérêt porter sur son parcours académique et notamment l'enseignement de l'anglais au secondaire

Au plan académique, l'on ne peut pas affirmer que les apprenants y sont formés dans le but d'être bilingues et ce pour trois raisons : le temps d'exposition insuffisant à la langue anglaise, l'absence d'interlocuteurs et le phénomène de diglossie.

S'agissant du temps d'exposition à la langue anglaise au secondaire, un apprenant est soumis en moyenne à quatre heures de cours par semaine pendant trente semaines. Ce qui équivaut à un temps d'exposition moyen à la langue d'environ huit cent vingt heures pendant tout le cycle secondaire. Ce temps est relativement très court comparativement à l'hypothèse de (Piron, 2001) qui pense qu'il faut un temps suffisamment long d'exposition à la langue pour permettre à l'apprenant de fixer les réflexes en langues. L'auteur évalue ce temps à dix mille heures.

En ce qui concerne l'absence d'interlocuteurs au cours de l'apprentissage, il constitue l'un des problèmes fondamentaux de l'apprentissage l'anglais à l'école primaire francophone. En effet, sans interlocuteur, il est difficile voire impossible de mettre en pratique les connaissances acquises au cours de l'apprentissage (Krashen, 1985). Au cas où il y aurait eu assimilation par fait d'apprendre, l'accommodation tardant à se réaliser conduit inéluctablement à l'oubli. Cela est récurrent dans la mesure où le seul interlocuteur possible reste l'enseignant qui ne peut satisfaire les besoins langagiers de tous les apprenants tout le temps à cause des connaissances limitées de la langue anglaise.

Quant au phénomène de diglossie (Calvet, 1987) franco-anglaise, il est une réalité quotidienne dans la partie orientale du Cameroun. Mais souvent ignoré parmi les obstacles possibles à l'enseignement/apprentissage de l'anglais en zone francophone. Or, cette grande muette constitue l'un des obstacles majeurs si ce n'est le premier à la diffusion d'un bilinguisme officiel collectif. La diglossie franco-anglaise est renforcée par le milieu scriptural favorable au français, la post scolarisation marquée par l'usage du français dans les axes de la vie économique, administrative, le commerce, etc.

Au cours de cette recherche, nous nous sommes intéressés au niveau de compétence communicative des apprenants des classes de troisièmes de terminale, deux des trois niveaux requis pour l'entrée à l'ENIEG. Nous voulons vérifier leur capacité à communiquer de manière efficiente à l'oral pendant et après le cours. Pour ce faire, nous avons régulièrement travaillé avec 312 élèves des classes de troisième (150 élèves) et de terminale (162 élèves) dont nous avons la charge. Nous sommes arrivés à la conclusion suivante : sur 150 élèves de la classe de troisième, seuls cinq étaient capables de répondre aux questions en formant des phrases grammaticalement acceptables tout au long de l'année scolaire cependant que hors de la salle de classe, la conversation avec les mêmes élèves se limitait très souvent à un échange de politesse : « *Good morning* », « *Good morning Sir* », « *How are you ?* » « *Fine ! Thank you* ». Ce manque d'intérêt à communiquer en anglais se justifie par le fait que l'élève ne trouve plus de raison de communiquer en anglais lorsqu'il se fait comprendre par tous en français. Tout au plus, répondre en anglais au milieu de ses camarades et en dehors de la salle de classe confère à l'apprenant locuteur un certain prestige lui permettant d'affirmer son hégémonie vis-à-vis de ses pairs. En somme, on parle l'anglais dans la salle de classe pour avoir une bonne note dans une matière et non pour apprendre à parler la langue. La situation n'est améliorative en classe de terminale ; la courbe est plutôt descendante. Sur 162 élèves, seuls 02 pouvaient répondre aux questions – mais pas communiquer libre en d'autres occasions – en produisant des énoncés grammaticalement et sémantiquement corrects. Aussi cela n'est-il pas une fioriture de noter que les cours de langue anglaise sont des moments difficiles pour les enseignants qui font face à l'agacement des apprenants exprimé par le désordre et les plaintes de tout sorte lorsqu'ils ne cherchent pas simplement à dormir ou à sortir de la salle.

La problématique de l'échec de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire est due à l'écart entre la responsabilité institutionnelle et le rendu du produit d'un système (le maître/la maîtresse) *in situ*. La responsabilité de l'enseignant dans l'échec de l'enseignement de l'anglais est moins une prédisposition à mal faire, mais plus le résultat d'une formation quelque peu



biaisée. C'est la situation des formateurs victimes d'une formation peu substantielle, mais à qui on assigne la périlleuse mission de développer la compétence communicative dans une langue mal connue. Cela est semblable à un enseignant de FLE à qui l'on demande d'enseigner le russe par le simple fait qu'il possède des compétences dans l'accompagnement des apprenants en situation d'apprentissage de langues étrangères. La seule compétence méthodologique ne suffit pas pour enseigner une langue, il faut connaître sa grammaire, son vocabulaire, ses subjectivités, sa phonologie, il faut la parler. C'est pour cette raison que la maîtrise de la discipline et de son épistémologie fait partie des cinq compétences du socle de compétences de l'enseignant. Au cours des entretiens avec les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses en fin de formation à l'École normale des instituteurs, nous leur avons posé la question suivante : « *Votre formation vous permet-elle d'enseigner l'anglais ?* ». Les répondants, dans leur totalité, ont dit que cela n'était pas possible. Parmi les raisons évoquées pour justifier cet état de choses figure en bonne place et de manière récurrente l'insuffisante de connaissances en anglais. « *La didactique seule ne suffit pas pour enseigner ...* » nous a-t-on répondu à chaque fois. Ce serait de croire que la capacité de tracer une fiche de préparation d'une leçon d'anglais suffit pour conduire cette leçon. Car pendant une leçon de langue étrangère, l'enseignant doit communiquer pour présenter, expliquer, orienter, guider, apprécier, motiver et corriger afin de rechercher la participation de l'apprenant. Ces savoir-faire et savoir-faire faire sont la condition *sine qua none* pour la réussite d'un enseignement de l'anglais sur la base de la ludicisation des activités didactiques à l'école primaire francophone.

## **Conclusion**

Au demeurant, les propositions non exhaustives faites dans ce chapitre sont une manière pour nous d'ajouter à l'existant une vision de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone. Il ne s'agira aucunement d'une prescription méthodologique, mais d'un dépassement des simples aspects didactiques dans la préparation et la dispensation d'une leçon d'anglais. L'enseignant(e) d'anglais à l'école primaire francophone prendrait en compte plutôt que des aspects didactiques, des aspects psychologiques, linguistiques et sociolinguistiques pour un accompagnement efficient des jeunes apprenants.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

En conclusion, la présente étude portait sur l'usage des activités ludiques dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone. Un problème de didactique dont la linguistique et de la sociolinguistique ont permis de mieux cerner la complexité de la tâche. En effet, le contexte dans lequel s'est déroulé cette étude était marqué par la prédominance de la diglossie franco-anglaise-langues nationales telle que pensée par (Calvet, 1987), mais surtout selon le postulat de (Boyer, 1987 ; Bidja'a Kodji, 1999 ; Belibi, 2010 ; etc.). Menant l'étude dans deux écoles primaires relevant du sous-système éducatif francophone en zone francophone, l'univers linguistique est dominé par l'influence qu'exerce le français sur l'anglais. Or, l'enseignement de l'anglais est obligatoire dans ces écoles et son apprentissage une nécessité vitale pour les apprenants qui souhaitent s'intégrer dans la société ou l'ouverture au monde signifie aussi la capacité de parler la langue de l'Autre et une opportunité d'apprécier sa culture.

Le lien entre la linguistique, la sociolinguistique et la didactique se résume en l'enseignement d'une langue étrangère (l'anglais) dans un contexte de rapport conflictuel entre deux langues officielles (français et anglais) – par ailleurs deux langues étrangères – d'une part et l'influence de ces langues sur les langues locales d'autre part. Tout au long de ce travail, nous avons voulu répondre à la question de savoir comment enseigner efficacement l'anglais à l'école primaire francophone. À partir de cette interrogation nous avons formulé une hypothèse selon laquelle les activités ludiques permettent d'accompagner de manière efficiente l'apprenant dans la construction de son savoir en anglais à l'école primaire francophone. Cette hypothèse générale nous a amené à formuler quatre hypothèses de recherche qui ont servi de balise à l'étude. Elles ont été formulées de la manière suivante :

HR1 : Les activités ludiques sont susceptibles de développer la motivation de manière significative chez l'apprenant francophone en classe de langue anglaise.

HR2 : Les activités ludiques sont susceptibles de favoriser l'interaction en classe de langue anglaise à l'école primaire francophone.

HR3 : Les activités ludiques sont susceptibles de favoriser l'éveil aux langues et au langage.

HR4 : La mise en œuvre des activités ludiques nécessite une formation spécifique de l'enseignant du primaire francophone.

L'objectif de cette étude était de proposer une approche qui permettrait à l'apprenant francophone de construire son savoir en anglais de manière efficiente. Pour ce faire, nous avons proposé l'usage des activités ludiques comme approche qui impliquaient la participation active des apprenants ; de renforcer la socialisation des apprenants afin de prévenir les velléités de la diglossie par un éveil précoce aux langues et au langage.

Afin de mener à bien cette étude, il nous a été donné de définir les concepts clés à savoir : enseignement de l'anglais, activité ludique ; école primaire, enseignant du primaire. Avant cela, nous nous sommes attardés sur la dichotomie bilinguisme/diglossie.

Dans sa genèse, la diglossie est synonyme de bilinguisme parce qu'elle fait référence à l'usage de deux idiomes. Ce point de vue va évoluer et donner une distinction claire entre le bilinguisme (usage de deux langues) et la diglossie (tension issue de la cohabitation de deux langues, ou entre deux variétés d'une même langue) à cause des rapports de domination ou d'hégémonie des langues en contact nés de la volonté de l'homme d'assujettir son semblable.

Le concept enseignement de l'anglais a été étudié en séparant les deux principaux éléments du syntagme « enseignement » et « anglais ». Ainsi la notion de l'enseignement a été clarifiée des points de vue philosophiques, du courant de « *Study teaching* », de la psychologie du développement, de l'éthologie, et de la didactique. Ainsi, la vision philosophique de l'enseignement nous a permis de rendre compte qu'autour de ce concept clé gravite des concepts connexes à savoir : formation, formé, savoir, intentionnalité, penser l'enseignement chez les philosophes nécessite la présence d'un formateur (un enseignant), d'un formé (apprenant), de la maîtrise d'œuvre (le savoir), qu'il y ait une intention claire de transmettre ou d'accompagner dans la construction d'un savoir et d'une relation entre l'enseignement et l'apprentissage. Pour ce courant, l'enseignement est différent de l'éducation parce que l'éducation est dénudée d'intentionnalité, c'est dans ce sens que nous avons retenu la définition suivante : « l'enseignement est une tâche de communication remplie par l'enseignant, en lien avec l'apprentissage de ses élèves, tâche qui émerge une coopération de ses élèves et les salles. L'intentionnalité joue un rôle important, évalué non nécessairement par l'enseignant ; mais par l'élève » (Dessus, 2000).

Le courant de recherche « *study teaching* » ou étude de l'enseignement définit la notion d'enseignement par l'analyse des régularités des comportements en situation scolaire ceci en termes de stratégies et de tactique. Selon ce courant de pensée, l'enseignement consiste à la mise en œuvre des tactiques et des stratégies afin d'amener le formé à construire le savoir. Et

en termes de tactiques et de stratégies on retrouve la médiation et l'intervention éducation chez Lenoir et la dévolution chez Brousseau par exemple. Il se résume au postulat selon lequel « l'enseignement est une activité de pratiques instrumentales intentionnellement dirigée vers des fins spécifiques, et qui peut donc être évaluée selon l'efficacité avec laquelle sont atteints » (Burbules & Bruce, 2001).

Pour la psychologie du développement, l'enseignement est indissociable à l'apprentissage car enseigner c'est aider à apprendre. Cet apprentissage et cet enseignement se font pour un ensemble d'attitudes et croyances réciproques aussi bien chez l'élève que chez l'enseignant.

Les trois précédents courants ont en partage l'idée selon laquelle l'enseignement est basé sur l'usage du langage, la parole, l'interaction verbale et l'apprentissage. Contrairement à cette réflexion, les éthologues étudient le phénomène de l'enseignement chez les non humains dans un contexte où ni l'expression orale, ni l'évaluation des enseignements ne constituent un préalable à l'enseignement, mais il y a pourtant enseignement et apprentissage. En effet, chez les éthologues, la conception de l'enseignement repose sur la coopération et la modification du comportement en fonction des situations temporelles. Chez des animaux non humains, l'enseignement se fait à partir de la modification du comportement d'un « aîné » dont le plus jeune copie et de manière itérative développe la capacité à s'adapter à un environnement. C'est une approche comportementaliste qui rejette l'idée de l'expression orale et de l'évolution systématique des connaissances comme facteurs nécessaire et indispensable de l'enseignement.

Enfin, nous avons étudié l'enseignement du point de vue didactique. Pour les didacticiens, l'enseignement sans se dissocier véritablement de l'apprentissage, repose sur la transposition des savoirs contenu dans les curricula en vue de faciliter l'apprentissage aux apprenants. La didactique emprunte ainsi à la philosophie de l'éducation par les principes d'intentionnalités, de formation, de formé, de savoirs et causalité, à la psychologie de la croyance et la connaissance des processus mentaux, à l'étude de l'enseignement l'usage des stratégies et des tactiques et à l'éthologie. L'effacement du formateur – le langage étant loin d'être une banalité, cède selon le principe de dévolution, le temps de parole à l'apprenant en grandeur de proportionnalité inversée. De ce qui précède, l'enseignement est un vaste champ d'investigation donc seuls les deux axes du triangle didactique, épistémologique et pédagogique.

S'agissant du concept anglais, nous avons montré qu'il s'agit d'une langue étrangère, officielle, enseignée en zone francophone et constituant un élément fondamental à l'insertion sociale au Cameroun. La complexité de son enseignement nous a amené à jeter un regard rétrospectif à l'histoire politico-linguistique du Cameroun avant de proposer un statut au double plan académique, sociolinguistique. Ainsi au plan académique l'anglais est une deuxième langue de scolarisation (DLS) dans le sous système éducatif francophone alors qu'au plan sociolinguistique elle n'est pas la langue maternelle (LM) mais peut être la langue première de socialisation (LPS) pour des locuteurs, bien que possédant un autre idiome de communication, utilisant l'anglais comme première langue de socialisation. L'anglais peut aussi être une langue seconde de socialisation (LSS) pour la même catégorie des locuteurs qui précèdent et qui étudient l'anglais après le français par exemple.

Cette clarification conceptuelle visait à montrer la nécessité de considérer un large éventail d'aspects linguistique, méthodologique, et culturel avant la conception des curricula afin de proposer des stratégies d'enseignement spécifiques à une population donnée. Dans cette étude, elle essayait de répondre à la question : quel curriculum pour quel public ?

Nous avons enfin défini le concept activité ludique afin de mieux l'appréhender. Pour ce faire, nous avons entrepris de définir le concept de jeu pour dégager toute subjectivité inhérente en relation avec l'enseignement. Est-ce que le jeu est une activité ludique ? Est-ce qu'on peut apprendre en jouant ? Telles sont les questions auxquelles nous voudrions répondre. Ainsi nous avons étudié le jeu des points de vue philosophique, psychologique et didactique. Selon les philosophes, le jeu est perçu comme une activité autotélique dont la finalité est lui-même. L'enfant joue « s'il choisit de s'engager dans l'activité, de lui-même ou suite à un processus d'adhésion » ; « s'il décide librement de ses modalités d'action ; dans un cadre défini (...) » ; « si ses actes s'inscrivent dans une réalité qui est la sienne, sans conséquence sérieuse dans le monde réel » ; « si ses actes n'ont d'autre but que le plaisir lié au jeu lui-même, dans des aspects individuels et/ou sociaux » ; « s'il se retire de son action un plaisir immédiat ou qu'il agit dans la perspective d'un plaisir différé » (Elen-Galland, 2015). Bien qu'il soit une activité frivole, le jeu est préparatoire à un travail. Ensuite, nous avons étudié le jeu dans la formation des enfants. Une idée rendue possible avec les travaux de Platon et d'autres auteurs et théoriciens de l'éducation pour qui le jeu « le jeu favorise le développement rationnel et affectif des enfants » (Delsimne, 2017) ; « le jeu est l'un des moyens les plus efficaces pour permettre aux enfants d'acquérir les connaissances et les compétences essentielles (Zosh *et al.*,

2017) (cité dans UNICEF, 2018). Toutefois, tous les jeux ne s'adaptent pas à tous les âges. C'est la raison pour laquelle nous avons étudié les catégories et types de jeux.

Bien qu'étant arrivé à la conclusion que le jeu constitue un outil efficace dans le développement cognitif de l'apprenant et qu'il était possible de l'intégrer dans l'enseignement, cette approche n'était pas à l'abri des controverses. Peut-on jouer en travaillant ? Afin d'éviter cette polémique, nous avons préféré au jeu le concept d'activité ludique qui est une activité didactique menée sur la base de l'exploitation des effets positifs possibles du jeu sur l'organisme humain, pour rejoindre l'idée de (Brougère, 2017) qui estime qu'une activité ludique en relation avec l'usage d'une langue peut être une activité informelle autour d'un jeu en ligne ou d'autres formes de jeu ou une situation formelle plus ou moins scolaire, où le jeu est proposé par ses effets éducatifs. « Il ne s'agit plus du jeu divertissement, du jeu loisir, mais d'un jeu qui est considéré comme contribuant au dispositif éducatif » (Brougère, 2017). Une activité ludique devient dans ce sens une situation didactique ludicisée donc la nature peut correspondre à l'âge des élèves de l'école primaire. Mais, qu'est-ce que l'école primaire en contexte camerounais ?

Afin de répondre à cette préoccupation, nous avons procédé à une étude diachronique de l'école primaire camerounaise de 1841 à 2018 à travers ses réformes et ses finalités. En termes de réformes, nous retenons à titre illustratif la plus récente à savoir la refonte des programmes et la production d'un curriculum de l'enseignement primaire francophone de 2018. Ses finalités restent celles inscrites dans la loi d'orientation de l'éducation de 1998 qui définit le type de citoyens à former au Cameroun. Pour ce faire, des enseignants sont chargés de la mise en œuvre de cette vision politique qu'ils transforment en données didactiques, en matière enseignable, et en éléments à enseigner. Tâche ardue pour ces enseignants et enseignantes chargés de vulgariser l'anglais en zone francophone dans un climat de tensions linguistique afin de faciliter aux apprenants une ouverture au monde. Voilà pourquoi nous sommes intéressés à l'enseignant du primaire francophone notamment à son recrutement, sa formation, sa mission en tant qu'enseignant de l'anglais. À ce sujet, nous retenons que l'on est enseignant après la réussite à un concours organisé conjointement entre le MINFOPRA, le MINEDUB et le MINESEC, et après une formation de trois, deux ou un an à l'ENIEG selon que le candidat est titulaire du BEPC, probatoire ou baccalauréat respectivement. Au terme de ladite formation sanctionnée par l'obtention d'un CAPIEMP avec examen, l'enseignant(e) est officiellement habilité(e) à enseigner toutes les disciplines contenues dans les curricula y compris l'anglais. Seulement, cette dernière tâche, si elle n'est pas souvent impossible à l'enseignant(e), elle limite

considérablement la capacité d'accompagner les apprenants, car ni sa formation académique ni sa formation professionnelle ne lui permettent d'enseigner l'anglais de manière à obtenir la participation active des apprenants. Comment amener l'enseignant à motiver l'apprenant en classe d'anglais ? C'est ici que motivation et construction du savoir en anglais par l'usage des activités ludiques se croisent, s'imbriquent, pour devenir inséparables. Au terme de la revue de littérature dans laquelle nous avons élucidé les stratégies d'enseignement d'anglais contenu dans les curricula, il nous a été donné d'établir une relation entre l'APC et la pédagogie du projet. La pédagogie du projet devient la matérialisation de l'APC dans un cycle externe où l'activité ludique est catalyseur de l'interaction, et outil de mesure de la motivation et de l'inclusion.

Nous sommes par ailleurs revenu tour à tour sur les concepts didactiques liés à l'enseignement de l'anglais. Pour ce faire, nous en avons étudié huit : didactique, situation, situation didactique, situation a-didactique, dévolution, contrat didactique et situation problème. Cette réflexion avait un double objectif à savoir montrer comment chaque concept permet de mettre en œuvre les activités ludiques en classe d'une part et d'autre part voir comment les activités ludiques justifient la place de ces concepts en didactique des langues étrangères en générale et de l'anglais en particulier.

La revue de la littérature faite, nous avons convoqué trois théories explicatives dans un souci de scientificité de l'étude. Il s'est agi de: la motivation, l'appropriation du langage et l'éveil aux langues et au langage.

Afin de valider le choix des outils de collecte des données, la question de recherche et des objectifs, nous avons défini le type de recherche. C'est ainsi que nous avons présenté cette étude comme une étude qualitative de type action basée sur le principe de triangulation, observation des classes, entretien, et collection des traces écrites des enseignants et matériels didactiques. Pendant deux années scolaires, des données ont été collectées dans deux écoles situées au sud-est de Yaoundé, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé IV. Les participants étaient composés de trois enseignants du niveau III (CM1/CM2), enseignant l'anglais dans leurs salles de classe, et de 52 apprenants. Au cours de cette période, nous avons observé 21 séances et réalisé 3 entretiens initiaux, 3 entretiens finaux et un entretien d'explicitation après chaque séance observée. L'analyse des observations a porté essentiellement sur les séances les plus explicites à cause de la redondance des pratiques d'une



part, des pesanteurs liées à l'organisation du travail, la non préparation des leçons par les enseignants ainsi que l'absence d'intérêt pour l'étude de certaines séances d'autre part.

Au terme d'une analyse qui reposait sur l'analyse du contenu, les quatre hypothèses de départ ont toutes été validées. En effet, pour l'hypothèse HR1, il a été démontré une relation très étroite entre l'usage des activités ludiques et la motivation des apprenants. Le caractère ludique des activités didactiques initiées par l'enseignant(e), associées par le matériel didactique authentique facilitent une auto formation chez l'apprenant. L'enseignant(e) doit par conséquent assimiler la ludicisation des activités didactiques et la maîtrise de la langue anglaise pour y parvenir. De même, la capacité à rendre les séquences didactiques attrayantes associées à la compétence communicative placent l'enseignant au sommet de la maîtrise, dans le giron de la complexité managériale de la classe de langue étrangère où il est guide, le metteur en scène du processus de « *comprehensive input* » et le catalyseur de l'interaction (Conseil de l'Europe). L'interaction verbale ou non verbale entre l'enseignant /élèves et les élèves/les élèves est ainsi fonction de la compétence communicative des enseignant(e)s et la qualité de l'activité didactique (ludique). En jouant une scène ou en mimant une action, l'apprenant acquiert une pseudo indépendance lui permettant de se réaliser, de participer activement à la leçon ; d'être co-constructeur de son savoir. Une fois motivé, il est plus facile à l'apprenant d'interagir avec l'enseignant et avec ses pairs en toute liberté en faisant de l'erreur un facteur sans lequel on ne saurait déterminer la manifestation du conflit cognitif. C'est ce préalable qui plonge l'apprenant dans une « insouciance » des limites de ses actions une classe de langue anglaise permet à l'apprenant d'accepter sans complexe une langue nouvelle. Et la guerre des langues se dilue dans l'acceptation de l'apprentissage de l'une et de l'autre langue. En effet, la diglossie qui peut constituer un frein à l'enseignement et à l'apprentissage se meurt peu à peu lorsque la restriction méthodologique et la ludicisation des activités sont associées à la compétence communicative de l'enseignant. Le « respect » mutuel des langues relève du principe de l'éveil « précoce » (dans le cadre de cette étude) aux langues et au langage. C'est un enseignement qui vise à détourner l'apprenant de tous les clivages liés à l'appartenance à groupe linguistique. Au regard des résultats obtenus, l'hypothèse HR2 a été validée dans la mesure où, à travers l'activité ludique, l'interaction verbale et non verbale passe de la théorie à la pratique. Interaction en classe de langue anglaise à l'école primaire francophone est rendue possible par la liberté, le refus des stéréotypes que génère l'activité ludique. Même si le jeu est ici illusoire, l'énergie positive qui en résulte constitue le fil d'Ariane du dépassement de la résignation des apprenants vers la résilience et le dépassement de soi.

S'agissant de l'hypothèse de HR3, nous pouvons confirmer que la ludicisation d'une activité, par son idée de recherche de la sagacité de l'apprenant et de l'élévation d'Autre dans la considération d'Autrui par sa langue, contribue fortement à l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone.

L'hypothèse HR4 pourrait être considérée comme la « dernière » du point de vue de l'ordre d'apparition dans ce travail, mais elle se pose comme le socle sans lequel aucune activité didactique liée à l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone n'est possible. Car, c'est sur la compétence de l'enseignant que repose toute activité didactique et par conséquent tout enseignement de la langue anglaise. La capacité d'utilisation d'une situation didactique, la possibilité de la rendre ludique sont autant de micro compétences à la réussite d'une leçon de langue anglaise à l'école primaire francophone. L'enseignant de l'école primaire francophone est un bilingue de profession appelé à enseigner au moins deux langues. C'est dans le cadre de sa formation et au regard de sa formation que la formation continue constitue un atout majeur pour la réussite de l'enseignement de l'anglais.

Malgré ses résultats, la formation continue ne constitue pas une solution définitive à la réussite de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone. D'ailleurs, le concept est bien connu de tous les acteurs de la chaîne éducative. Poser le problème de la formation continue serait poser un problème traité en théorie. La question de l'enseignement de l'anglais convient de questionner le sous-système éducatif francophone dans sa politique linguistique. À quelle fin apprend-t-on l'anglais à ce sous-système éducatif ? L'enseignement de l'anglais est une activité circulaire dans une même réalité linguistique où l'enseignant d'aujourd'hui est l'apprenant d'hier. Il restitue les compétences reçues aux cours de sa formation académique et professionnelle. Et plus que la formation professionnelle, la formation académique est un socle de compétence de l'élève-maître. Cependant, pris du point de vue circulaire, il est difficile d'établir la responsabilité de la limite de la formation de l'aspirant maître dans l'enseignement de l'anglais. À l'école primaire, l'on déplore le niveau des enseignants en anglais dont l'effet direct semble le faible niveau des élèves à l'entrée du collège. Et au secondaire, on se contente très souvent de relever les insuffisances de ces élèves venus du primaire en prétextant que les enseignant(e)s n'ont pas fait leur travail, d'où le faible niveau des apprenants. Or, ces enseignant(e)s sont des produits d'un enseignement secondaire dont le discours a très peu évolué malgré des avancées à travers la mise sur pied à l'instar du programme spécial bilingue ; programme qui vise un enseignement efficace de l'anglais dans l'enseignement secondaire francophone dont le couronnement est l'obtention par les apprenants d'un BEPC bilingue et la

promotion d'un bilinguisme de masse. Seulement, ce programme n'est pas ouvert à tous les apprenants soit à cause de leur éloignement avec les établissements où cet enseignement est pratiqué, soit à cause de leur faible niveau en anglais. Le risque avec ce programme est de priver à la grande majorité la possibilité de devenir bilingue, et de renforcer le développement d'une classe de privilégiés, ce qui entrainerait un déséquilibre social. Pourtant l'objectif de l'enseignement du français et de l'anglais est de former des individus bilingues dans toute l'étendue du territoire ; une vulgarisation du bilinguisme en vue d'une renaissance linguistique dont le point culminant serait la venue vers un système éducatif où le français et l'anglais sont enseignés simultanément sans possibilité de choix de l'un et non de l'autre.

Quant à la formation professionnelle, on serait tenté de questionner le recrutement et la formation des futurs enseignants des langues étrangères, en l'occurrence l'anglais. En effet, si l'on considérait la polyvalence comme caractérisation par excellence de l'enseignant du primaire, alors on reconnaîtrait un échec de la formation des enseignants à l'état actuel. C'est la raison pour laquelle il est souhaitable d'investiguer sur les moyens d'atteinte des objectifs de la formation des futurs enseignants et enseignantes de langues étrangères en générale et de l'anglais en particulier à l'école primaire francophone. Cette formation qui ne se limitera plus à l'acquisition des compétences didactiques, prendra en compte les trois dimensions linguistique, sociolinguistique et didactique dans la formation, condition *sine qua none* à l'usage des activités ludiques comme stratégie par excellence dans l'enseignement efficient de l'anglais à l'école primaire francophone. Certes, l'étude de l'usage des activités ludiques dans l'enseignement de l'anglais peut être vue comme une avancée dans ce domaine, on pourrait cependant s'intéresser à l'effet de cette stratégie sur la réussite à l'oral et/ou à l'écrit des apprenants.

## BIBLIOGRAPHIE

- Akinsola, E.-F. & Udoka, P.- A. (2013). Parental Influence on Social Anxiety in Children and Adolescents: Its Assessment and Management Using Psychodrama. *Psychology*. Vol.4 No.3A, March 28.
- Allard-Poesi, F., & Marechal, C. (1999). La construction de l'objet de recherche. Dans Thietart, R.A. et coll., *Méthodes de recherche en management*, Dunod, pp.36-56.
- Al-Shehri, A. S. (2009). Motivation and vision: The relation between the ideal L2 self, imagination and visual style. *Motivation, language identity and the L2 self*, 164-171.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. Dans Tupin, F. (Coord.) *De l'efficacité des pratiques enseignantes ? Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 10-2003, PUM, pp.31-44.
- Altstaedter, L. L., & Jones, B. (2009). Motivating Students' Foreign Language and Culture Acquisition Through Web-Based Inquiry. *Foreign language annals*, 42(4), pp.640-657.
- Ambassa Betoko, M.-T. (1999). *Les fautes commises par les élèves anglophones du premier cycle dans le français écrit : les cas des élèves de « Form Four » (F.IV) du lycée bilingue de Yaoundé*, [mémoire de maîtrise professionnelle], université de Yaoundé, (Dedet André, dir.).
- Ambassa Betoko, M.-T. (2010). *Le Théâtre populaire francophone au Cameroun (1970-2003) : Langage-Société-Imaginaire*. L'harmattan.
- Ambroise, D. (2003). Aux sources de l'effet pygmalion. *Eduquer*, No 5, L'Harmattan.
- Anderson, L. W. & Burns, R. B. (1989). *Research in classrooms, the study of teachers, teaching, and instruction*. Pergamon Press.
- Anderson, P. (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Presses Universitaires de France.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1999). Participatory Action Research and Action Science Compared, A Commentary. In Whyte W.F. (Ed.), *Participatory Action Research*. Sage, pp.85-95.
- Armand, F. & Dagenais, D. (2005). Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Revue de l'Association des études canadiennes, numéro spécial Printemps, L'immigration et les intersections de la diversité*, pp. 110-113.

- Astolfi, J-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue Française de pédagogie*, n°103, pp. 5-18.
- Astolfi, J-P. (1999). *Chercheurs et enseignants ; Repères pour enseigner aujourd'hui*. INRP.
- Astolfi, J-P. et al. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences*, De Boeck.
- Au, S. Y. (1988). A Critical Appraisal of Gardner's Social-Psychological Theory of Second-Language (L2) Learning. *Language learning*, 38(1), pp. 75-99.
- Augé, H. et al. (1984). *Jeux pour parler, jeux pour créer (dynamique du groupe et prise de parole)*. CLE.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Seuil.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bablon, F. (2003). *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Paris, Hachette. Cook, V. (1988). *Chomsky's Universal Grammar*. Basil Black Well.
- Bachelard, G. (1970). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin. (Première édition 1938).
- Bailly, R. (2001). Le jeu dans l'œuvre de D.W. Winnicott. *Enfances & Psy*, n°15. p.41-45.53.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Barbier, R. (1996). *La Recherche Action*. Economica, coll. Anthropos.
- Bargal, D. et al. (1992). Introduction: the heritage of Kurt Lewin. *Journal of Social Issues*, 48(2), pp. 3-13.
- Bautier, E. et al. (1980). *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues*. CLE.
- Bazin, H. (2003). Textes de bases pour la mise en place d'espaces de recherche-action, Document électronique téléchargé du site [www.recherche-action.fr](http://www.recherche-action.fr) le 15/12/2005.
- Beaud, M. (1987). *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*. La découverte.
- Belibi A.B. (2010). Marché sémiolinguistique des biens culturels, ingénierie pédagogique et didactique intégrée des langues. *Syllabus*, Vol. II, N°1 pp.9-31.
- Belibi, A. -B. (2009). Le discours scientifique dans les mémoires de DIPES 2 : approche empirique pour une didactique du discours de recherche. *Syllabus Review 1*, pp.281 – 297.

- Belibi, A.B. (1999). *Environnement scriptural et enseignement-apprentissage du français au Cameroun*, [thèse de doctorat nouveau régime en science du langage « linguistique et didactique des langues »], université de Stendhal-Grenoble III, (Michlel Dabène dir.). Inédit.
- Bernhard, J-J. (2005). *Jouer le jeu, Pour une nouvelle dimension éducative et sociale*. Ed Nathan Pédagogie.
- Bertrand, Y. (1977). Remarques sur les objectifs de l'enseignement des langues. *Les langues modernes* 3, pp. 215-230.
- Besse, H. (2002). De l'institution du français tel qu'il est enseigné/appris. *Le français langue seconde : apprentissage et curriculum*. Maisonneuve et Larose, pp. 21-44.
- Besse, H. et al. (2002). *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum*. Maisonneuve & Larose.
- Betene, P. L. & Messina, J.-P. (1992). *L'enseignement catholique au Cameroun 1890-1990/Catholic Education in Cameroon 1890-1990*, Yaounde : Publication du Centenaire.
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (Dir.) (1997). L'intercompréhension : le cas des langues romanes. *Le Français dans le Monde*. [Numéro spécial]
- Blondin, C. & Mattar, C. (2004). Cinq équipes éducatives s'engagent dans l'éveil aux langues. Un projet pilote dans l'enseignement fondamental en Communauté française. Liège : Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale. <http://www.mag.ulg.ac.be/eveilaulangues/>
- Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, Washington DC: School of Education and Human Development, George Washington University.
- Boutin, G. (1997). L'entretien de recherche qualitatif. Sainte-Foy : les presses de l'université du Québec.
- Bressoux, P. & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Dans M. Kail & M. Fayol (Eds.), *Les sciences cognitives et l'école*. P.U.F., pp. 213-257.
- Brougère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n° 158, pp. 117-160.
- Brougère, G. (2000). *Jeu et éducation*. L'Harmattan.
- Brougère, G. (2005). *Jouer / Apprendre*. Ed Hachette Education.

- Brousseau, G. (1982). Les objets de la didactique des mathématiques-ingénierie didactique. *Actes de la 2ème Ecole d'été de didactique des mathématiques*, IREM d'Orléans, pp.10-80.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9-3. La pensée sauvage, pp. 309-336.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2001). Les erreurs des élèves en mathématiques. Etude dans le cadre de la théorie des situations didactiques. *Petit x*, No 57. IREM et CRDP de Grenoble, pp. 5-30.
- Brousseau, G. (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*.
- Bru, M. (1991). Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage. Editions Universitaires du Sud.
- Bruel, C & Legendre, B. (1984), *Jouer pour changer*. Ed Le sourire qui mord.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, Puf.
- Bruner, J. S. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, Puf.
- Brydon-Miller, M., & Greenwood, D. (2006). A presentation of the relationship between action research and human subjects review processes. *Action Research*, 4(1), pp.117-128.
- Bühler, K. (1928). *Le développement psychologique de l'enfant*, Lean Fisher, 1918 (trad. Fr. Marc Gerand, 2015. L'Harmattan.
- Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes*. Editions Gallimard. Ed. revue et augmentée. Sarthe.
- Caillois, R. (1991). *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*. Collection « Folio/Essai », No 184. Gallimard.
- Candelier, M. (2003b). L'éveil aux langues –une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire. *Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO Construire des Sociétés du Savoir*. <http://plurilingues.univ-lemans.fr/>
- Candelier, M. (2005). Toutes les langues à l'école ! L'éveil aux langues, une approche pour la Guyane ? [en ligne]
- Candelier, M. (2005a). L'éveil aux langues : une innovation au service du plurilinguisme. [Conférence publiée sur le site des Assises européennes du plurilinguisme : <http://assisesplurilinguisme.affinitiz.com/>

- Candelier, M. (Dir.) (2003a). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. De Boek – Duculot.
- Candelier, M. (Dir.) (2003b). *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe. <http://jaling.ecml.at/>
- Caro T. M. & Hauser M. (1992). Is there teaching in nonhuman animals? *The Quarterly Review of Biology*, vol. 67, pp. 151-174.
- Carr, D. (1999). Is teaching a skill? *Philosophy of Education Year book*. Philosophy of Education Society.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLE international.
- Cavalli, M. (2002). Français langue seconde au Val d'Aoste : aspects curriculaires de l'enseignement bi-/plurilingue. *Le français langue seconde : apprentissage et curriculum*. Maisonneuve et Larose, pp.45-70.
- Centre numérique d'apprentissage pédagogique, CNAP, (2018). *Formation pour la qualité et la performance, médiatisation des cours*, <file:///F:/theories-et-modèles-dapprentissage.pdf>.
- Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'enseignement (CERI). (1972). *L'élaboration des programmes d'études, questions de style*, Paris.
- Chevallard, Y. & Mercier, A. (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*, IREM.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique- du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage Éditions.
- Collona, R. (2013). *Les paradoxes de la domination linguistique. La diglossie en question*. L'harmattan. <https://www.researchgate.net/publication/283246174>
- Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des Langues Vivantes du Conseil de l'Europe & Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue –version intégrale*. Conseil de l'Europe.



- Cook, V. (1993). Wholistic multicompetence: jeu d'esprit or paradigm shift ?. In B. Ketteman and W. Wieden (eds) *Current issues in European Second Language Acquisition Research*, 3-9. Tübingen: Narr.
- Coste, D. (1980). Pourquoi apprendre des langues étrangères à l'école ? *Les lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, pp.11-48. Clé.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 88, pp. 67-94.
- Cuq, J.-P. (2002). Du curriculum cache au Curriculum explicite : l'exemple de Mayotte. *Le français langue seconde : apprentissage et curriculum*, pp.71-81. Maisonneuve et Larose.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse Universitaire de Grenoble.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4<sup>e</sup> édition. Presse Universitaire de Grenoble.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE.
- Curtiss, S. (1977). *A psychologicistic Study of a Mochern-day « wild child »*. Academic press.
- Dabène, L. (1991). Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage ? *Le français dans le monde*.
- Dabène, L. (Dir.) (1996). Comprendre les langues voisines, *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°.104.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., Smit, U. (Ed.). (2010). *Language Use and language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing Company.
- De Ketele, J. M. (1993). L'évaluation conjugulée en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, No 103, avril-mai-juin, pp. 59-80.
- De Landsheere, G. (1982). *La recherche expérimentale en éducation*. UNESCO, Delachaux & Niestlé.
- De Linares, C. et al. (1996). A l'école : sociologie de l'expérience scolaire. *Agora débats/jeunesses*, 6, 1996. *Pourquoi étudier ?* pp. 132-133.  
[https://www.persée.fr/doc/agora\\_1268-5666\\_num\\_6\\_1\\_1118\\_t1\\_0123\\_0000\\_2](https://www.persée.fr/doc/agora_1268-5666_num_6_1_1118_t1_0123_0000_2)

- De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28. [L'observation réfléchie de la langue à l'école]
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1972). *Traité des sciences pédagogiques 3, pédagogie comparée*. PUF.
- Debret, J. (2020). *Les normes APA françaises : Guide officiel de Scribbr basé sur la septième édition (2019) des normes apa*. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/manuel-norems-apa/>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*. 55(1), pp.68-78.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2010). Self-Determination. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. 1-2. <https://doi.org/10.1002/9780479216.corpsy0834>
- Defays, J. M., Deltour, S. & Dehaybe, R. (2003). Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage. Sprimont: Mardaga.
- Defoe, D. (1719). *Robinson Crusoé*. Garnier.
- Deleau, M. (2007). Le développement de la “théorie de l'esprit” . Dans J. Lautrey (Ed.), *Psychologie du développement et de l'éducation*. pp. 87-116. P.U.F.
- Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 133, pp. 101-116.
- Dessus, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'Education*, n° 23, pp. 103-117.
- Dessus, P. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS, pp.139-158. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00371346>
- Dessus, P. et al. (2008). What is teaching? Cognitive-based tutoring principles for the design of a learning environment. In S. Tazi & K. Zreik (Eds.), *Common innovation in e-learning, Machine learning and humanoid (ICHSL'6)*. IEEE/Europia, pp. 49-55.
- Dietmeyer, D. L. et al. (2013). Possible selves and academic achievement. *Children's Development Within Social Context: Volume I: Metatheory and Theory: volume II: Research and Methodology*, 2, 181.
- Donald M. (1999). Les origines de l'esprit moderne (Trad. C. Emenegger & F. Eustache). De Boeck.

- Donmall, B.G. (Dir.) (1985). *Language awareness*, Centre for Information on Language Teaching and Research, London.
- Dörnyei, Z. & Chan, L. (2013). Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two Target Languages. *Language Learning*, 63, pp.437–462.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.). Longman.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University.
- Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension. Conseil de l'Europe*. [Disponible sur le site du Conseil de l'Europe]
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (3e éd.). McMillan, pp. 392-431.
- Dumez, H. (2011). Faire une revue de la littérature : pourquoi et comment ? *Le Libellio d'ÆGIS*. Vol. 7, no 2, pp 15-27. <https://www.researchgate.net/publication/254418095>
- Dumez, H. (2011). Faire une revue de la littérature : pourquoi et comment. *Le Libellio d'ÆGIS*, vol. 7, n°2 ; pp.15-27.
- Echu, G. & Ebongue, A.E. (dir). (2012). *Cinquante ans de bilinguisme officiel au Cameroun (1961-2011). Enjeux et perspectives/Fifty Years of Official Bilingualism in Cameroon (1961-2011). Situation, Stakes and Perspectives*. L'Harmattan.
- Echu, G. & Kiwoh Nsai, T. (2012). Evolution of the Public Linguistic Landscape in Cameroon Fifty Years after Reunification. *Cinquante ans de bilinguisme officiel au Cameroun (1961-2011). État des lieux, enjeux et perspectives*, pp. 21-41. L'Harmattan.
- Egido, A. (2009). Motivation, un concept polymorphe, in L'ABC de la VAE, ERES, 165-167, URL: [www.cairn.info/l-abc-de-la-vae-9782749211091-page-165.htm](http://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae-9782749211091-page-165.htm)
- Fabre, M. (1995). *Bachelard éducateur*. PUF.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. PUF.
- Fabre, M. (2001). *Gaston Bachelard : la formation de l'homme moderne*. Hachette.
- Fasel Lauzon, C. (2016). *Comprendre et apprendre dans l'interaction. Les séquences d'explication en classe de français langue seconde*. International Academic Publisher, [w.w.w.oopen.org](http://w.w.w.oopen.org).

- Faure, M. & Massacret, M. (1997). Le Livre blanc sur l'éducation et la formation, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 16 | Décembre 1997. Url: <http://ries.revues.org/3054>.
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (3e éd.). Mac Millan, pp. 37-49.
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issue* 32/2, pp.29-38.
- Flanders, N. A. (1976). Analyse de l'interaction et formation. In A. Morrison & D. McIntyre (Eds.), *Psychologie Sociale De L'enseignement* (Vol. 1). Dunod, pp. 57-69.
- Fonlon, B. (1964). Pour un bilinguisme de bonne heure. *Revue Culturelle Camerounaise ABBIA*, No 7, octobre, CEPER.
- Gage, N. L. (1963). Paradigms for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (1re éd.). McNally, pp. 94-141.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Didier.
- Gajo, L. et al. (Eds.). (2004). *Un parcours au contact de langues*, Paris, Didier.
- Gajo, L., & Mondala, L. (2000a). *Interactions et acquisitions en contexte*. Université de Fribourg.
- Gajo, L., & Mondala, L. (2000b). Modes d'interaction, réparations et processus d'acquisition. Dans Gajo L. et Mondala, L. *Interactions et acquisitions en contexte*, Université de Fribourg, pp.129-178.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*.
- Gardner, R. C., & Lalonde, R. N. (1985). *Second Language Acquisition: A Social Psychological Perspective*.
- Gauthier, R. G. & Robine, F. (2009) *Contenus et valeurs*, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 52. URL : <http://ries.revues.org/>
- Gérard, C. (2006). Action-recherche : recherche-action en formation. *Esprit critique*. vol. 8, n. 1, pp. 27-43.
- Gergely, G., Egyed, K. & Király, I. (2007). On pedagogy. *Developmental Science*. vol. 10, n° 1, p. 139146.
- Ginet, A. (1997). (dir.). *Du laboratoire de langues à la salle de cours multimédias*, Nathan.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*, 11<sup>e</sup> éd. Dalloz.

- Groos, K. (1902). *Les jeux des animaux*. Alcan.
- Guillaumond, F. (2000). *Jouer avec l'eau, pédagogie de la maternelle, 1001 idées pour la classe*. Magnard.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Vol. 2, p. 1049-1054). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hadfield, J., & Dörnyei, Z. (2013). *Motivating learning*. Harlow: Longman.
- Hall, B., Gillette, A. & Tandon, R. (Eds.) (1982). *Creating Knowledge: A Monopoly ? Participatory Research in Development*, New Delhi: *Society for Participatory Research in Asia*.
- Halliwell, S. (1995). *Enseigner l'anglais à l'école primaire*, Longman.
- Hammar, E. (2001). L'essor et le déclin du français, de l'allemand et de l'anglais en Suède 1807-1946. In *Changements politiques et statut des langues : histoire et épistémologie 1780 1945*, sous la dir. de Melka, F. & Kok Escalle, M – C., Editions Rodopi.
- Hatchuel, A. (1994). Les savoirs de l'intervention en entreprise. *Entreprise et Histoire*. n°7, 59-75.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henry, A. & Apelgren, B. M. (2008). Young learners and multilingualism: A study of learner attitudes before and after the introduction of a second foreign language to the curriculum. *System*. 36(4), 607-623.
- Henry, A. (2010). Contexts of possibility in simultaneous language learning: Using the L2 Motivational Self System to assess the impact of global English. *Journal of Multilingual and Multicultural development*. 31(2), 149-162.
- Henry, A. (2012). *L3 Motivation*. (Doctoral dissertation). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism – Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual matters. [http://perso.wanadoo.fr/daest/guybrousseau/textes/Glossaire\\_Brousseau.pdf](http://perso.wanadoo.fr/daest/guybrousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf)
- Heron, J. (1971). *Experience and Method, An Inquiry into the Concept of Experiential Research*, Surrey : University of Surrey, Human Potential Research Project.
- Heron, J. (1996). *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition*, London : Sage.

- Heron, J., & Reason, P. (2008). Extending epistemology with a co-operative inquiry. Dans P. Reason, & H. Bradbury (Éds), *Handbook of action research* (2e éd., pp. 367-380). London : Sage.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2005). *The action research dissertation: a guide for students and faculty*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Hess, R. (1983). Histoire et typologie de la recherche-action. *Pour*. n. 90, pp. 9-16.
- Heyes C. (2001). Causes and consequences of imitation. *Trends in Cognitive Sciences*. vol. 5, n° 6, p. 253-261.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*. 94(3), 319-340.
- Hintikka, J. (1982). A dialogical model of teaching. *Synthese*. vol. 51, n° 1, p. 39-59.
- Hirschhorn, M. (2018). L'école en sociologie : catégorie, objet, étiquette. *Revue d'histoire des sciences humaines*, pp. 153-170. <https://doi.org/10.4000/rhsh.340>
- Hlaing, K., Haruyama, S. and Aye, M. (2008). Using GIS based Distributed Soil Loss Modeling and Morphometric Analysis to Prioritize Watersheds for Soil Conservation in Bago River Basin of Lower Myanmar. *Frontiers of Earth Science in China*, 2, 465-478. <https://doi.org/10.1007/s11707-008-0048-3>.
- Huerre Patrice. (2007). *Place au jeu ! Jouer pour apprendre à vivre*. Paris : Nathan.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Dir.) (2003). *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire -L'allemand après l'anglais*. Strasbourg / Graz, Conseil de l'Europe.
- Hugon, M.A. & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, Recherches action : Le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Bœck Université.
- Huizinga, J. (1951). *Homo Ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu*. Ed Economica.
- Hurley S. (2008). The shared circuits model (SCM): how control, mirroring, and simulation can enable imitation, deliberation, and mindreading. *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 31, n° 1, p. 1-22.
- Hyltenstam, K. (2004). Engelskan, skolans språkundervisning och svensk språkpolitik. I: Svenska språknämnden (utg.), *Engelskan i Sverige*. Småskrift utgiven av Svenska språknämnden. Stockholm: Norstedts, 36-107.
- Itrad, J-M-G. (1962). *The Wild Boy of Aveyron (L'enfant sauvage)*, New York : Meredith.

- Jauregi, K., De Graaff, R., Van Den Bergh, H., & Kriz, M. (2012). Native/non-native speaker interactions through video-web communication: a clue for enhancing motivation? *Computer Assisted Language Learning*, 25(1), 1-19.
- Jiele Monga, J. M. (2012). *Poème chanté et didactique du texte poétique : perspective de regain d'intérêt chez les apprenants de classe de terminale*, mémoire de D.I.P.E.S.II, Université de Yaoundé I, École normale supérieure de Yaoundé, Yaoundé, Cameroun.
- Jouili, K. & Chaabouni, J. (2005). Acquisition et développement des compétences dans les sociétés de services et d'ingénieries informatiques tunisiennes. *Revue internationale sur le travail et la société*, Vol : 3, n° : 2, Octobre, pp. 218-249.
- Jouison-Laffite, E. (2009). La recherche-action : oubliée de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol.8, n. 1, pp. 1-36.
- Joyce B. & Weil M. (1980). *Models of teaching*. Englewood cliffs: Prentice hall.
- Jullemier, G. (1989). *Jouer, c'est très sérieux*. Ed Hachette Ecoles.
- Jullemier, G. (2005). *Jouer pour apprendre aux cycles 1 et 2*.
- Kathleen, J. (1995). *Enseigner l'anglais*, Hachette Education.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Éds). (1988). *The action research planner* (3e éd.). Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Kerlinger, F.N. (1977). The influence of research on education practice. *Educational Researcher*, n. 6(8), pp. 5-12.
- Kervran M. (Dir.) (2006). *Les langues du Monde au quotidien – L'observation réfléchie des langues au cycle 2 /au cycle 3*. CRDP de Rennes. [[www.ac-rennes.fr/crdp](http://www.ac-rennes.fr/crdp)]
- Kervran, M. (1996). *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*, Paris, Armand Colin.
- Kervran, M., (1996). *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*, Armand Colin.
- Kim, J. & Gil, Y. (2007). Incorporating tutoring principles into interactive knowledge acquisition. *International Journal of Human-Computer Studies*, vol. 65, n° 10, p. 852-872.
- Koenig, G. (1993). Production de la connaissance et constitution des pratiques organisationnelles. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°9, (4-17).
- Koenig, G. (1997). Pour une conception infirmationniste de la recherche-action diagnostique. *Management International*, vol 2, n° 1, (27-35).
- Kormos, J., Kiddle, T., & Csizér, K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 32(5), 495-516.

- Kraft, U., & Dausendschon-Gay, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. In Py, B. (Ed.) *L'acquisition d'une langue seconde : quelques développements théoriques récents*, Bulletin suisse de linguistique appliquée, 59, 127-158.
- Kramsch, C. (2007). Re-reading Robert Lado, 1957, *Linguistics across Cultures. Applied linguistics for language teachers. International Journal of Applied Linguistics*. 17(2), 241-247.
- Kramsch, C., & Thorne, S. (2002). Foreign language learning as global communicative practice. *Globalization and language teaching*, 83-100.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*, London & New-York, Longman.
- Kruger A. & Tomasello M. (1996). Cultural learning and learning culture. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development*. Oxford : Blackwell, p. 369-387.
- La Vallée, M. (1973). *Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement*, Montréal, G.R.E.C.
- Lamailoux, P., Arnaud, M.-H. & Jeannard, R. (1993). *Fabriquer des exercices de français*, Paris, Hachette.
- Landsheere G. de. (1992). *Dictionnaire de l'évolution et de la recherche en éducation*, PUF, 2<sup>e</sup> éd.
- Landsheere, V et G de. (1976). *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF 2<sup>e</sup>ed.
- Lautrey, J. (2011). *Psychologie du développement et de l'éducation*. PUF.
- Lave J. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, éditions d'Organisation.
- Le Deuff, H. (2002). *Entraînement mental du sportif : comment éliminer les freins psychologiques pour atteindre les conditions optimales de performance*. Editions Amphora.



- Leadbeater E., Raine N. E. & Chittka L. (2006). « Social learning: Ants and the meaning of teaching ». *Current Biology*, vol. 16, p. R323-R325.
- Leclerc, C., Bourrassa, B., Picard, F., & Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29(3), 145-167.
- Lee, L. (2004). Learners' perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US. *Language Learning & Technology*. 8(1), 83-100.
- Lee, L. (2004). Learners' perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of spanish in the US. *Language Learning & Technology*. 8(1), 83-100.
- Lee, S. J. & Oyserman, D. (2009). Possible selves theory. E. Anderman & L. Anderman (Eds). *Psychology of Classroom Learning: An Encyclopedia*. Detroit, Michigan: Macmillan Reference USA.
- Lefebvre, B. (1989). La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation. *Revue canadienne de l'éducation*, 14(3), pp.381-386.
- Lefer, G. (2012). *Les "sois possibles"*. *Développement des espoirs et des peurs chez les élèves de 8 à 10 ans, liens avec le soi scolaire et les performances académiques*. Thèse de doctorat, Université de Nantes, Nantes (France).
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal/Paris: Guérin/Eska.
- Léger, A. (1988). Participer ou objectiver ? In : Seibel C., 1988. *Recherches impliquées recherches actions : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Lemay, P. (1997). *La recherche-action en éducation. Analyse chronologique et critique des principaux cas de figure dans le monde anglo-saxon*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Lenormand, M. (2011). *Le jeu dans la thérapie des enfants Une approche psychanalytique*
- Lessard, C. & Meirieu, P. (Eds.). (2005). *L'obligation de résultats en éducation : évolutions, perspectives et enjeux*. Bruxelles : De Boeck.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), pp.34-46.
- Lewin, K., & Grabbe, P. (1945). Conduct, knowledge and acceptance of new values. *Journal of Social Issues*, 3(1), pp.53-64.
- Lieury, A., & De La Haye, F. (2011). *Psychologie cognitive de l'éducation. Les topos*.

- Lindskog, I. (2009). Valeurs et contenus dans le curriculum suédois. [Présentation lors du colloque « Un seul monde, une seule école? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation » les 12, 13 et 14 mars 2009, Centre International d'études pédagogiques (CIEP).]
- Liu, M. (1997a). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : l'Harmattan.
- Liu, M. (1997b). La validation des connaissances au cours de la recherche-action. *Etudes et Recherches sur les systèmes agraires et le Développement*, n. 30, pp. 183-196.
- Long, M. H. (1985). Input in Second Language Acquisition Theory. In S. Gass and C. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 377-393.
- Lozinguez-Ben Gayed, L. & Rivens Mompean, A. (2009). L'impact d'une cyberquête sur la motivation d'apprenants en anglais de spécialité, *Lidil*, 2009(40), 89-104.
- Luma, E. L., Ngoh, N.N. & Mbangwana A. M. (1999). *A Handbook on Research in Education*, Bamenda, Neba Publisher.
- MACMILLAN C. J. B. & GARRISON J. W. (1988). A logical theory of teaching. *Erotetics and intentionality*. Dordrecht : Kluwer.
- Magid, M. & Chan, L. (2012). Motivating English learners by helping them visualise their Ideal L2 Self: lessons from two motivational programmes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(2), 113-125.
- Maillat, D. (2010). The Pragmatics of L2. In Dalton-Puffer, C., Nikula, T., Smit, U. (Ed.). (2010). *Language Use and language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing Company.
- Marcellesi, J-B. (1971). Un problème de culpabilité sociologique : la diglossie franco-occitane. *Langue française : linguistique et société*, Paris, Larousse, pp. 93-99.
- Marchois, C & Delmote, G. (2015). *Enseigner les langues vivantes à l'école*, Paris, Retz.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.
- Martine Kervran, *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*, Armand
- Martinet, A-C. (2000). Épistémologie de la connaissance praticable : exigences et vertus de l'indiscipline, in DAVID (A.), HATCHUEL (A.) & LAUFER (R.) (Eds), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, Paris : Vuibert, (111-124).
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language learning*, 53(1), 123-163.

- Mastin, M. (2001). *L'erreur au service de l'apprentissage*. Centre IUFM de Doubaï.
- Mayer, R., Oueillet, F. & al. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Gaëtan Morin Editeur.
- Mba, Gabriel & Messina Ethe, Julia. (2003). L'utilisation orale des langues nationales dans le système éducatif camerounais. *African Journal of Applied Linguistics*, N° 4.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). All you need to know about action research. Sage.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge (MA) : Harvard University Press.
- Meirieu, P. (1998). Le transfert de connaissances, un objet énigmatique. *Les transferts de connaissances*, revue *Educations*, n°15, mars-avril 1998.
- Meirieu, P., & Develay, M. (1992). *Emile reviens vite ... ils sont devenus fous*, Paris, ESF.
- Meirieu, P., & Develay, M. (Eds.) (1996). *Le transfert des connaissances en formation initiale et en formation continue*, colloque université Lyon CRDP Lyon.
- Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C, et Mariani, Y. (dir.) (1996) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP.
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*, vol. 31, n° 5, pp. 838-850.
- Mendro, R. L. (1998). Student achievement and school and teacher accountability. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 12, n° 3, pp.257-267.
- Merini, C. & Ponté P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques, *Savoirs*. 2008 (16), 77-95.
- Mesnier, P.M., Missotte, P. (2003). *La recherche-action Une autre manière de chercher, se former*. L'Harmattan.
- Mialaret, G. (1986). Réflexions personnelles sur le choix de quelques objectifs pour la formation des enseignants. In : Crahay, M., Lafontaine, D., *L'art et la science de l'enseignement*. Edition 2000.
- Michel, G. & Purper-Ouakil, D. (2006). Personnalité et développement, du normal au pathologique.
- Miled, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO – ONPS, pp. 125-136.

- MILGRAM (S.), *Obedience to Authority*, New York: Harper & Row, 1974.
- MOISDON (J-C.) (dir), *Du mode d'existence des outils de gestion*, Paris : Séli-Arslan, 1997.
- Milteer, Regina M. & Ginsburg, Kenneth R. (2011). *The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: Focus on children in poverty*, *Pediatrics*.
- Ministère de l'éducation de base (MINEDUB). (2006). *Arrêté N° 315/B1/1414/MINEDUB du 21 février 2006 fixant les modalités de promotion des élèves du cycle de l'enseignement primaire*, Yaoundé.
- Ministère de l'éducation de base (MINEDUB). (2018). *Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais. Niveau 3 : cycle des approfondissements (CM1 – CM2)*. Yaoundé.
- Ministère de l'éducation nationale (MINEDUC). (1997). *Programme de français (french) en classe anglophone des établissements d'enseignement secondaire général*. Yaoundé.
- Ministère de l'éducation nationale (MINEDUC). (1998). *Loi No 98/004 du 14 avril 1998 portant Organisation de l'Éducation*. Yaoundé.
- Ministère de l'éducation nationale (MINEDUC). (1999). *Guide du Directeur de l'école primaire camerounaise*. Yaoundé : CEPER.
- Ministère de l'éducation nationale (MINEDUC). (2001). *Ordre No 66/C/13 du 16 février 2001 introduit les épreuves de deuxième langue officielle aussi bien à l'écrit qu'à l'oral au Certificat d'Études Primaires et à son équivalent First School Leaving Certificate*. Yaoundé.
- Ministère de l'éducation nationale (MINEDUC). (2001). *Programmes officiels de l'enseignement primaire niveau II*. Yaoundé.
- Ministère de l'éducation nationale (MINEDUC). (2002). *Lettre circulaire No 033/B1/MINEDUC/IGE/IGP/BIL du 14 octobre 2002 portant sur l'effectivité du bilinguisme à la maternelle et au primaire*. Yaoundé.
- Ministère de l'éducation nationale (MINEDUC). (2002). *Lettre circulaire No B1/1464/MINEDUC/IGE/IGP/BIL du 02 décembre 2002 portant observation effective de la journée du bilinguisme dans tous les établissements*. Yaoundé.
- Ministère de l'éducation nationale (MINEDUC). (2002). *DÉCISION No 1141/B1/1464/MINEDUC/IGE/IGP/BIL du 28 octobre 2002 instituant la Journée nationale de bilinguisme*.
- Ministère de l'éducation nationale (MINEDUC). (2003) *Lettre circulaire No 009/B1/MINEDUC/IGE/IGP/BIL du 09 avril 2003 recommande aux responsables des écoles de formation des instituteurs de donner une formation adéquate aux apprenants-maîtres et apprenants-maîtresses afin de les outiller pour l'enseignement de la deuxième langue officielle*. Yaoundé.

- Ministère de l'éducation nationale (MINEDUC). (2003). *Décision No 1230/B1/1464/MINEDUC/CAB du 12 juin 2003*. Yaoundé.
- Ministère des enseignements secondaires (MINESEC). (2005). *Décret N°2005/139 DU 25 avril 2005 Portant organisation du Ministère des enseignements secondaires*, Yaoundé.
- Monceau, G. (2005). Transformer les pratiques pour les connaître : recherche-action et professionnalisation enseignante. *Educação e Pesquisa*, vol. 31, n. 3, São Paulo, Septembre-Octobre 2005, pp.1-16.
- Moore, D. & Sabatier, C. (2011). *Une semaine en classe immersion française au Canada. Le projet CECA au Canada*. PUG, p.14 sqq.
- Moore, D. (Dir.) (1995). *L'Eveil au langage*, Saint-Cloud, Crédif, & Grenoble, Lidilem & Paris, Didier Erudition. [Notions en Questions N° 1]
- Moore, D., & Simon, D-L. (2002). Déritualisation et identité d'apprenants. In *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère. AILE-16*. [Disponible en ligne à l'adresse <http://aile.revues.org/document1374.html>]
- Moreno, J. L. (1953). *Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and psychodrama*. Beacon, NY: Beacon House.
- MORGAN, G. (1986). *Images de l'Organisation*, Québec : Les Presses de l'Université de Laval et les Editions Eska.
- Moscovici, S. (1989). *Les représentations sociales. Coloquio sobre las representaciones sociales*. Paris, 8-10.
- Muir, C., & Dörnyei, Z. (2013). Directed Motivational Currents: Using vision to create effective motivational pathways. *Studies in Second Language*, 3(3), 357-375.
- Narcy-Combes, J. P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable (Vol. 12)*. Editions OPHRYS.
- Narcy-Combes, M.F. (2005). *Précis de didactique – Devenir professeur de langue*. Paris: Ellipses.
- Neumeister, H. (1973). *Les langues vivantes à l'école*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- New port, E. (1990). Maturational Constraints on Language Learning. *Cognitive Science* 14, pp.11-28.
- Nga Obama, L. (2017). *Description des niveaux de compétence communicative et enseignement/apprentissage du FLE dans l'enseignement secondaire anglophone*, mémoire de Master II, Université de Yaoundé I, Yaoundé, Cameroun.

- Nga Obama, L. (2021). Le discours scientifique : le silence comme alternance entre posture agonale et courtoisie à l'oral. *Les cahiers de l'Acaref*, Vol 3/N° 7- octobre, pp.101-113.
- Nga Obama, L. (2023). De la sociolinguistique à la didactique des langues étrangères à l'école primaire. *Collection F L E / F L A*, Vol 4. N° 7 avril, pp. 86-97.
- Noels, K. A., Clement, R., & Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 424-442.
- Norman, C. C., & Aron, A. (2003). Aspects of possible self that predict motivation to achieve or avoid it. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(5), 500-507.
- Not, L. (1987). *Enseigner et faire apprendre*. Toulouse : Privat.
- Ohlsson, S. (1986). Some principles of intelligent tutoring. *Instructional Science*, vol. 14, pp. 293-326.
- Openshaw, K. & Strasser, B. (1967). A conceptual model of instruction. *Journal of Teacher Education*, vol. 18, n° 1, pp. 63-74.
- Orange, C. (2010). Situations forces, recherches didactiques et développement du métier enseignant. *Recherche en Education*. Hs No2, pp.73-83.
- Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE). (2000). *Rapport annuel de l'OCDE 2000*, édition OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/anrep-2000-fr>.
- Ouellette, M. (2000). *Elaboration et implications d'un programme d'enseignement des stratégies d'apprentissage auprès d'élèves de la 9e année scolaire en sciences sociales*. Thèse de doctorat, université du Québec à Montréal.
- Owona, A. (2010). *L'insertion des langues camerounaises dans le système éducatif: enjeux, perspectives et coûts*. Thèse de doctorat/PhD, Université de Yaoundé I.
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Oyserman, D. & Fryberg, S. A. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research, and applications*, 17-39. Huntington, NY: Nova.
- Paille, P. & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

- Pansu, P. & Beauvois, J.L. (2004). Juger de la valeur sociale des personnes : les pratiques sociales d'évaluation. In P. Pansu & C. Louche (Eds.), *La psychologie appliquée à l'analyse des problèmes sociaux*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pasmore, W. (2001). Action research in the work place: the social-technical perspective. Dans P. Reason, & H. Bradbury (Éds), *Handbook of action research: participative inquiry and practice* (pp. 38-47). London: Sage.
- Pasquier, N. (1993). *Jouer pour réussir*, Nathan.
- Perkins, D. N. (1995). L'individu-plus, une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, n° 111, pp. 57-71.
- Perregaux, Chr., de Goumoëns, Cl., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (Dir.) (2003). *Education au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP, 2 volumes. [CIIP.SRTI@ne.ch]
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? » *Pédagogie collégiale*, Vol. 9, n° 1. <http://www.ac-nice.fr/arts/soclecompetence/des%20savoirs-Perrenoud.pdf>,
- Perrenoud, Ph. (1994 b). Curriculum : le réel, le formel, le caché. In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 2e édition, pp. 61-76.
- Perrenoud, Ph. (1996 a). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 3e éd.
- Perrenoud, Ph. (1996 b). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.
- Perron, R. (1964). La genèse de la représentation de soi. Les orientations actuelles de la recherche. *Enfance*, 17(4-5), 357-376.
- Perruchet, P. & Pacton, S. (2004). « Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite ? ». *L'Année Psychologique*, vol. 104, p. 121-146.
- Pinar, W. *et al.* (1991). *Understanding Curriculum, an Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, Peter Lang.
- Pluye, P. *et al.* (2009). Les méthodes mixtes. Approches et pratiques en évaluation de programme, 123-142.
- Porquier, R. (1979). Stratégies de communication en langue non maternelle. *Travaux du centre de recherches sémiologiques*, 33, Université de Neuchâtel, pp39-52.
- Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. *Acquisition d'une langue étrangère (II)*. Université de Paris VIII et Université de Neuchâtel, pp17-47.

- Premack, D. & Premack, A. J. (1996). Why animals lack pedagogy and some cultures have more of it than others. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development*. Oxford : Blackwell, pp302-323.
- Premack, D. (2007). Human and animal cognition: Continuity and discontinuity. *Proc. of the National Academy of Sciences*, vol. 104, n° 35, p. 13861-13867.
- Prévost, P., & Roy, M. (2013). L'étude de cas un essai de synthèse. Document inédit, Faculté d'administration, Université de Sherbrooke, QC.
- Prince, P. (2009). Un ménage à trois fragile: Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues, *Lidil*, 40, 71-88. RABY, F. & NARCY-COMBES, J.P. (2009) Prolégomènes: où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2?, *Lidil*, 40, 5-16.
- Prudent, L-M. (1981). Diglossie et interlecte. *Langues : Bilinguisme et diglossie*, mars, pp. 13-37.
- Psichari, J. (1928). Un pays qui ne veut pas sa langue. *Mercure de France*, t. CCVII, pp. 63-121.
- Puq. Gallen, C. (2001). *De la dissonance cognitive au besoin de réassurance appliqué à la consommation alimentaire: une approche par les représentations mentales*. (Thèse de doctorat en Sciences et Gestion). I. A. E. De Nantes, Université de Nantes.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-Clé International, col. DLE.
- RACLE,G.(2012).Anthropopedagogie.com/wpcontent/uploads/2012/04/motivation.pdf
- Reason, P. & Heron, J. (1986). Research with People: The Paradigm of Co-operative Experiential Inquiry. *Person Centred Review*, 1, pp456-475.
- Reason, P. (1994b). *Participation in Human Inquiry*, London : Sage.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Éds). (2001). *Handbook of action research : participative inquiry and practice*. London : Sage.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Éds). (2008). *Handbook of action research : participative inquiry and practice (2e éd.)*. London : Sage.
- Reboul, O. (1981). *La philosophie de l'éducation (3e éd.)*. Paris : P.U.F.
- Renaud, M. & Serdidil, M. (2001). Un rôle pédagogique pour les jeux de rôles ? *Les cahiers pédagogiques*, n° 396.



- Ressources Humaines et Développement des Compétences Canada (RHDCC) & Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC]. (2013). *Parlons d'excellence : compétences linguistiques pour un enseignement efficace*. [http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/320/Parlons\\_dexcellence.pdf](http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/320/Parlons_dexcellence.pdf)
- Resweber, J.P. (1995). *La recherche-action*. Paris : P.U.F., Collection Que sais-je ?.
- Rey, B. (1996) *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF
- Richardson, T. O. ; Sleeman, P. A. ; Mcnamara, J. M. ; Houston, A. I. & Franks, N. R. (2007). « Teaching with evaluation in ants ». *Current Biology*, vol. 17, n° 17, p. 1520-1526.
- Richterich, R. (1994). À propos des programmes. Dans Coste, D. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Crédiff-Hatier-Didier, « LAL », pp. 175-191.
- Riff, J. & Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, p. 81-107.
- Robson, C. (2011). *Real world research (3e éd.)*. Oxford : Blackwell Publishing.
- Rocher-Hahlin, C. (2014). *Motivation pour apprendre une langue étrangère – une question de visualisation ? Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation des élèves suédois*, Thèse, Lunds Universitet, Suède. [En ligne] consulté le 29 mars 2019.
- Rodriguez Seara, A. (2006). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthode traditionnelle jusqu'à nos jours. A luma de tercer ciclo del centro Asociado de la Uned de Tudela. <File://C:DocumentsandSettings/K.E.C/Bureau/Nouveaudossier>.
- Rogoff, B. (1991). Social interaction as apprenticeship in thinking : guided participation in spatial planning. In L. B. Resnick ; J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington : American Psychological Association, p. 349-364.
- Rolland, Y. (2003). *L'anglais à l'école*, Guide Belin.
- RORTY (R.), *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton : Princeton University Press, 1980.
- Rosenberger, S (1997). *L'anglais à l'école du CP1 au CM2*, Retz.
- Rosenthal, R.A, Jacobson J. (1971). *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*, Paris : Hatier et CREDIF.

- Rousseau, J-J. (1972). *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier.
- Rouveyran, J.-C. (1989). *Mémoires et thèses. L'art et les méthodes*, Paris, Maisonneuve & Larose.
- Roy, M. & Prevost, P. (2003). La recherche-action : origine, caractéristiques et implications dans son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, vol. 32(2), pp. 129-151.
- Roy, M. & Prevost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications dans son utilisation dans les sciences de gestion, *Recherches Qualitatives – Vol. 32(2)*, pp. 129-151. *La Recherche Qualitative Dans Les Sciences de la Gestion. De la tradition à l'originalité* ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Roy, M. et al. (2011). *La communauté stratégique : une approche pour développer la collaboration interorganisationnelle*. (Rapport no LEA-2030). Ottawa : Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé (FCRSS), programme Intégration des données probantes aux décisions (IDPD) 2009.
- Roy, M., Bergeron, J.- L., & Fortier, L. (2001). Équipes semi-autonomes de travail : recension des écrits et état de la situation au Québec. *Psychologie du travail et des organisations*, 7(3-4), 243-256.
- Ryan, S. (2006). Language learning motivation within the context of globalisation: An L2 self within an imagined global community. *Critical inquiry in language studies: An international Journal*, 3(1), 2345.
- Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 120-43.
- Ryans, D. G. (1960). *Characteristics of teachers: Their description, comparison, and appraisal*. Washington : American Council of Education.
- Ryle, G. (1978). *La notion d'esprit* (Trad. S. Stern-Gillet). Payot.
- Rymer, R. (1993). *Genie: an abused child's Fright from silence*. Michael Joseph.
- Rynes, S., Bartunek, J., & Daft, R. (2001). Across the great divide knowledge creation and transfer between practitioners and academics. *Academy of Management Journal*, 44(2), 340-355.

- Sachs, J., Bard, B. & Johnson, M. (1981). Language Learning with re-stricted input : Case Studies of two Learning Children of Deaf Parents. *Applied Psycholinguistics* 2, pp.33-54.
- Sala, B. & Ubunaku, V. (2010). *BASIC ENGLISH GRAMMAR AND LEXIOLOGY, Preceded by the history and development of English, second edition*, HoriZon Books.
- Sampson, R. (2012). The language-learning self, self-enhancement activities, and self perceptual change. *Language Teaching Research*, 16, pp. 317-335.
- Samson C., (1995). *333 idées pour l'anglais*, Nathan Pédagogie.
- Samson, G., Toussaint, R., Pallascio, R. (2004). Instruments de collecte et outils d'analyses qualitatifs : un défi pour évaluer la capacité à transférer. *Recherches qualitatives*. Vol. 24, pp.84-102.
- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie: les apports de la théorie de l'autodétermination. *Traité de psychologie positive*. De Boeck, 273-312.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147177.
- Scala, A. (1995). Le prétendu droit à l'erreur. In *Collectif ; le rôle de l'erreur dans la relation pédagogique*. Villeneuve d'Ascq : UDREFF.
- Scheffler, I. (2003). *Le langage de l'éducation* (Trad. M. Le Du). Klincksieck.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New York : Basic Books. Stringer, E. T. (2007). *Action research (3e éd.)*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Schugurensky, D. (2007). "Vingt mille lieues sous les mers" : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue Française de Pédagogie*, n° 160, p. 13-27.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Education. In M. Tyler, M. Gagné and Scriven, *Perspective of Curriculum Evaluation*, A.E.R.A.
- Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées recherches actions : le cas de l'éducation*, De Boeck.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. *Théories de l'action et éducation*, De Boeck, pp. 203-224.

- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In Sensevy, G. et Mercier, A. (Eds.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp.13-49.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (Eds.) (2007a). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G., & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 141, pp.47-56.
- Shaima Algubbi. (2016). L'erreur : un outil fondamental dans la classe de FLE. *Nordsud*, pp.103-116.
- Smith, B. O. (1956). On the anatomy of teaching. *Journal of Teacher Education*, vol. 7, p. 339-346.
- Smith, B. O. (1963). Toward a theory of teaching. In A. A. Bellack (Ed.), *Theory and research in teaching*. Teachers College, pp. 1-10.
- Song, H., Kim, J., Kwon, J., & Jung, Y. (2013). Anti-smoking educational game using avatars as visualized possible selves. *Computers in Human Behavior*, 29, 2029-2036.
- STEPHENSON, T. (1975). Organization Development: A Critique, *Journal of Management Studies*, 12, pp. 249-265.
- Sterelny, K. (2003). *Thought in a Hostile World, the Evolution of Human Cognition*. Malden : Blackwell.
- Strauss S. (2005). Teaching as a natural cognitive ability: Implications for classroom practice and teacher education. In D. Pillemer & S. White (Eds.), *Developmental psychology and social change*. Cambridge University Press, pp. 368-388.
- Strauss S. ; Ziv M. & Stein A. (2002). Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers' developing theory of mind. *Cognitive Development*, vol. 17, pp. 1473-1487.
- Stronge J. H. ; Ward T. J. ; Tucker P. D. & Hindman J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 20, pp. 165-184.
- Sung, K. Y., & Tsai, H. M. (2013). Motivation and learner variables: Group differences in college foreign language learners' motivations. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(2).
- Tabensky, A. (1997). *Spontanéité et interaction*. L'Harmattan.  
[https://books.google.cm/books/about/Spontan%C3%A9it%C3%A9\\_et\\_interaction.ht](https://books.google.cm/books/about/Spontan%C3%A9it%C3%A9_et_interaction.ht)

[ml?id=uO250CPGsMwC&printsec=frontcover&source=kp\\_read\\_button&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://ml?id=uO250CPGsMwC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false).

- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Clé International.
- TajocheTazifor. (2003). *Cameroon History in the 19th and 20th Centuries*, Education Book Centre.
- Tardieu, C. (2006b). Cahier des charges de l'enseignement de langues à l'école primaire. In Tardieu, C. (Coord.). *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire*, Ellipses, pp. 15-39.
- Tardieu, C. (Coord.) (2006a). *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire*, Ellipses.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Outremont, Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Outremont, ed. Logiques.
- Tardif, J. (2002). Faut-il réactualiser le concept ? *Cahiers pédagogiques* n°40-8 novembre 2002, pp. 13-14.
- Tardif, J., & Meirieu, P. (1996). Stratégies pour favoriser le transfert des connaissances, *Vie Pédagogique*, 98, pp. 4-7.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, vol. 23, No 1, pp. 55-69. URI : <http://id.erudit.org/iderudit/001785ar> , DOI : 10.7202/001785ar.
- Thornton A. & Mcauliffe K. (2006). Teaching in wild meerkats. *Science*, vol. 313, pp. 227-229.
- Thornton A. & Raihani N. J. (2008). The evolution of teaching. *Animal Behaviour*, vol. 75, pp. 1823-1836.
- TOCHON F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Nathan.
- Tierz, A.-S. & Biedermann, A.-M. (2015). Roles and Groups Dynamic as a Systematic Approach to Improve Collaborative Learning in Classroom. *Creative Education*, Vol.6 No.19, November 23. [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1613739](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1613739).
- Tomasello M. (2003). *Constructing a language, a usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.

- Trân Thanh Ai, (2006). Retour épistémologique et pragmatique à la recherche-action. In : *Actes du Séminaire régional en Asie-Pacifique « Recherche et formation professionnalisante en français : Quels défis pour l'enseignant-chercheur ? »*, Vung Tau, Vietnam, pp. 235-243.
- Trân Thanh Ai, (2009). Toute recherche est action, mais pas toujours... recherche-action. In : *Actes du Séminaire régional de recherche-action en Asie du Sud-Est*, Presses de l'Université Nationale de Hanoi, pp. 363-367.
- Trân Thanh Ai, (2011). Pour qu'une recherche soit recherche-action : les leçons dégagées d'une recherche. *Synergies*, No 6, pp. 83-93.
- Tsafak, G. (1998). *Ethique et déontologie de l'éducation*, PUA.
- Tupin, F. (2003). L'éveil aux langues à l'île de La Réunion–Etude de cas pour le Rapport mondial de l'UNESCO. *Construire des Sociétés du Savoir*. <http://plurilingues.univ-lemans.fr/>
- Ueki, M., & Takeuch, O. (2013). Forming a clearer image of the ideal L2 self: the L2 Motivational Self System and learner autonomy in a Japanese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 238-252.
- UNICEF. (2018). *Apprendre par le jeu, Renforcer l'apprentissage par le jeu dans les programmes d'éducation de la petite enfance*, Section de l'éducation, Division des programmes 3 United Nations Plaza New York, NY 10017 Etats-Unis [www.unicef.org/publications](http://www.unicef.org/publications).
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking, in : DÖRNYEI, Z. & SCHMIDT, R. (éd.), *Motivation and second language acquisition*, pp. 93-125. Honolulu : University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Ushioda, E. (2011). Context matters: a brief commentary on the papers by Housen et al. and Muñoz, *IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49(2), 187-189.
- Ushioda, E. (2014). Motivation, autonomy and metacognition: Exploring their interactions, *Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice*, pp. 31- 49.
- Valiant, C. (2006). *Un outil pédagogique particulier : le jeu*.
- Van Ek, J.-A. (1978). *The Threshold Level for Modern language learning in Schools*, Longman.

- Verret, M. (1975). *Le temps des études*, Honoré Champion, 2 vol.
- Verspieren, M.R. (1994). Science, formation et recherche-action de type stratégique. *Actes de lecture*, n. 45, pp. 88-91.
- Verspieren, M.-R. (1997). Pertinence de la recherche-action dans le domaine des sciences de l'éducation. *Etudes et Recherches sur les systèmes agraires et le Développement*, n. 30, pp. 115-126.
- Verspieren, M.R. (2002). Quand implication se conjugue avec distanciation : le cas de la recherche-action de type stratégique. *Etudes de communication*, n. 25, pp. 105-123.
- Verspieren, M.R. (2003). Apprendre à mener une recherche-action pendant sa formation, c'est investir sa pratique et revisiter les savoirs dits universitaires. *Communication présentée au colloque de l'UNESCO*, Paris.
- Vianin, P. (2006). La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ? De Boeck & Larcier, Bruxelles.
- VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent (Qc): Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. (1996). La motivation, condition essentielle de réussite. Hors série Science Humaine, 12. *Éduquer et Former*.
- Viau, R. (1997). *La motivation des enfants : Le rôle des parents*.
- Viau, R. (1999). La motivation dans l'apprentissage du français, 10. ERPI.
- Warschauer, M. (1996). *Telecollaboration in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *L'esprit de la société : le développement de processus psychologiques supérieurs*, MA : Harvard University Press.
- Wamba, S. R. (2010). La demande anglophone au Cameroun. *Syllabus Review*. Vol.1, No 2, pp. 219-234.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548.
- Wen, X. (2011). Chinese language learning motivation: A comparative study of heritage and non-heritage learners. *Heritage Language Journal*, 8(3), pp. 41-66.
- Westbrook, R-B. (1993). John Dewey. In *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, 1993, pp. 277-293.
- White, L. (1989). *Universal Grammar and Second language acquisition*. John Benjamins.

- Whiten, A. & Boesch, C. (2001). La culture des chimpanzés. *Pour la Science*, n° 281, pp. 86-93.
- Whyte, W.F., Greenwood, D.J., Lazes, P. (1991). Participatory Action Research, Through Practice to Science in Social Research. In Whyte (W.F.) (Ed.), *Participatory Action Research*, Sage, pp.19-55.
- Wilson, B. G. & Cole, P. (1996). Cognitive teaching models. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research in instructional technology*. McMillan, pp. 601-621.
- Winnicott, D. (1971). *Jeu et réalité*, Folio essai.
- Winnicott, D. (2002). *Jeu et réalité*. Gallimard. Périodiques.
- Wu, W. C. V., Yen, L. L. & Marek, M. (2011). Using Online EFL Interaction to Increase Confidence, Motivation and Ability. *Educational Technology & Society*, 14(3), pp. 118-129.
- Yana, S-D (1993). Un essai de triangulation méthodologique : la recherche sur les relations entre la fécondité, la famille et l'urbanisation chez les Bamiléké et les Beti (Cameroun). *Bulletin de l'APAD*. No 6, pp. 1-6.  
<https://journals.openedition.org/apad/2543>
- Zacks J. M. & Tversky B. (2001). Event structure in perception and conception. *Psychological Bulletin*, vol. 127, n° 1, pp. 3-21.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence : Pour une nouvelle logique*, éditions liaison.
- Zentner, M. & Renaud, O. (2007). Origins of adolescents' ideal self: An intergenerational perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), pp. 557-574.
- Zimmerman B. J. & Kleefeld C. F. (1977). Toward a theory of teaching: A social learning view. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 2, pp. 158-171.
- Ziv M. & Frye D. (2004). Children's understanding of teaching: the role of knowledge and belief. *Cognitive Development*, vol. 19, pp. 457-477.
- Zosh, Jennifer N., et al. (2017). *Learning through play: a review of the evidence*, Foundation LEGO.



## TABLEAU DES INDEX

### A

Activité ludique, 159, 167, 168, 169, 171, 193, 323, 327, 333, 334, 337, 376, 385, 387, 388, 389, 390  
 Altérité, 133, 229, 283, 284, 352, 374  
 Anglais, xi, 109, 110, 115, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 152, 153, 155, 156, 157, 159, 176, 177, 187, 192, 193, 194, 195, 198, 200, 210, 212, 214, 228, 229, 233, 234, 250, 251, 252, 256, 259, 267, 270, 279, 281, 282, 285, 289, 295, 296, 297, 298, 300, 301, 303, 305, 307, 308, 309, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 322, 323, 324, 325, 327, 328, 329, 331, 335, 336, 337, 338, 340, 341, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 360, 361, 366, 369, 370, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 384, 385, 387, 388, 389, 391, 392, 402, 403, 404, 407, 414, 415  
 Anglophone, 115, 124, 155, 157, 229, 250, 295, 296, 315, 333, 355, 409, 410, 420  
 Apprenant, 113, 114, 121, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 139, 141, 143, 158, 162, 164, 168, 169, 171, 173, 182, 186, 187, 195, 196, 197, 198, 199, 202, 210, 211, 213, 216, 217, 218, 228, 229, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 247, 248, 250, 251, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 260, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 272, 279, 280, 281, 289, 297, 312, 315, 317, 319, 320, 324, 325, 332, 333, 334, 344, 345, 346, 347, 349, 350, 351, 352, 353, 355, 361, 362, 363, 369, 370, 374, 375, 376, 380, 381, 382, 384, 385, 388, 389, 390, 391, 392  
 Apprentissage, 110, 112, 113, 114, 120, 125, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 135, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 151, 154, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 176, 181, 186, 187, 188, 192, 195, 196, 198, 201, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 228, 229, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 269, 270, 272, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 296, 300, 306, 307, 308, 312, 314, 315, 321, 334, 344, 345, 346, 347, 348, 350, 352, 355, 361, 369, 370, 371, 374, 375, 376, 377, 380, 381, 382, 384, 385, 386, 390, 395, 396, 397, 398, 399, 403, 404, 407, 410, 411, 412, 416, 418, 419  
 Approche, xi, xiii, 125, 135, 139, 143, 161, 162, 182, 186, 195, 197, 198, 210, 211, 233, 236, 242, 249, 259, 264, 265, 266, 267, 270, 280, 282, 283, 284, 285, 288, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 301, 318, 328, 335, 345, 346, 353, 355, 356, 362, 371, 374, 377, 385, 386, 388, 394, 396, 406, 408, 412, 414  
 Authentique, 325, 340, 377, 378, 390  
 autotélique, 160, 168, 387

### B

Bilinguisme, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 122, 123, 124, 125, 127, 130, 133, 135, 156, 159, 195, 228, 252, 256, 263, 284, 285, 296, 317, 318, 355, 375, 381, 385, 392, 401, 409, 412  
 Bilingualité, 117, 234, 296

### C

Cameroun, 115, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 134, 155, 157, 172, 176, 177, 178, 180, 181, 186, 187, 188, 197, 198, 212, 223, 296, 320, 348, 354, 380, 387, 388, 393, 395, 403, 410, 420  
 Cohabitation, 114, 117, 122, 127, 352, 385  
 Compétence, 129, 133, 152, 158, 162, 163, 171, 210, 211, 234, 241, 243, 256, 265, 270, 272, 284, 312, 316, 317, 325, 328, 334, 344, 345, 347, 351, 353, 354, 355, 356, 379, 380, 381, 391, 410  
 Comportement, 139, 140, 142, 146, 147, 148, 151, 160, 167, 193, 227, 232, 238, 247, 250, 252, 253, 254, 255, 264, 271, 279, 289, 305, 306, 308, 309, 311, 312, 314, 322, 323, 324, 327, 328, 330, 333, 334, 335, 336, 337, 340, 344, 345, 349, 360, 366, 374, 375, 386  
 Conflictogène, 110, 229  
 Conflit, 114, 118, 119, 120, 121, 199, 242, 352, 390  
 Contexte, 110, 111, 114, 116, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 155, 156, 157, 158, 164, 169, 172, 173, 176, 181, 195, 197, 213, 215, 218, 234, 237, 246, 252, 255, 257, 258, 259, 264, 266, 280, 281, 283, 284, 285, 289, 290, 294, 295, 299, 315, 346, 351, 353, 355, 372, 374, 384, 388, 393, 401, 419  
 culture, 114, 118, 119, 124, 129, 153, 157, 158, 162, 168, 181, 196, 214, 215, 216, 226, 228, 229, 238, 242, 270, 283, 315, 373, 375, 405, 420  
**Culture**, 226, 393  
*Curricula*, 134, 157, 180, 195, 233, 356, 386, 388  
 Curriculum, 119, 149, 158, 181, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 228, 229, 294, 303, 311, 319, 361, 362, 363, 366, 367, 378, 387, 388, 395, 397, 398, 402, 406, 408, 411, 416, 419

### D

Démocratisation, 114, 116  
 Dévolution, 143, 145, 216, 234, 237, 328, 334, 350, 386, 389  
 Didactique, 110, 112, 113, 114, 123, 127, 130, 133, 134, 149, 157, 158, 162, 165, 187, 193, 194, 196, 199, 200, 201, 211, 213, 215, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 246, 267, 269, 270, 279, 294, 295, 316, 317, 318, 319, 324, 327, 345, 348, 349, 354, 360, 366, 369, 377,

380, 382, 384, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 394,  
395, 396, 397, 398, 403, 410, 416  
Diglossie, 110, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 126,  
127, 134, 135, 169, 228, 264, 284, 285, 320, 348, 352,  
354, 371, 374, 380, 384, 385, 390, 397, 407, 412  
Domination, 114, 115, 117, 118, 282, 385, 397

## E

Ecole, xii, 109, 110, 113, 114, 117, 120, 124, 127, 128,  
129, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 143, 144, 152, 153,  
156, 159, 161, 166, 169, 172, 176, 177, 178, 179, 180,  
181, 182, 187, 188, 192, 193, 195, 196, 198, 200, 203,  
210, 215, 228, 229, 233, 234, 248, 256, 270, 279, 280,  
281, 282, 283, 284, 285, 295, 298, 300, 301, 307, 311,  
312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 329, 335, 341,  
344, 345, 348, 349, 350, 351, 353, 354, 355, 356, 360,  
361, 362, 369, 371, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381,  
384, 385, 388, 390, 391, 392, 394, 395, 396, 397, 398,  
402, 404, 406, 407, 409, 410, 411, 414, 417  
Ecole primaire, 109, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134,  
135, 138, 152, 153, 159, 161, 172, 176, 177, 178, 179,  
180, 181, 182, 187, 188, 192, 198, 203, 210, 228, 229,  
233, 234, 270, 279, 281, 283, 284, 285, 295, 298, 300,  
301, 312, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 329, 344, 345,  
348, 349, 350, 351, 353, 355, 356, 360, 361, 369, 371,  
375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 384, 385, 388, 390,  
391, 392, 397, 402, 409, 417  
Educateur, 400  
Enseignant, 128, 129, 130, 132, 133, 135, 138, 139, 140,  
141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 152, 169, 171, 172,  
177, 178, 181, 186, 187, 188, 193, 198, 199, 201, 202,  
211, 213, 214, 215, 216, 220, 221, 226, 233, 235, 237,  
238, 239, 240, 241, 246, 248, 253, 255, 258, 259, 264,  
265, 266, 267, 269, 270, 272, 279, 284, 289, 294, 297,  
298, 299, 303, 305, 308, 309, 313, 315, 317, 318, 319,  
320, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331,  
332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 340, 344, 345, 346,  
348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 360, 361, 363, 366,  
369, 370, 371, 372, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380,  
381, 384, 385, 386, 388, 389, 391, 392, 395, 415, 418  
Enseignement, xi, xii, 110, 112, 113, 114, 125, 127, 129,  
130, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143,  
144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 154, 158, 159,  
162, 164, 169, 170, 171, 172, 176, 177, 178, 179, 180,  
186, 187, 188, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200,  
201, 210, 211, 212, 214, 228, 229, 232, 233, 234, 235,  
236, 237, 238, 239, 240, 242, 246, 248, 256, 263, 265,  
266, 269, 270, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 294, 295,  
296, 298, 301, 303, 308, 312, 315, 316, 317, 318, 319,  
320, 322, 328, 329, 330, 331, 334, 335, 336, 337, 341,  
344, 345, 348, 350, 352, 353, 354, 355, 356, 360, 369,  
370, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 384, 385,  
386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 395, 397, 398, 399,  
401, 405, 408, 409, 410, 411, 413, 414, 417  
Enseigner, 109, 128, 129, 132, 138, 139, 141, 143, 144,  
145, 147, 197, 201, 214, 232, 235, 240, 260, 262, 283,  
316, 317, 318, 320, 335, 337, 340, 353, 356, 360, 362,

371, 372, 377, 378, 380, 382, 384, 386, 388, 391, 394,  
397, 398, 402, 404, 407, 410, 412, 417  
Ethique, 130, 227, 418  
Ethologie, 139, 147, 148, 386  
Eveil, xii, 129, 132, 135, 246, 255, 280, 281, 282, 283,  
284, 285, 309, 312, 319, 320, 324, 325, 327, 329, 336,  
344, 348, 349, 352, 353, 354, 355, 360, 369, 371, 374,  
384, 385, 389, 390, 395, 396, 397, 398, 409, 418  
Exolingue, 111, 122, 129, 412  
Extrinsèque, 247, 249, 252, 258, 340, 345, 375

## F

Français, xii, 115, 117, 122, 124, 125, 126, 127, 130, 133,  
134, 135, 149, 154, 155, 157, 158, 159, 176, 178, 195,  
198, 214, 217, 252, 285, 295, 296, 313, 314, 315, 320,  
323, 324, 327, 328, 329, 331, 337, 338, 341, 346, 352,  
355, 371, 372, 373, 374, 378, 381, 384, 387, 392, 393,  
395, 397, 398, 399, 400, 402, 405, 409, 413, 414, 418,  
419  
Francophone, 109, 110, 117, 124, 127, 128, 129, 131,  
132, 133, 134, 135, 152, 153, 155, 156, 157, 159, 180,  
187, 195, 229, 233, 270, 279, 284, 295, 296, 297, 300,  
301, 312, 316, 317, 318, 319, 320, 329, 344, 345, 348,  
349, 350, 351, 353, 355, 360, 369, 371, 375, 376, 377,  
378, 379, 380, 381, 382, 384, 385, 387, 388, 390, 391,  
392, 393  
Frivole, 161, 168, 387

## G

Guerre, 117, 119, 121, 127, 134, 178, 228, 253, 289, 390

## H

Haine de soi, 121, 170, 280, 356  
Hégémonie, 114, 127, 176, 252, 381, 385  
Hypothèse, xii, 113, 114, 128, 129, 131, 143, 147, 153,  
160, 168, 213, 238, 242, 246, 255, 262, 263, 264, 265,  
266, 289, 347, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 376, 379,  
380, 384, 390, 391

## I

Identité, 113, 133, 214, 229, 255, 280, 375, 410  
Idéologie, 112, 127, 202  
Idiome, 110, 117, 153, 296, 387  
Inférentielle, 198, 199  
*Input*, 126, 241, 264, 266, 268, 328, 334, 347, 351, 375,  
390, 405, 406, 415  
Instituteur, 354  
Institutionnel, 134, 266, 272  
Intégration, xiii, 125, 133, 159, 187, 197, 210, 211, 214,  
216, 217, 224, 228, 233, 252, 255, 282, 299, 321, 414  
Intentionnalité, 139, 140, 141, 142, 147, 148, 151, 237,  
265, 350, 385  
Interaction, 128, 129, 132, 145, 146, 149, 151, 163, 167,  
170, 236, 237, 238, 240, 241, 246, 264, 265, 267, 268,

270, 271, 272, 279, 292, 295, 300, 312, 313, 314, 319,  
324, 325, 327, 329, 334, 340, 341, 344, 347, 348, 349,  
350, 351, 353, 360, 361, 362, 369, 370, 375, 376, 384,  
386, 389, 390, 395, 400, 401, 405, 410, 414, 417, 420  
Interpsychique, 129  
Intrapsychique, 129  
Intrasystémique, 111  
Intrinsèque, 247, 249, 259, 345, 375

## J

Jeu, 129, 132, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166,  
167, 168, 169, 170, 171, 217, 233, 236, 249, 314, 318,  
319, 323, 327, 334, 337, 376, 387, 388, 390, 394, 395,  
397, 403, 406, 418, 419, 420

## L

Langage, 306, 308, 393  
Langue, xi, xii, xiii, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116,  
117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127,  
128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 152, 153, 154, 155,  
156, 157, 158, 162, 163, 164, 168, 169, 170, 171, 177,  
180, 187, 192, 193, 195, 198, 202, 212, 214, 215, 226,  
228, 232, 233, 240, 243, 246, 247, 248, 249, 251, 252,  
253, 255, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266,  
267, 268, 270, 272, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 289,  
295, 296, 298, 309, 313, 314, 315, 316, 317, 320, 322,  
324, 328, 329, 331, 334, 336, 341, 344, 345, 346, 347,  
348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 360, 361,  
369, 370, 373, 374, 375, 377, 378, 380, 381, 384, 387,  
388, 390, 391, 394, 395, 397, 398, 399, 400, 403, 404,  
407, 409, 410, 412, 413, 414, 417  
Langue de scolarisation, xii, xiii, 112, 153, 155, 157, 158,  
159, 170, 284, 296, 371, 374, 387  
Langue de socialisation, 131, 154, 156, 158, 387  
Langue étrangère, xii, 110, 111, 112, 118, 123, 126, 127,  
128, 130, 134, 135, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158,  
163, 164, 169, 171, 193, 202, 212, 233, 240, 246, 247,  
248, 249, 251, 252, 253, 255, 257, 258, 259, 263, 264,  
267, 269, 270, 272, 279, 283, 284, 295, 324, 328, 334,  
344, 346, 347, 348, 352, 353, 356, 370, 374, 382, 384,  
387, 390, 394, 397, 398, 399, 412, 413, 414  
Langue maternelle, xii, 111, 119, 154, 156, 157, 158, 226,  
263, 264, 284, 387, 397, 414  
Linguistique, 110, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 127,  
130, 132, 135, 153, 157, 159, 162, 195, 196, 229, 232,  
240, 243, 251, 253, 257, 260, 264, 268, 269, 283, 284,  
285, 289, 296, 313, 324, 340, 345, 346, 347, 352, 353,  
354, 360, 374, 384, 387, 388, 391, 392, 393, 395, 397,  
398, 404, 407  
Ludique, 159, 162, 168, 169, 170, 171, 323, 328, 349,  
355, 376, 377, 387, 388, 390, 391

## M

Matériel didactique, 306, 308, 309, 322, 323, 324, 325,  
330, 336, 338, 340, 360, 369, 372, 376, 377, 378, 390

Méthode, 125, 128, 143, 158, 210, 212, 229, 233, 288,  
289, 301, 311, 318, 345, 353, 370, 377, 414  
Methodologie, 229, 258, 259, 288  
Monolinguisme, 233, 280, 295, 296, 324, 355, 370  
Motivation, viii, 113, 126, 127, 128, 132, 136, 162, 232,  
246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 258,  
259, 279, 280, 282, 284, 300, 306, 308, 312, 319, 320,  
322, 323, 324, 325, 327, 329, 330, 331, 333, 336, 340,  
341, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 361, 369, 374, 375,  
384, 389, 390, 393, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 407,  
410, 411, 412, 413, 414, 415, 417, 419, 420  
Mutisme, 328, 334, 352, 361, 376

## O

Objectif, xiii, 118, 133, 135, 151, 158, 160, 171, 180, 198,  
199, 211, 215, 216, 228, 240, 242, 248, 249, 253, 254,  
256, 265, 283, 284, 291, 295, 300, 301, 303, 306, 307,  
308, 309, 311, 319, 325, 332, 338, 345, 385, 389, 392  
Officiel, 111, 112, 115, 120, 124, 125, 156, 228, 252,  
270, 296, 381, 399

## P

Pédagogie, xii, xiii, 110, 111, 114, 134, 151, 161, 170,  
180, 187, 195, 197, 198, 210, 212, 233, 234, 235, 241,  
269, 270, 282, 318, 319, 360, 389, 394, 395, 398, 399,  
401, 408, 411, 412, 413, 414, 415, 416  
Philosophie, 139, 140, 142, 146, 386, 413  
Plurilinguisme, 110, 117, 118, 119, 246, 324, 352, 396,  
403  
Précoce, 129, 132, 135, 255, 260, 263, 280, 281, 284,  
285, 348, 349, 370, 385, 390, 398  
Projet, xiii, 114, 140, 187, 195, 196, 199, 212, 213, 214,  
215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226,  
227, 233, 236, 238, 241, 257, 269, 282, 360, 361, 362,  
363, 389, 395  
Psychologie, 110, 113, 139, 140, 142, 145, 146, 235, 248,  
254, 269, 270, 289, 350, 386, 399, 401, 405, 406, 411,  
415, 417

## Q

Question, 112, 118, 127, 128, 129, 133, 142, 145, 147,  
151, 156, 178, 196, 210, 219, 235, 236, 242, 252, 255,  
259, 272, 288, 289, 293, 314, 328, 338, 344, 353, 365,  
382, 384, 387, 389, 391, 397, 413, 414

## R

Renforcement, 118, 120, 148, 176, 180, 242, 247, 255,  
259, 270, 281, 318, 348, 352, 354, 369, 371  
Repli identitaire, 135, 158, 170, 228, 348, 374

## S

Savoir, 110, 116, 121, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132,  
134, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 146, 147, 153, 158,

161, 164, 166, 169, 172, 186, 187, 188, 192, 194, 196,  
197, 198, 199, 200, 201, 202, 210, 211, 214, 216, 224,  
228, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 247, 253,  
258, 259, 269, 290, 291, 312, 314, 315, 318, 319, 320,  
323, 329, 331, 333, 334, 338, 340, 344, 345, 348, 349,  
350, 351, 353, 370, 371, 374, 380, 382, 384, 385, 388,  
389, 390, 396, 397, 400, 417, 418  
Scolarisation, xiii, 113, 114, 131, 134, 135, 154, 155, 157,  
158, 159, 161, 176, 182, 188, 248, 264, 324, 354, 355,  
374, 381  
Socialisation, xii, 135, 154, 155, 156, 158, 263, 270, 284,  
369, 371, 385, 387  
Sociolinguistique, 110, 112, 115, 119, 155, 157, 158,  
162, 193, 243, 354, 384, 387, 392  
Soi, 146, 224, 247, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 284,  
345, 346, 349, 351, 356, 390, 406, 412

Système éducatif, 124, 125, 127, 130, 153, 155, 156, 157,  
176, 178, 180, 195, 239, 280, 296, 333, 355, 384, 387,  
391, 407

## T

Tension, 114, 117, 119, 120, 126, 127, 240, 252, 337, 385  
Théorie, 142, 146, 166, 188, 197, 210, 236, 246, 249,  
250, 251, 252, 253, 256, 259, 261, 264, 289, 344, 345,  
346, 348, 349, 390, 391, 396, 399, 415  
Transposition, 149, 192, 194, 196, 199, 200, 201, 211,  
236, 246, 270, 317, 386, 397

## V

variable, xiii, 131

## **ANNEXES**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix-Travail-Patrie*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
P.O. 337 Tel/Fax : 22 22 13 20  
Email : uyl@uycdc.uninet.cm

DIRECTION DES AFFAIRES ACADEMIQUES  
ET DE LA COOPERATION

Division de l'Enseignement et des Personnels  
Enseignants

Service des Programmes et des Diplômes



REPUBLIC OF CAMEROON

*Peace-Work-Fatherland*

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
P.O. Box 337 Tel/Fax: 22 22 13 20  
Email: uyl@uycdc.uninet.cm

DEPARTMENT OF ACADEMIC AFFAIRS AND  
COOPERATION

Sub-Department of Teaching and  
Teaching Staff

Programs and Certification Service

Décision N° 018-0024 /UYI/VRE/DTIC/DAAG/DEPE/SPD/CRFO/SHSE du  
14 JAN 2018 Portant sélection des candidats au cycle de Doctorat/PhD dans le Centre de  
Recherche et de Formation Doctorale de l'Université de Yaoundé I au titre de l'année académique  
2017-2018

Les étudiants dont les noms suivent sont autorisés à s'inscrire en Doctorat/PhD au titre de l'année  
académique 2017-2018

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,  
SOCIALES ET EDUCATIVES (POST COORDINATE SCHOOL FOR SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES)

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION ET  
INGENIERIE EDUCATIVE (DOCTORATE RESEARCH UNIT FOR SCIENCES OF EDUCATION AND  
EDUCATIONAL INGENIERING)

**DÉPARTEMENT : ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX EN ÉDUCATION**

**Spécialité Sociologie et Anthropologie de l'Éducation**

N°	Noms et Prénoms	Matricule	Directeur(s)	Grade	Sujet de Thèse
1.	DELI A Régine	08K924	MIMCHE Honoré	MC	Les échecs de l'école par les parents et le choix du type d'établissement scolaire pour leurs enfants : cas de ceux du quartier Nkolon par Son

**Spécialité Psychologie de l'Éducation**

N°	Noms et Prénoms	Matricule	Directeur(s)	Grade	Sujet de Thèse
1.	MAKU TALLA Ingrid Criscence	06H120	MBEIDE Raymond NDJOUA FEUDJO Yves	Pr. CC	Perception de l'élève déprimé, triste et sentiment d'identité en milieu scolaire
2.	MAGA Justine	07J643	EDALE MONEZE Chindji	MC	Fondements curriculaires des apprentissages et troubles comportementaux : une approche psychopédagogique du développement des troubles comportementaux chez les apprenants des écoles ennahines des sites de réfugiés centrafricains

3.	Vivian AKAH MBA	14Y3863	Daniel NKEMLEKE André WAMDA	Pr CC	English language : didactic transmission and the reading comprehension and pupils competences
----	-----------------	---------	--------------------------------------	----------	---

## 2. DIDACTIQUE DES LETTRES BILINGUES

N°	Noms et Prénoms	Matricule	Directeur(s)	Grade	Sujet de Thèse
4.	ADIOBO MOUKO Raphael	07Y037	Péliez Nicodème BIKOI Alexis Bienvenu BELIBI	Pr MC	Approche par les compétences, professionnallisation de l'enseignement-Apprentissage du français et proposition de tâches et matériels adaptés pour les publics de l'enseignement technique
5.	NGA OBAMA	14X3720	Alexis Bienvenu BELIBI Marie-Thérèse BETOKO AMBASSA	MC CC	La problématique de l'enseignement/Apprentissage de l'anglais à l'école primaire francophone au Cameroun

## 3. DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL

N°	Noms et Prénoms	Matricule	Directeur(s)	Grade	Sujet de Thèse
6.	ABENE OMDOLO Nndégo	14X3673	André Marie MANGA	MC	Enseignement des langues étrangères au Cameroun et conception des manuels didactiques : Cas de la langue espagnole.

## 4. DIDACTIQUE DE LA GEOGRAPHIE

N°	Noms et Prénoms	Matricule	Directeur(s)	Grade	Sujet de Thèse
7.	EKOTO ABAAYO Thomas Julio	14S3499	Maline Christine VERGNOLLE (Pr) (Université Jean Jaurès, Toulouse France) Renée Solange NKECK BIDIAS (CC HDR)	MC CC HDR	Pratiques cartographiques et analyse du paysage : proposition d'un modèle didactique à partir du croquis
8.	BILOA TUNA Marie	14T3381	LIEUGOMG Médard Marcelline DJECUMENI TCHAMADE	MC CC	Valorisation des méthodes pratiques dans l'enseignement de la Géographie au Cameroun
9.	NGO KONDE Céline Vanessa	14Z3460	Caroline Lehninger- Fénel Uslé Paris Diderot Renée Solange NKECK BIDIAS	MC CC HDR	Éducation au développement durable dans les savoirs géographiques et inscription socioprofessionnelle des élèves

## 5. DIDACTIQUE DE LMF

N°	Noms et Prénoms	Matricule	Directeur(s)	Grade	Sujet de Thèse
10.	ABANDA Hippolyte Héli	923141	Odette BEMMO	MC	Colonialité du savoir et du pouvoir dans les études féministes en Afrique : Une étude déconstructionniste du phallogocentrisme à la lecture de <i>L'Aventure Ambigüe</i> de CHEIKH HAMIDOU KANE
11.	BILO'O Helene	01H379	Alexis Bienvenu BELIBI	MC	De la compétence linguistique à la compétence de communication
12.	EDIMA MBONGO Antoinette	901151	Simon BELINGA BISSALA Jean Calvin BROUPOUT	Pr CC	Apprentissage de la langue française au primaire

Spécialité : Orientation et Conseils

N°	Noms et Prénoms	Matricule	Directeur(s)	Grade	Sujet de Thèse
1.	NANA NJIKI Derrick	1453414	MBEYBE Raymond MGBWA Yandelin	Pr. CC	Construction du soi chez la jeune fille peu ou pas du tout scolarisée : entre subjectivation et providence
2.	NOMO SONOUENE Pantaléon	1423059	OUALE MONBEZE Chimfel	MC	Stratégie de resocialisation carcérale et compétences des détenus mineurs : approches des compétences psychosociales d'adolescents détenus dans trois prisons du Cameroun

LE RECTEUR DE L'UNIVERSITE DE YAOUNDÉ I



*M. M. M. M.*

*Maurice Aurélien Essé*



NGA OBAMA LAURENT

Tel : 653288686/696263715

e-mail: laurentngaobama@gmail.com

Yaoundé le 24 avril 2019



24 AVR 2019

*Olla Colette*  
**PENI**

À

Madame l'Inspectrice  
d'arrondissement de Yaoundé IV

**Objet :** demande d'une autorisation de collecte de données dans les écoles primaires de l'arrondissement de Yaoundé IV

Madame,

Je viens très respectueusement auprès de votre haute bienveillance solliciter une autorisation en vue d'une collecte de données dans les écoles primaires francophones de votre circonscription administrative.

En effet, je suis étudiant en doctorat à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I. Dans le cadre de la rédaction d'une thèse dont les travaux portent sur *l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone*, il m'est indispensable de collecter auprès des enseignants des écoles du *CAMPUS d'Odza* des informations relatives aux pratiques de classe pendant les leçons d'anglais.

Dans l'espoir que ma demande rencontrera votre assentiment, je vous prie d'agréer Madame l'expression de mon plus grand respect.

Laurent Nga Obama

NGA OBAMA LAURENT

Yaoundé le 15 mai 2019

TEL : 696 26 37 15/653 28 86 86

[laurentngaobama@gmail.com](mailto:laurentngaobama@gmail.com)

04 JUN 2019

*Autorisation accordée*



À

Monsieur le Directeur  
de l'ENIEG La Gaieté  
Yaoundé- Cameroun

**Objet :** demande d'une  
autorisation de collecte des  
données

Monsieur,

Je viens très respectueusement auprès de votre haute bienveillance solliciter une autorisation de collecte des données dans votre institution.

En effet, je suis étudiant en cycle de Doctorat à la faculté des sciences de l'éducation, Université de Yaoundé I et mes travaux de recherche portent sur la problématique de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire francophone. Votre institution constitue à cet effet un champ d'investigation susceptible de me fournir des informations utiles pour la finalisation de ma recherche. C'est la raison pour laquelle je souhaite m'entretenir avec les élèves-maîtres et élèves-maîtresses ainsi que les professeurs de didactique de l'anglais sur la problématique sus évoquée.

Dans l'espoir que ma demande trouvera votre assentiment, je vous prie d'agréer Monsieur l'expression de profond respect.

Laurent Nga Obama

CLASS: CM1 and CM2  
 Theme: The Village, the Town  
 Project:

Discipline	Skills	Knowledge	WEEK 1	WEEK 2	WEEK 3	Attitude	Competences to be developed	Targeted Competence
			Expected out come:					
English Language	Reading	- Pictures on familiar objects found in village and town.	Read pictures of familiar objects found in the village and town. - numbers from 0-50 - Reading comprehension.	High words - sight words - numbers from 51-100	Pictures of objects found in town. - Activities in town - numbers from 101-150	Show love for Reading sentences in English Language	Read fluently words, sentences, text and carryout related task.	
	writing	Sentences construction.	- construct meaningful sentences - Numbers from 0-50	writing numbers in words - writing numbers in words.	Build a paragraph from simple sentences	Show the zeal to write.	write legibly words, sentences and text to communicate effectively.	
	listening and speaking	counting numbers from 0 - 150	- numbers from 0-50 - numbers from 51-100 - from 101-150	- family members - words with consonant kn.	- listening comprehension. - carryout specific related task.	Develop the love for listening and speaking the English language in turns of specific context.	listen to sounds read words and sentences, text and respond appropriately in speech	

Discipline	Skills	Knowledge	Week 1	Week 2	Week 3	Attitude	Competence to be developed
	Grammar and Vocabulary	Part of a speech	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conjunction</li> <li>- countable and uncountable nouns</li> <li>- Adjectives</li> </ul>	<p>Expected outcome:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- question tags</li> <li>- Quantifying adjectives</li> <li>- comparative &amp; superlatives of adjectives</li> <li>- question tags</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- use quantifying adjectives</li> <li>- sentences using adjectives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- show love for speaking and writing grammatically correct English</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Use parts of speech to make grammatically correct sentences in speech and writing.</li> <li>- Use words from immediate and external environment to communicate in speech and writing appropriately.</li> </ul>

Discipline	Skills	Knowledge	Week 1	Week 2	Week 3	Attitude	Competences to be developed
			Expected outcome				
English language	Grammar and vocabulary	Common Nouns - common nouns	- plurals of nouns	Plurals of nouns	short sentences on nouns in their plural form	manifest the enthusiasm to use a variety of words correctly	use part of speech correctly for... effective communication

CLASS: CE1 and CE2  
 Theme: The village, Town  
 Project:

Discipline	Skills	Knowledge	week 1	week 2	week 3	Attitude	Competences to be developed	Targeted competence
			Expected outcome					
English Language	Reading	Pictures of familiar objects found in the village	Read Pictures of familiar objects found in the village - Reading Comprehension - Reading Short Sentences	- Short Sentences - sound and word building - Reading Comprehension	objects and their uses - short sentences - Reading comprehension	Develop the love for reading sentences in the English Language.	Identify and name familiar objects found in the village, Read short sentences on the village.	
	Listening and speaking	minimal Pairs	- Sounds - Short sentences - words	- Pronunciation of words and sentences - counting numbers from 30 - 60	- Describing Places - naming clothes - How to care for the clothes	Develop the love for listening and speaking the English Language in turns of specific context	Listen to sounds, read words and sentences, texts and respond appropriately in speech.	
	writing	create the village	- create appropriate space between words in a sentence - punctuation mark	spacing words appropriately - punctuation mark	Free writing - Describing familiar scene using ones own words	Show the zeal to write appropriately and correctly.	write legibly, words, sentences and texts to communicate effectively.	

Discipline	Skills	Knowledge	week 1	week 2	week 3	Attitude	Competences to be developed	Targeted competence
			Expected outcome					
English Language	Grammar and Vocabulary	Part of speech	verbs - short sentences on verbs - Adverbs - short sentences	- nouns - common nouns - short sentences - short sentences	- meaning of specific context such as the village - present continuous tense	Willingness to Show an interest in producing grammatically correct texts.	use verbs, nouns, make sentences correctly, use present continuous tense correctly.	

CLASS: NIVEAU 1  
 Theme: The village, Town  
 Project:

Discipline	Skills	Knowledge	Week 1	Week 2	Week 3	Attitude	Competence to be developed	Target
English Language	Reading	Pictures found in the village	names of familiar objects found in the village - objects found in towns -	short sentence on the village - sight word	Short sentences - sight words	show love for culture, reading Develop the love for reading sentences in the English Language	Identify and name familiar objects found in the village and read short sentences on the village	con
	Listening and speaking	Pictures on the village	Activities in the village - Activities in the town - counting numbers from 1-20	short sentences numbers from 21-30	short sentences numbers from 21-40	Develop the love for listening and speaking the English language in turns of specific context	Listen to letter sounds, words, sentences, texts and respond appropriately in speech	
	writing	The village	copy names of things found in the village	Simple sentences	Simple sentences	show the zeal to write	write legibly words, sentences and texts to communicate effectively	

## Various Games

①



Everybody tries to name them and the person with the highest names is given the highest points.

② If learners have not yet known; Teach, ~~the~~ (example) parts of the body, then the leader says ear, ear, ear, while the ~~learners~~<sup>other</sup> learners touch the part mentioned, On saying it the 3<sup>rd</sup> time, say it slowly so they know your changing to another part. Anyone that misses, is out or takes the place of the leader.

③ Bring different knowledge to class in form of words or sentences which can be on a particular theme and can form a story e.g.

① a lion

② ate

③ heavy meal

④ and slept

⑤ a mouse came

⑥ disturbed the lion.

⑦ The lion tried to get the mouse etc.

④ Write sentences in a card, give learners to memorize then give them back, each recites his/her sentences to the whole class then the class tries to correct it if he/she recites wrongly.

⑤ Teaching adjectives, draw pictures of coloured shoes, like high heels, boots, give to a pair and ask each to imagine <sup>the</sup> person wearing it, then describe the person to the class. Questions like what is his name,



where does he live, what does he/she like eating for breakfast. (It can depend on the theme).

- ⑥ Base on the theme, vocabulary studied, write words in a card (done by each learner on a word he/she has heard). The cards are mixed, then chosen at random. Without showing the kids/learners, describe the thing, person or animal for them to guess.

1) Write words fold the paper call pupils up to pick the paper and open them. then ask them to do what is written on the paper. Teacher should do the actions with the pupils.

2

### Addition

When teaching addition create a sense when a chosen pupil in class goes to buy items from another. When he or she comes back from the market, together with his or her mates they should name things sold in the market and what was bought, ~~and how~~ how many and how much.

### Spelling

Spell the words on the board and asks kids to spell aloud, later in their minds and in their books.

### Pollution

Water Pollution: ~~Bring~~ Ask pupils to bring a bucket of water to class and dirty things like stones, papers etc call them up to put the dirt inside the water and asks them if they can drink it. If not, ~~they~~ can't why. That is water pollution. or grain chalk and give them to put inside the water.

### Air Pollution

Bring match to class, and call up pupils to light a piece of paper and asks them how it smells. Tell them anything that smells bad pollutes the air.

### Land Pollution

Take them out of class burn some papers on the ground and tell them that in the process of burning some insects in the

ground that makes the soil fertile are destroyed.  
Also show them plastic ropes and bottles and explain to them that when we throw them they don't decay and prevents crops from growing especially when seeds fall on plastics because their roots can't get to the ground. If possible they till the soil put papers from books and plastics inside the whole and take pupils there to see which of them will decay after a month or two.

### The Family/Home (miming)

Choose a father and mother amongs the pupils in class. ask them to emitate the duties of the mother, father and children. father goes to work comes back, sits in the sitting room and watch the television or reads news papers while mother comes back from work, cooks, ensures that children do their home <sup>work</sup> and other chois.

### Parts of the home and what we do there

The kitchen mother ~~she~~ should demonstrate cooking, washing of plates and how to clean it.

### village (miming)

A Pupils should be a chief, others councilors and the rest of the class members of the village community.

Amongs the pupils there should be children. members of the community should demonstrate how to greet the chief.

How to children should <sup>demonstrate</sup> ~~show~~ how to ~~show~~ respect for elders and activities carried out in the village.

N.B In all the activities choose key or difficult words. Pronounce them and do the actions repeatedly so that pupils will master them. Asks them to spell the words aloud, later in their minds and in their books.  
After that, use PIZZEL for the same words.

# TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE .....	i
REMERCIEMENTS.....	iii
RÉSUMÉ.....	iv
ABSTRACT .....	v
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS.....	vi
LISTES DES ILLUSTRATIONS .....	ix
TABLEAUX.....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
Les variables de l'étude.....	23
L'intérêt de l'étude.....	25
Délimitation de l'étude.....	27
OBJECTIFS.....	28
Objectifs spécifiques.....	28
PREMIÈRE PARTIE :.....	30
CLARIFICATION CONCEPTUELLE, INSERTION DU SUJET ET REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	30
CHAPITRE 1 : DÉFINITION DES CONCEPTS LIÉS AU SUJET DE RECHERCHE	32
1.1. Enseignement de l'anglais .....	32
1.1.1. L'enseignement selon le point de vue de la philosophie de l'éducation.....	34
1.1.2. L'enseignement selon le « <i>study teaching</i> » ou l'étude de l'enseignement .....	36
1.1.3. L'enseignement selon la psychologie du développement .....	39
1.1.4. L'enseignement selon l'éthologie.....	41
1.1.5. L'enseignement selon la didactique .....	42
1.2. L'anglais.....	46
1.2.1. Du concept de langue .....	47
1.2.2. La problématique de la dénomination des langues en contexte camerounais .....	49
1.2.3. Essai de stratification et de codification des langues en contexte camerounais .....	50

<b>1.3. Activités ludiques.....</b>	<b>53</b>
<b>1.3.1. Le jeu .....</b>	<b>53</b>
<b>1.3.1.1. Le jeu dans la construction d'un savoir .....</b>	<b>54</b>
<b>1.3.1.2. Classification des jeux .....</b>	<b>58</b>
<b>1.3.1.2.1. Les catégories de jeux .....</b>	<b>58</b>
<b>1.3.1.3. Les types de jeu.....</b>	<b>58</b>
<b>1.3.1.3.1. Jeux qui provoquent les fonctions générales.....</b>	<b>59</b>
<b>1.3.1.3.2. Jeux qui provoquent des fonctions spéciales corporelles et spirituelles.....</b>	<b>59</b>
<b>1.3.1.3.3. Les jeux de simples exercices.....</b>	<b>61</b>
<b>1.3.1.3.4. Les jeux symboliques .....</b>	<b>61</b>
<b>1.3.1.3.5. Les jeux de règles.....</b>	<b>61</b>
<b>1.3.2. Activité ludique.....</b>	<b>63</b>
<b>1.4. École primaire .....</b>	<b>66</b>
<b>1.4.1. École.....</b>	<b>66</b>
<b>1.4.1.1. École comme milieu physique .....</b>	<b>66</b>
<b>1.4.1.1.1. La classe en didactique .....</b>	<b>67</b>
<b>1.4.2. École primaire .....</b>	<b>70</b>
<b>1.4.2.1. Contexte historique de l'école primaire au Cameroun.....</b>	<b>70</b>
<b>1.4.2.1.1. L'école primaire pendant la période précoloniale (1841-1884) .....</b>	<b>70</b>
<b>1.4.2.1.2. L'école primaire pendant la période coloniale (1884-1916) .....</b>	<b>72</b>
<b>1.4.2.1.3. L'école primaire pendant la tutelle (1916-1960).....</b>	<b>72</b>
<b>1.4.2.1.4. L'école primaire pendant la période postcoloniale (1960 à 2018) .....</b>	<b>73</b>
<b>1.4.2.1.5. Les finalités de l'école primaire camerounaise.....</b>	<b>74</b>
<b>1.4.2.1.6. L'organisation et le fonctionnement de l'école primaire au Cameroun .....</b>	<b>76</b>
<b>1.5. Enseignant du primaire .....</b>	<b>80</b>
<b>1.5.1. Enseignant.....</b>	<b>80</b>
<b>1.5.1.1. Recrutement de l'enseignant de l'école primaire au Cameroun.....</b>	<b>82</b>

<b>1.5.1.2. La formation des enseignants du primaire au Cameroun</b> .....	82
<b>1.5.1.2.1. Les contenus disciplinaires de la formation</b> .....	83
<b>1.5.1.2.2. Les stages</b> .....	85
<b>Conclusion</b> .....	88
<b>CHAPITRE 2 : REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE THÉORIQUE</b> .....	89
<b>2.1. Revue critique de la littérature</b> .....	89
<b>2.1.1. L’enseignement de l’anglais : du curriculum aux stratégies</b> .....	89
<b>2.1.1.1. L’enseignement de l’anglais et curriculum au Cameroun</b> .....	92
<b>2.1.1.2. L’enseignement de l’anglais et transposition didactique</b> .....	94
<b>2.1.2. L’enseignement de l’anglais et la notion de compétence</b> .....	98
<b>2.1.3. L’APC comme méthode d’enseignement de l’anglais à l’école primaire</b> .....	105
<b>2.1.3.1. L’APC en classe d’anglais</b> .....	107
<b>Schéma 4: l’APC en classe d’anglais</b> .....	107
<b>2.1.3.2. L’APC et la Pédagogie par le projet (PPP) dans l’enseignement de l’anglais</b> .....	107
<b>2.1.4. Exemple de planification d’un projet dans une classe de CM2</b> .....	109
<b>2.1.4.1. Déroulement du projet</b> .....	110
<b>2.1.4.2. La planification projet</b> .....	111
<b>2. 1.5. L’enseignement de l’anglais à l’école primaire et les recommandations officielles</b> .....	123
<b>2.1.5.1. Les objectifs</b> .....	123
<b>2.1.5.2. Les méthodologies institutionnelles</b> .....	124
<b>2.1.5.3. Les concepts didactiques liés à l’enseignement de l’anglais</b> .....	129
<b>Dévolution</b> .....	132
<b>Contrat didactique</b> .....	133
<b>Contrat didactique et enseignement des langues</b> .....	135
<b>Situation problème/obstacle</b> .....	136
<b>Situation-problème et problématisation</b> .....	138
<b>Situations-problèmes et langues</b> .....	139

2.2. Les théories explicatives.....	141
2.2.1. Définition du concept de motivation.....	141
2.2.1.1. La motivation chez Rebolu.....	142
2.2.1.2. La motivation chez Deci & Ryan, Weiner, Bandura et chez Viau.....	144
2.2.1.3. La motivation et la théorie socio-éducationnelle de Gardner.....	146
2.2.1.4. La motivation et la théorie des « sois possibles » chez Markus & Nurius, et Higgins.....	148
2.2.1.5. La visualisation dans le processus motivationnel.....	149
2.2.1.6. La motivation et le système motivationnel des sois ( <i>L2 Motivation Self System</i> ).....	152
2.2.2. De l'approche behavioriste à l'approche interactionniste de l'appropriation de la langue	155
2.2.3. Approche constructiviste de l'appropriation de la langue.....	160
2.2.4. Approche interactionniste de l'appropriation de la langue.....	162
2.2.5. Les compétences attendues de l'enseignant en situation de classe.....	164
2.2.5.1. L'interaction.....	166
2.2.5.2. L'interaction didactique.....	168
2.2.6. L'éveil précoce aux langues et/ou l'éveil précoce au langage.....	175
2.2.6.1. L'éveil précoce aux langues.....	175
2.2.6.2. L'éveil précoce au langage.....	179
Conclusion.....	180
<b>DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATION DU TYPE DE RECHERCHE ET DES OPTIONS MÉTHODOLOGIQUES, PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES COLLECTÉES.....</b>	<b>182</b>
<b>CHAPITRE 3 : LE TYPE DE RECHERCHE ET OPTIONS MÉTHODOLOGIQUES.....</b>	<b>184</b>
3.1. Le type de recherche.....	184
3.1.2. Une recherche-action.....	185
3.1.3. Le site de l'étude.....	191

<b>3.2. Les options méthodologiques.....</b>	<b>193</b>
<b>3.2.1. Caractéristique de l'échantillon .....</b>	<b>193</b>
<b>3.2.1.1. Les participants .....</b>	<b>194</b>
<b>3.2.3. Les outils de collecte des données.....</b>	<b>195</b>
<b>3.2.3.1. L'entretien.....</b>	<b>195</b>
<b>3.2.3.2. L'entretien non directif.....</b>	<b>196</b>
<b>3.2.3.3. L'entretien directif .....</b>	<b>196</b>
<b>3.2.3.4. L'entretien semi directif .....</b>	<b>196</b>
<b>3.2.4. La validation du guide d'entretien .....</b>	<b>197</b>
<b>3.2.5. L'observation .....</b>	<b>198</b>
<b>3.2.5.1. La grille d'observation.....</b>	<b>201</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>206</b>
<b>CHAPITRE 4 : L'ANALYSE DES DONNÉES COLLECTÉES .....</b>	<b>207</b>
<b>4.1. Le déroulement de l'enquête .....</b>	<b>207</b>
<b>4.2. La technique d'analyse des données .....</b>	<b>207</b>
<b>4.3. La présentation et l'analyse des résultats .....</b>	<b>208</b>
<b>4.3.1. Des difficultés exogènes chez les apprenants .....</b>	<b>208</b>
<b>4.3.2. De la conception des enseignants .....</b>	<b>212</b>
<b>4.3.3. Les observations de classe.....</b>	<b>215</b>
<b>4.3.3.1. L'analyse des observations de classe de P1 .....</b>	<b>216</b>
<b>4.3.3.2. L'analyse des observations de classe de P2.....</b>	<b>225</b>
<b>4.3.3.3. L'analyse des observations dans la classe de P3.....</b>	<b>231</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>237</b>
<b>TROISIÈME PARTIE : VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES .....</b>	<b>238</b>
<b>CHAPITRE 5 : RAPPEL DES THÉORIES EXPLICATIVES, VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>240</b>



<b>5.1. Rappel des théories explicatives</b> .....	240
<b>5.2. Vérification des hypothèses</b> .....	245
<b>5.2.1. Activités ludiques et motivation des apprenants</b> .....	245
<b>5.2.2. Activités ludiques et interaction en classe de langue anglaise</b> .....	246
<b>5.2.3. Activités ludiques et éveil aux langues et au langage</b> .....	248
<b>5.2.4. Activités ludiques et compétence de l’enseignant</b> .....	249
<b>5.3. Les implications</b> .....	250
<b>5.3.1. Au niveau de la compétence communicative des enseignants</b> .....	250
<b>5.3.2. Au niveau milieu d’étude</b> .....	250
<b>5.3.3. Au niveau de l’éveil aux langues et au langage</b> .....	251
<b>5.4. Les limites de l’étude</b> .....	252
<b>5.4.1. La conduite de l’enquête</b> .....	252
<b>5.4.2. La compétence langagière des enseignants</b> .....	252
<b>5.4.3. La documentation</b> .....	253
<b>5.5. Les considérations éthiques</b> .....	253
<b>Conclusion</b> .....	254
<b>CHAPITRE 6 : PROPOSITIONS DIDACTIQUES</b> .....	256
<b>6.1. La didactique de l’anglais à l’école primaire francophone</b> .....	256
<b>6.1.1. La salle de classe</b> .....	256
<b>6.1.2. Le comportement de l’enseignant</b> .....	256
<b>6.1.2.1. Avant la leçon d’anglais</b> .....	257
<b>6.1.2.1.1. La préparation d’une leçon d’anglais à l’école primaire</b> .....	257
<b>6.1.2.1.2. La répartition mensuelle ou le projet pédagogique</b> .....	257
<b>6.1.2.1.3. La fiche de préparation d’une leçon d’anglais</b> .....	262
<b>6.1.2.2. Au cours de la leçon d’anglais</b> .....	265
<b>6.1.2.2.1. La ludicisation des activités didactiques</b> .....	273
<b>6.1.2.3. Après la leçon d’anglais</b> .....	274

<b>6.2. Le matériel didactique en classe d'anglais</b> .....	274
<b>6.3. Les activités ludiques dans la typologie de jeux</b> .....	274
<b>6.4. La refonte des ENIEG</b> .....	275
<b>Conclusion</b> .....	278
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....	279
<b>TABLEAU DES INDEX</b> .....	318
<b>ANNEXES</b> .....	322
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	337