

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE

YAOUNDE

DEPARTEMENT DES SCIENCES DE

L'EDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER'S TRAINING COLLEGE OF

YAOUNDE

DEPARTMENT OF SCIENCES OF EDUCATION

**MODELE D'ENSEIGNEMENT INTENSIF D'ANGLAIS
ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN
COMMUNICATION ORALE DANS LES ECOLES
PRIMAIRES PUBLIQUES FRANCOPHONES.**

Cas de l'école primaire publique d'application de Melen

*Mémoire rédigé et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de
l'Enseignement Normal DIPEN II*

Par :

NDO'O Irène

Licenciée en Psychologie

SOUS LA DIRECTION DE:

Pr Maingari Daouda

Maître des Conférences

Université de Yaoundé I

Année Académique 2015-2016

TABLE DES MATIERES

Dédicace.....	v
Remerciements.....	vi
Liste des abréviations.....	vii
Liste des figures	viii
Liste des tableaux.....	ix
Liste des annexes.....	xi
Résumé.....	xii
Abstract.....	xiii
Introduction Générale.....	1
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	5
1.1. Contexte et justification de l'étude.....	5
1.1.1. Contexte de l'étude.....	5
1.1.1.1. Contexte sociopolitique du bilinguisme au Cameroun.....	6
1.1.1.2. Contexte éducatif du bilinguisme au Cameroun.....	7
1.1.1.2.1. Le système éducatif camerounais.....	7
1.1.1.2.2. Action de l'Etat et travaux réalisés pour la promotion du bilinguisme au Cameroun.....	8
1.1.2. Justification de l'étude.....	10
1.2. Formulation du problème.....	11
1.3. Question de recherche.....	15
1.4. Objectifs de l'étude	15
1.4.1. Objectif général	16
1.4.2. Objectifs spécifiques.....	16
1.5. Intérêts de l'étude.....	17
1.6. Délimitation de l'étude.....	17
1.6.1. Délimitation thématique.....	17
1.6.2. Délimitation spatiotemporelle.....	18
CHAPITRE 2 : CADRE THEORIQUE.....	19

2.1. Définition des concepts.....	19
2.1.1. La langue.....	19
2.1.2. Le bilinguisme.....	21
2.1.3 Enseignement.....	22
2.1.4. Apprentissage.....	23
2.1.5. Enseignement-apprentissage.....	24
2.1.6. Modèle intensif d’enseignement de la langue.....	26
2.1.7. Niveau de compétences en communication orale en anglais.....	28
2.2. Recension des écrits sur le modèle d’enseignement intensif du développement des compétences dans une langue seconde.....	30
2.2.1. La communication orale.....	30
2.2.2. Le modèle enrichi de l’Enseignement-Anglais.....	33
2.2.3. Pratiques d’enseignement efficaces pour assurer un soutien linguistique.....	36
2.3 Théories explicatives.....	39
2.3.1. La Théorie Neurolinguistique.....	39
2.3.1.1. Limites de l’approche neurolinguistique.....	42
2.3.2. La Théorie Socioconstructiviste.....	43
2.3.3. La Théorie du Transfert.....	49
2.4. Formulation des hypothèses.....	52
2.4.1. Hypothèse générale.....	52
2.4.2. Hypothèses spécifiques.....	52
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE.....	58
3.1. Type de Recherche.....	58
3.2. Présentation du site de l’étude.....	58
3.3. Population de l’étude.....	59
3.3.1. Population cible.....	59
3.3.2. Population accessible.....	59
3.4. Technique d’échantillonnage et échantillon.....	60
3.5. Description des instruments de collecte des données.....	60
3.5.1. Test d’évaluation des compétences en communication orale en anglais.....	60
3.5.1.1. La compétence en communication orale en langue anglaise, à la fin du niveau III du cycle primaire francophone.....	61

3.5.1.2. Situation problème d'évaluation, Critères d'évaluation et Grille de correction Pour la compréhension orale.....	61
3.5.1.3. Situation problème d'évaluation, Critères d'évaluation et Grille de correction pour la l'expression orale en anglais.....	62
3.5.2. Le questionnaire.....	64
3.5.3. Recherche documentaire.....	64
3.5.4. Observation de classe.....	64
3.6. Validation de l'instrument.....	65
3.7. Procédure de collecte de données.....	65
3.8. Méthode d'analyse des données.....	66

Chapitre 4 : PRESENTATION, ANALYSE ET VERIFICATION DES RESULTATS.67

4.1. Présentation et analyses des résultats quantitatifs.....	67
4.1.1. SECTION A : Identification des sujets enquêtés	67
4.1.2. SECTION B : l'absence d'un programme enrichi d'anglais.....	71
4.1.3. SECTION C : La non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais.....	72
4.1.4. SECTION D : l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais	73
4.1.5. SECTION E : La non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais.....	74
4.1.6. SECTION F : Niveau de compétence en communication orale.....	75
4.2. Présentation et analyse des données qualitatives.....	77
4.2.1. Analyse documentaire.....	77
4.2.1.1. Analyse du Programme de l'école primaire et du livre d'anglais au programme sur l'absence d'un programme enrichi d'anglais	77
4.2.1.2 Analyse du Cahier de préparation du maître d'anglais sur la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais.....	78
4.2.1.3. Analyse des Cahiers des élèves sur la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais.....	79
4.2.1.4. Analyse des Emplois de temps sur l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais.....	79

4.2.2. Analyse de l'observation de classe.....	79
4.3. Vérification des hypothèses.....	80
4.3.1. Vérification des hypothèses à travers le calcul du Khi-2.....	81
4.3.1.1. Vérification de HR1	81
4.3.1.2. Vérification de HR2	83
4.3.1.3. Vérification de HR3	85
4.3.1.4. Vérification de HR4	87
4.3.2. Vérification des hypothèses suivant le coefficient de contingence	89

Chapitre 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATION

PROFESSIONNELLE	92
5.1. Résumé du travail d'analyse et de la vérification des hypothèses.....	92
5.2. Interprétation des résultats.....	92
5.2.1. Interprétation hypothèse 1	92
5.2.2. Interprétation hypothèse 2.....	93
5.2.3. Interprétation hypothèse 3.....	95
5.2.4. Interprétation hypothèse 4.....	96
5.3. Implications professionnelles	97
5.3.1. Comment fonctionne le programme d'enseignement intensif d'anglais	98
5.3.2. Implication professionnelle de base : enseignants qualifiés.....	98
5.3.3. Implication professionnelle en termes de programme enrichi et d'approche intégrée	99
5.3.4. Implications professionnelle en termes de concentration d'un nombre d'heures suffisant.....	100
5.3.5. Implications professionnelles en termes de pédagogie appropriée pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais.....	100
5.3.6. Exemple de leçon suivant la stratégie d'enseignement explicite au cycle primaire.....	105

CONCLUSION GENERALE.....	115
BIBLIOGRAPHIE.....	117
ANNEXES	125

A mon Feu Père Mr MengataMengata Gustave.

«L'enseignant des enseignants», initiateur de notre vocation

REMERCIEMENTS

Au moment de déposer ce travail, nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à l'endroit de tous ceux qui nous ont aidés de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire. Nous pensons particulièrement :

- ✚ aux Autorités de l'ENS, qui par leur administration, nous ont encadré durant les deux années de formation ;
- ✚ au Pr Maingari Daouda, notre Directeur de Mémoire, pour l'encadrement et ses attentions toutes particulières à notre endroit ;
- ✚ aux Enseignants du Département des SCED pour la formation qu'ils nous ont donnés ;
- ✚ au Dr Bipoupout J.C., pour son soutien inconditionné, ses encouragements, et ses précieux conseils qui nous ont été décisifs pour l'avancement de notre travail ;
- ✚ aux camarades de promotion pour les échanges et soutiens académiques ;
- ✚ à notre encadreur de stage de l'ENIEG Mme Tchunte Justine, pour ses précieux conseils ;
- ✚ à notre époux Monsieur Inack Li Mahop J.J., pour ses nombreux déploiement à tous les niveaux dans l'optique de nous soutenir ;
- ✚ à Mgr Zoa Christophe et Mr l'Abbé Ambassa Dieudonné Prosper pour leur accompagnement spirituel ;
- ✚ à Mr et Mme Biholong, pour leur coup de pouce volontaire, mais décisif pour notre réussite ;
- ✚ à notre Mère Mme veuve Mengata Mengata Hélène et nos sœurs : Nfoum Pulchérie, Otam Mireille et Motaze Christelle pour leur présence et leurs prières ;
- ✚ à notre frère Ela Hyacinthe Vivien pour son soutien indéfectible ;
- ✚ à nos beaux parents Inack Jean Chrysostome et Véronique pour leurs présences et soutien de tout genre ;
- ✚ à nos belles sœurs et leurs époux pour leur soutien moral ;
- ✚ à Mme Oyono Solange, pour sa contribution financière ;
- ✚ à l'Institut Missionnaire des Sœurs Educatrice de Sainte Dorothée ;
- ✚ pour finir à nos enfants : Joakim Stéphane, Véronique Yvana, Franck Prosper, Hélène Lucina Ange, pour leur chaleur.

LISTE DES ABBREVIATIONS

ANL : Approche Neurolinguistique

CM2 : Cours Moyen Deuxième Année

ENIEG : Ecole Normale des Instituteurs de l'enseignement Général

ENS : Ecole Normale Supérieure

EPPA : Ecole primaire publique d'application

EPPF : Ecole Primaire Publique Francophone

GP II : Groupe II

MELS : Modèle d'enseignement de la Langue Seconde

MINBASE : Ministère de l'Education de Base

MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires

MINESUP : Ministère de l'Enseignement Supérieur

L1 : Première Langue ici le Français

L2 : Langue deuxième, Ici l'Anglais

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique

PTFV: Pas Tout à Fait Vrai

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Répartition de la population selon la classe et l'école.....	69
Figure 2 : Représentation de la population d'étude selon le sexe.....	69
Figure 3 : Répartition de la population selon l'âge.....	70
Figure 4 : Répartition des élèves selon l'absence d'un programme enrichi d'anglais.....	71
Figure 5 : Répartition des élèves selon la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais.....	73
Figure 6: L'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais.....	74
Figure 7 : Répartition des sujets selon la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais.....	75
Figure 8 : Répartition des élèves selon niveau de compétence en communication orale.....	76

LISTE DES TABLEAUX

<u>Tableau 1</u> : Tableau récapitulatif des Questions de recherche, Objectifs de recherche hypothèses, variables, indicateurs, modalités et indices	54
<u>Tableau 2</u> : Répartition de la population accessible	59
<u>Tableau 3</u> : Critères d'évaluation et Grille de correction Pour la compréhension orale...	62
<u>Tableau 4</u> : Critères d'évaluation et Grille de correction pour l'expression orale	63
<u>Tableau 5</u> : Répartition des élèves selon l'école	68
<u>Tableau 6</u> : Répartition des élèves selon la classe	68
<u>Tableau 7</u> : Répartition des élèves selon le sexe	69
<u>Tableau 8</u> : Répartition des élèves selon l'âge	70
<u>Tableau 9</u> : Répartition des élèves selon l'absence d'un programme enrichi d'anglais	71
<u>Tableau 10</u> : Répartition des élèves selon la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais	72
<u>Tableau n° 11</u> : Répartition des élèves selon l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais	73
<u>Tableau 12</u> : Répartition des élèves selon la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais	74
<u>Tableau 13</u> : Répartition des élèves selon le niveau de compétence en communication orale en anglais	76
<u>Tableau 14</u> : Analyse du Programme de l'école primaire et du livre d'anglais au programme sur l'absence d'un programme enrichi d'anglais	78

<u>Tableau 15</u> : Analyse du Cahier de préparation du maître d'anglais sur la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais	78
<u>Tableau 16</u> : Analyse des Cahiers des élèves sur la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais	79
<u>Tableau 17</u> : Analyse des Emplois de temps sur l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais	79
<u>Tableau 18</u> : Analyse de l'observation de classe sur la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais	80
<u>Tableau 19</u> : Tableau de contingence pour HR1	82
<u>Tableau 20</u> : Calcul du Khi-2 de HR1	82
<u>Tableau 21</u> : Tableau de contingence pour HR2	83
<u>Tableau 22</u> : Calcul du Khi-2 de HR2	84
<u>Tableau 23</u> : Tableau de contingence pour HR3	85
<u>Tableau 24</u> : Calcul du Khi-2 de HR3	86
<u>Tableau 25</u> : Tableau de contingence pour HR4	87
<u>Tableau 26</u> : Calcul du Khi-2 de HR4	88
<u>Tableau 27</u> : Classification du coefficient de contingence	89
<u>Tableau 28</u> : Niveau de validité des hypothèses suivant le coefficient de contingence	89
<u>Tableau 29</u> : Récapitulatif des tests d'hypothèses	90
<u>Tableau 30</u> : Pistes pédagogiques pour intégrer la communication orale dans les situations d'enseignement en lecture et en écriture.....	101

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Attestation de Recherche

Annexe 2 : Fiche d'évaluation des élèves du niveau III en communication orale

Annexe 3 : Questionnaire adressé aux élèves du CM2

Annexe 4: Grille d'analyse documentaire du modèle d'enseignement de l'anglais dans les EPPF et du niveau de compétence en communication orale

Annexe 5 : Grille d'observation de classe

Annexe 6 : Texte d'évaluation en compréhension orale

Annexe 7: Distribution du Khi-2

RESUME

Le présent mémoire porte sur : « Modèle d'enseignement intensif d'anglais et développement des compétences en communication orale dans les écoles primaires publiques francophones. » Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons à la promotion du bilinguisme au Cameroun. Le constat qui a été fait en ce qui concerne le système francophone est qu'au bout d'une scolarité primaire, les apprenants ne sont pas capables de communiquer oralement en anglais même pour ceux disposant de maître d'anglais. C'est cet état de chose qui a motivé notre recherche. Ainsi notre objectif a été de déterminer dans quelle mesure, la non prise en compte du modèle d'enseignement intensif d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones. L'hypothèse générale ayant constituée cette étude est la suivante: la non prise en compte du modèle d'enseignement intensif d'anglais est un facteur explicatif du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones. Elle a abouti à 4 hypothèses de recherche. L'étude a été menée auprès de 160 élèves du CM2 de l'EPPA de Melen et dans 4 classes disposant de maîtresses particulières pour les leçons d'anglais. À l'aide des instruments de collecte: questionnaire, tests d'évaluation, grille d'analyse documentaire et d'une observation de classe, les données ont été collectées et ont fait l'objet d'une analyse. Au moyen du Khi-2, 3 hypothèses sur les quatre formulées ont été confirmées. Il apparaît donc suite à cette vérification que le niveau de compétence en communication orale en anglais observé chez les apprenants de l'EPPA de Melen est faible. Cela s'explique effectivement par le fait que le programme d'anglais n'est pas enrichi, il n'y a pas une intégration systématique entre la communication orale et écrite, le temps d'enseignement pour sa part est insignifiant et enfin l'approche pédagogique n'est pas appropriée car ne donnant pas assez de place aux activités de communication. Les recommandations qui ont été faites demandent de former des maîtres capables de s'exprimer parfaitement en anglais, de former ces maîtres en stratégies pédagogiques appropriées pour le développement des compétences en communication orale en anglais, de réviser les programmes d'anglais pour le rendre plus enrichi et enfin augmenter le temps d'enseignement de l'anglais.

ABSTRACT

This study focuses on: "Model of teaching intensive English and development of expertise in oral communication in the French-speaking public primary schools ". In the setting of this work we are interested in the promotion of bilingualism in Cameroon. The report made with regard to the French-speaking system is that in primary education, the learners are not capable to communicate orally in English even for English-speaking pupils. This was what encouraged this study. The objective was to determine in what measure, the non-mastery of English takes into account of the model of teaching intensive English is an explanatory factor, of the low level of expertise in oral communication of the learners having mastery of English, in the French-speaking public primary schools. The general hypothesis for this study include the following: the non-mastery of English language takes into account Model of teaching intensive English as an explanatory factor, of the low level of expertise in oral communication of the learners who have mastery of the English language, in the French-speaking public primary schools. The survey has been led by 160 pupils of the CM2 of the EPPA of Melen and in 4 classes having particular mistresses for the English lessons. With the help of test, questionnaire, grid of documentary collection and a class observation, the data have been collected analysed. By means of the Khi-2, 3 hypotheses out of the four formulated have been confirmed. It appears therefore following this verification that, if the level of expertise in oral communication in English observed at the learners of the EPPA of Melen is low, it explains itself effectively by the fact that the English program is not enriched, there is no systematic integration between the oral and written communication, and finally the educational approach is not appropriated because it does not give enough time to the activities of communication. The recommendations that have been made ask for the teaching of English, the training of these masters in educational strategies appropriated for the development of expertise in oral communication in English, the revision of the English program which intend enriches it more and finally to increase the time of teaching of English.

INTRODUCTION GENERALE

La problématique du bilinguisme est une question d'actualité, d'autant plus que nous sommes désormais dans un monde globalisé, un village planétaire. Il devient alors impératif pour s'y intégrer des capacités linguistiques pluri variées, donnant au sujet, une flexibilité, et une vivacité d'esprit, qu'il n'aurait pas en étant tout simplement unilingue. De toute évidence la langue reste un puissant moyen d'interaction et d'échange, inter individus, inter nations et inter continentaux. La question de l'apprentissage des langues est suivie de très près aujourd'hui. La connaissance des langues est primordiale, elle concerne les individus et leurs besoins personnels, mais elle a aussi une certaine importance sociale et politique, puisqu'il y va de la cohabitation des divers groupes linguistiques à l'intérieur d'un pays plurilingue.

L'anglais, qui non seulement est l'une des langues officielle du Cameroun a plus encore, une grande importance sur le plan international et par conséquent revêt d'une importance particulière, génère des craintes ainsi que des espoirs multiples. Il est donc un privilège pour celui là qui est plurilingue et détenant dans son répertoire de langues, l'anglais et le français, qui semble être somme toute, les langues de la globalisation. L'objectif principal qui explique l'intérêt pour la maîtrise des langues institutionnelles, consiste habituellement à améliorer le processus de communication interne. Mais aussi et surtout à construire une nation plus homogène, une nation qui se sentira unie autour de ses langues "nationales", en tant qu'élément vital de son identité. Hormis l'angle intégrateur de la chose, le bilinguisme français-anglais est un puissant vecteur de développement.

Depuis quelques années aujourd'hui, le Cameroun est résolument entré vers une politique éducative qui garantit un type d'homme à former, pour un développement et une croissance économique qui conduira inéluctablement à une émergence vers 2035 : « une éducation de qualité pour un développement de qualité ». Consigné dans le Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (2013, p.48-49), l'un des objectifs prioritaires de la présente stratégie est l'atteinte d'une scolarité primaire universelle de qualité. A ce titre cet objectif est congruent avec les orientations dudit document, pour le secteur de l'éducation, qui est celui de mettre à la disposition du système productif un capital humain solide, capable de soutenir la croissance. Fixant notre attention uniquement sur ce qui est des principes directeurs en matière du renforcement du bilinguisme, il est précisé que :

Le français et l'anglais sont les deux langues officielles. A ce titre les mesures ci-après sont envisagées pour former les camerounais véritablement bilingues :

- *La réforme des programmes et du système d'évaluation ;*
- *La promotion du bilinguisme par l'enseignement de certaines disciplines (Education civique, Histoire, SVT) indifféremment en anglais et en français et en plus des cours de langue ;*
- *Le renforcement de la formation initiale et continue des formateurs à tous les niveaux d'éducation et de formation en anglais ;*
- *Généralisation progressive des structures de formation du système en établissements véritablement bilingues.*

Tout compte fait, ces objectifs restent encore du domaine de l'idéologie pourtant un véritable besoin se fait ressentir dans la société économique, politique et sociale. Cela se fait voir par l'engouement avec lequel les parents envisagent pour leurs enfants une scolarisation qui promet l'atteinte de l'objectif d'avoir des enfants parfaitement bilingues et ceci dès le plus jeune âge. Or le système francophone, surtout celui du primaire pour sa part n'a jusqu'ici pas amélioré la qualité de l'enseignement de l'anglais pour garantir au bout d'une scolarité primaire une base acceptable des compétences en anglais aux apprenants francophones qu'il accueille. Ce phénomène persiste même quand on a mis à la disposition de certaines écoles des maîtres particuliers, qui ont la maîtrise de la langue pour enseigner les leçons d'anglais. Si on peut admirer les résultats de l'écrit qui semble être bon, il n'en demeure pas moins que ces élèves ne sont pas capable de mener une conversation en anglais aussi simple soit-elle. Ce constat nous amène à interroger la manière dont est conduit l'enseignement de la seconde langue dans les EPPF.

Après un tour d'horizon effectué sur la question, le concept d'enseignement intensif d'une langue seconde largement développé a forcé une attention toute particulière. Le modèle d'enseignement intensif d'une langue seconde est un modèle défendu par les auteurs tels que Germain et Netten. Ce modèle commence à intéresser bon nombre de responsables des politiques en charge de l'éducation en matière d'apprentissage d'une langue seconde de par le monde. Influencé par ces informations nous nous sommes posé une question principale qui est notre question de recherche : dans quelle mesure, la non prise en compte du modèle d'enseignement intensif d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication des apprenants disposant des maîtres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones ? La réponse provisoire qui découle de cette question de recherche est notre hypothèse générale. Elle se traduit ainsi qu'il suit : La non prise en compte du modèle

d'enseignement intensif d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones. Cette hypothèse s'articule autour de quatre hypothèses de recherche :

HR1 : L'absence d'un programme enrichi d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones..

HR2 : La non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones.

HR3 : L'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones.

HR4 : La non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres.

De cette manière, l'objectif qui soutend le travail de recherche envisagé est celui de déterminer dans quelle mesure, la non prise en compte du modèle d'enseignement intensif d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones, notamment pour le cas de l'Ecole publique primaire d'application de Melen.

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une démarche explicative et repose sur des bases théoriques : neurolinguistique, socioconstructiviste et ajouté ces deux théories, celle du transfert des acquis. Ainsi, pour atteindre l'objectif fixé plus haut, ce travail de recherche sera structuré sur cinq chapitres: le premier chapitre consistera à poser la problématique de l'étude. On y trouvera le contexte de l'étude et sa justification, le problème et la question de recherche, les objectifs de l'étude, ses intérêts et la délimitation de l'étude. Dans le second chapitre, il s'agira du cadre théorique avec la définition des concepts, la recension des écrits sur le phénomène et la présentation des théories explicatives et des variables de l'étude. Un autre chapitre, le troisième, sera réservé à la méthodologie qui présentera le type de recherche, le site de l'étude la population, l'échantillon, les instruments de collecte des données et la

méthode d'analyse utilisée. Le chapitre quatre pour sa part, consistera à la présentation et l'analyse des résultats et enfin nous aurons le chapitre cinq réservé aux interprétations des résultats et aux implications pédagogiques.

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

La problématique selon (Beaud, 1996, p.46), est un « ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi ». Ce chapitre sera consacré plus précisément à la présentation du contexte et de la justification de l'étude, à la formulation du problème et des questions de recherche, à la précision des objectifs de l'étude et enfin nous relèverons les intérêts de cette étude et délimiterons le travail de recherche qui sera mené.

1.1. Contexte et justification de l'étude

1.1.1. Contexte de l'étude

L'importance du bilinguisme aujourd'hui n'est plus à démontrer puisqu'il est utile dans tous les domaines d'activité. C'est le cas par exemple dans l'ouverture à l'emploi et au monde. Raison pour laquelle toutes les sociétés et Etats sont en phase de l'instituer et de le rendre usuel dans la vie des populations. Au Cameroun, les autorités gouvernementales l'ont déjà bien compris. C'est sans doute pourquoi elles n'ont pas hésité à intégrer le cercle diplomatique du « Commonwealth organisation » qui vise la promotion de l'usage de l'anglais.

Encouragés dans cette dynamique d'action et se mettant à la page des orientations du gouvernement, bon nombre de parents, en grande majorité francophones au Cameroun, voudraient que leurs progénitures deviennent parfaitement bilingues. Pour atteindre cet objectif qui leur est cher, ils n'hésitent plus à inscrire leurs enfants généralement dès le plus jeune âge, en apprentissage par « immersion à l'Anglais », dans le sous système éducatif anglophone, ce malgré le fait que ni eux les parents, encore moins les enfants, ne connaissent au préalable, rien de la langue anglaise. La raison majeure de ce transfert est le fait que, les écoles francophones n'offrent pas réellement une bonne formation en anglais et par conséquent ne permettent pas aux apprenants un bilinguisme voulu par leurs parents. Cette observation, décrit à suffisance le malaise qui peut exister dans les écoles francophones, en terme d'enseignement-apprentissage de l'anglais et conforte l'idée d'une étude plus approfondie du problème. Avant d'aborder le problème de l'étude concrètement, nous

voulons, nous atteler dans cette rubrique, à présenter d'entrée de jeu le contexte sociopolitique et éducatif du bilinguisme au Cameroun.

1.1.1.1. Contexte sociopolitique du bilinguisme au Cameroun

Le Cameroun est un pays d'Afrique centrale qui a pour caractéristique principale d'être officiellement « bilingue », au même titre que le Canada. En effet, il est à la fois membre des organisations internationales pour la Francophonie et pour le Commonwealth. D'où cela part-il ? À l'issue de la Première Guerre mondiale, l'ancienne colonie allemande du Kamerun avait été divisée et confiée aux alliés victorieux par la Société des Nations : la Grande-Bretagne reçut le mandat d'administrer les Cameroun septentrional et méridional, et les rattacha à sa colonie du Nigeria. Dans le même cadre, la gestion du Cameroun oriental revint à la France. Transformés en tutelles après la création de l'ONU, ces mandats furent par la suite remis en cause par la forte aspiration des populations locales à l'indépendance. Le Cameroun français y accéda le 1er janvier 1960.

Dès l'indépendance en 1960 le pays est encore divisé en 2 états fédérés. Entre temps, poussées par le même désir d'émancipation, les populations du Cameroun méridional cherchèrent à retrouver les frères dont elles avaient été séparées. John Ngu Foncha, leur premier ministre à cette époque, qui rêvait de les voir accéder à l'indépendance, se heurta au refus de l'ONU pour qui, la faiblesse démographique, et surtout économique, des Cameroun méridional et septentrional par rapport aux États indépendants voisins du Cameroun et du Nigeria, constituait un réel obstacle. Il n'avait d'autre choix que d'intégrer ses administrés à l'un ou l'autre de ces États, selon une formule dont il fallait convenir Stark, (1980). Il choisit donc le Cameroun. A la réunification en 1961, Les fondateurs (Ahmadou Ahidjo pour le Cameroun oriental et John Ngu Foncha pour le Cameroun occidental) se sont accordés sur l'impératif de préserver les acquis linguistiques de l'une et l'autre région entériné à la conférence constitutionnelle du 21 août 1961 à Foumban. Était ainsi instauré un bilinguisme officiel français-anglais paraissant placer sur un même pied d'égalité ces deux entités. Toutefois, ces accords tardent à faire matérialiser le bilinguisme officiel dans tout le territoire national. Compte tenu de cette situation, l'Etat camerounais a mené plusieurs actions en vue de booster ce bilinguisme à travers l'éducation.

1.1.1.2. Contexte éducatif du bilinguisme au Cameroun

1.1.1.2.1. Le système éducatif camerounais

Le système éducatif camerounais a cette particularité de fonctionner dans une harmonie surprenante, avec deux sous systèmes tel que prédisposé dans l'article 15 de la loi de l'orientation n^o 98/004 du 14 avril 1998. Il s'agit d'un sous système anglophone, largement représenté dans les régions du Nord-ouest et du Sud-ouest et d'un sous système francophone, pour sa part, largement majoritaire dans les huit autres régions. D'une manière générale, ils ont une organisation quasi identique, c'est à dire qu'on y retrouve dans chaque sous système, quatre niveaux d'enseignement :

- L'enseignement Primaire et Maternel
- L'enseignement Secondaire et Normal
- L'enseignement Supérieur.

Chaque niveau d'enseignement est confié à un ministère. Ainsi donc, l'enseignement maternel et primaire à ce jour est sous la charge du Ministère de l'Education de Base (MINBASE) L'enseignement secondaire pour sa part est sous la responsabilité du Ministère de l'Enseignement Secondaire (MINESEC). Enfin, l'Enseignement Supérieur confié au (MINESUP) Ministère de l'Enseignement Supérieur.

Dans la Loi de l'orientation du 14 février 1998, l'Etat camerounais fait du bilinguisme un objectif éducatif vecteur de l'intégration nationale. C'est pourquoi, dans les deux sous-systèmes, le curriculum respectivement du français et de l'anglais comme matière d'enseignement est obligatoire et depuis deux ans environ, le MINESEC expérimente les établissements bilingues, notamment les Lycées de Nkol-Eton et de Ngoa-Ekellé à Yaoundé. Toujours dans cet élan de promotion du bilinguisme, comme dans tous les autres Etats membres du Commonwealth, le Cameroun commémore chaque année (02 février), la journée du bilinguisme.

Cet ensemble de mesures adoptées, montre combien le pays voudrait faire du bilinguisme une réalité locale. Malheureusement au niveau de la pratique, le constat regrettable qui est fait est que, dans l'enseignement primaire notamment public, il n'existe pas encore d'école réellement bilingue. Pourtant de nombreuses recherches sur l'apprentissage d'une seconde langue montrent que si l'apprentissage se fait très tôt, les résultats seront optimaux. Profitant de cette brèche, plusieurs écoles proposent un système d'éducation

bilingue. Seulement, si pour certaines écoles privées c'est une réalité, il n'en demeure pas moins vrai que la plus part du temps, cela n'est qu'une propagande publicitaire et une politique commerciale mensongère, de la part de leurs promoteurs. Il revient donc à l'Etat premier acteur de l'éducation de mettre en place une stratégie d'implémentation de cette politique. L'Etat du Cameroun a réalisé plusieurs actions dans le but de promouvoir le bilinguisme.'

1.1.1.2.2. Action de l'Etat et travaux réalisés pour la promotion du bilinguisme au Cameroun

La recension de ces actions de l'Etat pour la promotion du bilinguisme relevées par Takam (2007), souligne: la création en 1962 de l'Université Fédérale du Cameroun, les langues d'instruction étant le français et l'anglais. Par la suite, l'ouverture d'une filière « Lettre Bilingue » autorisée et un module appelé « Formation Bilingue » est institutionnalisée dans chaque filière. En 1963, l'Etat camerounais ouvre un établissement secondaire bilingue : la Bilingual Secondary School at Man-o-ivar Bay, à Victoria, dans la partie anglophone. Il s'agit de deux établissements francophone et anglophone, suivant les mêmes cours et ayant la possibilité de se présenter aux examens officiels. Deux ans plus tard, le Collège Bilingue de Yaoundé fut créé dans la partie francophone. Par ailleurs l'École des traducteurs et interprètes implantée à Buea a motivé l'engouement des jeunes au bilinguisme.

En 1985, on a assisté à l'ouverture des « Centres Linguistiques Pilotes » avec pour objectif de faire acquérir la L2 aux fonctionnaires camerounais et aux autres camerounais désireux d'apprendre l'Anglais ou le français. Ces centres avaient pour avantage d'être moins coûteux que le British Council, l'American Cultural Center et d'autres centres linguistiques privés qui proposaient les mêmes enseignements au public. On pourra aussi relever l'initiative des médias notamment avec des programmes radio d'enseignement des deux langues officielles. Cependant, en partageant le même avis que (Takam, 2007, p 12) « *le gouvernement de ce pays a préféré appliquer une politique linguistique exo glossique en officialisant uniquement le Français* ».

Ceci s'observe par le simple fait qu'environ 75% de la population, s'exprime en Français et 25% en Anglais. Cet état de chose laisse présager de fortes limites au concept du bilinguisme camerounais qui pourrait apparaître comme une simple façade politique. En réalité ce bilinguisme comme le déclare Foaleng (2009), concrétisé par l'usage du Français et

de l'Anglais, comme langue de l'administration et de la scolarisation, cache la réalité nationale du multilinguisme. Nous savons que le Cameroun à lui seul compte Plus de 200 langues qui lorsqu'elles se déploient limitent l'adhésion des populations aux langues considérées comme étrangères. Ce qui ne favorise pas instantanément la promotion du Français et de l'Anglais.

Un tel état de fait pousse les pouvoirs publics à renforcer le dispositif de promotion des langues considérées comme officielles au détriment de celles dites locales. Créant en quelque sorte des chocs au niveau des stratégies d'implémentation. En effet, les états plurilingues comme la République du Cameroun connaissent un important problème d'aménagement linguistique. Le Français et l'Anglais monopolisent les ressources nationales en matière d'aménagement, au point où on se demanderait si leurs promotions quasi exclusives, ont effectivement signé l'arrêt de mort des langues nationales (autochtones) ? Admettons tout au moins que *«la langue est un élément important d'organisation sociale qui peut contribuer à l'amélioration des conditions de vie.»* (Djité, 1991, p.122). Il aura donc fallu qu'il y ait une langue commune à tous, qui viennent fédérer la population. L'enjeu reste que, ce bilinguisme officiel à caractère institutionnel, se détache de cette référence pour revêtir l'aspect d'un « bilinguisme individuel » et l'école camerounaise doit travailler à l'aboutissement de cet idéal.

Il faut aussi souligner que de nombreux travaux ont déjà été effectués à différents niveaux sur la question du bilinguisme au Cameroun. C'est ainsi que des chercheurs chevronnés se sont illustrés par des thématiques d'une pertinence évidente. En abordant l'analyse au plan institutionnel de la situation du bilinguisme au Cameroun, Leurs travaux montrent que le bilinguisme dans notre pays est un fait qui n'est plus à démontrer. Abwa, Ayissi et Tsala Tsala (2012), par exemple, dans un ouvrage retraçant l'historique du bilinguisme au Cameroun soutiennent que le simple fait pour les deux langues de se côtoyer depuis la période coloniale est un signe manifeste de la présence du bilinguisme dans notre pays. Il revient plutôt à chaque citoyen de s'efforcer et de saisir l'opportunité offerte par les autorités nationales pour maîtriser les deux langues. D'un autre côté, Renaud cité par (Aroga, 1997, p.12) affirme que *« le bilinguisme officiel actuellement en vigueur aurait, abouti à une diglossie «langues officielles/langues nationales»* qui est contraire à notre expérience de natif. Cherchant plutôt à limiter l'émergence des langues locales.

Allant dans un autre sens, certains travaux démontrent plutôt le caractère illusoire du bilinguisme au Cameroun. (Tabi Manga, 2000, p. 15) dit à ce propos : « *la perception dans la cité, des écoles bilingues est ambiguë et fluctuante (...) on n'arrive non à un véritable bilinguisme, mais à une juxtaposition linguistique. On ne voit qu'une espèce de juxtaposition de deux langues qui évoluent l'une à côté de l'autre.* » Or ce n'était pas ça, la vision du bilinguisme pour une intégration des citoyens camerounais. Un bilinguisme pour une intégration nationale, devait permettre au camerounais de se sentir un, sans préjugés ni croyances, sans complexe, ni repli sur soi, de manière à ce qu'aucune des langues ne soit laissée pour compte. Malgré les quelques difficultés ici relevées, la promotion du bilinguisme par les pouvoirs publics se poursuit allègrement. Et de nombreux compatriotes orientent au quotidien des réflexions en vue de conforter ce privilège obtenu par le fait de l'histoire. C'est ainsi que des acteurs et chercheurs continuent d'œuvrer pour le maintien de cet état d'originalité linguistique. Pour atteindre cet idéal, l'institution école nous semble être l'outil le plus approprié.

1.1.2. Justification de l'étude

La promotion du bilinguisme, est une visée du système éducatif camerounais selon qu'il est clairement disposé dans la loi de l'orientation. Cependant l'opérationnalisation de cet objectif pédagogique semble difficile à réaliser si on s'en tient à la manière dont les programmes et les méthodes d'enseignement sont présentés. L'enjeu de cette recherche est d'autant plus soutenu par le fait que dans les jours à venir ne pas être bilingue (français-anglais), sera véritablement considéré comme une tare ; Ce sera le nouveau critère d'analphabétisme.

Nous voulons à travers cette étude pouvoir déceler ce qui cloche en termes de politiques mises au point en faveur du bilinguisme, se traduisant par le processus d'enseignement-apprentissage de la langue anglaise dans le sous système francophone. Cette recherche se justifie par ailleurs, par le souci qu'on a de trouver des solutions adéquates pour résoudre le problème de l'acquisition des compétences en anglais en terme de communication orale (comprendre et s'exprimer) chez les apprenants francophones, notamment au niveau du primaire, qui de toute évidence semble être la base des apprentissages et d'emblée, d'apprentissage d'une langue seconde. Ainsi, ce travail de recherche va s'établir autour d'un problème et d'une question de recherche que nous allons formuler.

1.2. Formulation du problème

Le Cameroun est un pays reconnu bilingue, depuis la réunification de ses deux parties : orientale et occidentale, nous le disions plus haut, seulement, jusqu'aujourd'hui, il n'a pas encore franchit le cap de son officialisation pour celui de l'individualisation. A ce jour on continue à observer un parallélisme du point de vue de la pratique des deux langues officielles : le français et l'anglais, donnant ainsi de manière claire, une stratification des cultures linguistiques des camerounais hormis les langues vernaculaires qui en sont une pléiade. Pourtant le bilinguisme est la pierre angulaire de l'intégration nationale de ses citoyens, tel que prédisposé dans la constitution promulguée le 18 janvier 1996 et ensuite dans la loi de l'orientation du 14 avril 1998. De ce fait, le bilinguisme est un objectif phare du système éducatif camerounais et partant, c'est par l'école d'abord que doit se faire cette « bilinguisation », aptitude à parler les deux langues (français-anglais).

En effet ce qui a été prévu par le système éducatif camerounais est la cohabitation de deux sous systèmes entre autre ; le sous-système francophone et le sous système anglophone, avec dans chacun respectivement, l'anglais et le français comme matière d'enseignement. Or, ce qu'on a constaté c'est que cette disposition ne donne pas de bons résultats sur le terrain et ne permet pas en réalité, l'aboutissement d'un bilinguisme certain. Ce qui suscite comme nous l'avons dit plus haut de nombreux sujets de recherche dans les milieux universitaires. Des travaux concernant les problématiques du bilinguisme sont ainsi régulièrement effectués au niveau de l'ENS de Yaoundé dans le but d'apporter la contribution de cette institution à la mise en place des stratégies de développement du bilinguisme et à la maîtrise des problèmes qui y ont trait.

Dans le cas précis du département des Sciences de l'Education, l'identification et la recherche de solutions, aux problèmes en lien avec Les difficultés d'apprentissage de l'anglais et du français est très souvent revenue comme matière à réflexion. A titre d'illustration, mentionnons qu'en 2008, les travaux de recherche menés au niveau du primaire de l'enseignement public par (Chumba, 2008, p. V) soulevaient le problème de la faible performance des élèves en anglais et voulaient rechercher les causes à cette limite. Elle obtient les conclusions ci après :

Si la performance de la majorité des élèves en anglais est faible, c'est parce que la plus part des enseignants ne maîtrise pas cette langue ; c'est parce que ces enseignants n'ont pas l'habilité à préparer les leçons en anglais ; c'est aussi parce que l'habilité à enseigner cette langue fait défaut ; c'est enfin parce que certains enseignants ne sont pas habile à évaluer.

Il s'agissait alors de revoir la compétence pédagogique en anglais des enseignants du primaire, ou tout simplement de recruter des enseignants aptes à enseigner l'anglais.

Un peu plus proche de nous, Atyam (2012) posait également le problème de compétences non atteintes dans les écoles maternelles publiques de la ville de Yaoundé 3^{ème}. À la fin de sa recherche, elle a apporté les conclusions selon lesquelles la plus part des enseignants sont compétents pour enseigner que pour faire apprendre, que leurs interventions visent davantage à expliquer un savoir, qu'à guider les élèves à communiquer, lire et à écrire. Or comme le soulignait Morissette (2002), l'enjeu de l'apprentissage ne consiste pas à donner à l'élève les outils intellectuels, mais surtout de mobiliser ses compétences. Il ressort de cette étude que le problème réel est celui du transfert des compétences. C'est à dire celui de la mobilisation des ressources dans un contexte réel de communication. En résumé ces travaux de recherche et bien d'autres que nous n'avons pas mentionné ici, imputent les lacunes observées - du point de vue des acquisitions des compétences en anglais chez des apprenants francophones - aux enseignants qui n'ont pas une réelle maîtrise de l'anglais, ou pire encore au manque d'ingénierie pédagogique dans ce domaine.

Pour régler cet épineux problème, les autorités compétentes ont dû affecter des maîtres d'anglais dans les écoles primaires publiques quoique jusque là, le nombre reste insignifiant et que seules les villes sont privilégiés au détriment des campagnes. Toutefois, cet avis est relativisé par les autorités du MINBASE qui dénoncent cette affirmation, aucune disposition statutaire et légale n'ayant affecté les enseignants d'anglais dans les écoles francophones. Mais de toute évidence, la présence des maîtres d'anglais serait venue comme soulagement d'un fardeau perceptible chez ces enseignants des écoles primaires, qui n'en pouvaient pas ou plus dans cette pratique en se débrouillant tout seul. C'est pourquoi aujourd'hui encore ils continuent de louer l'initiative des maîtres d'anglais dans les écoles. Ladite satisfaction est couronnée par le fait qu'on semble percevoir une hausse de performance chez leurs apprenants.

Dans la plus part des classes notamment à l'école d'application de Melen Groupe II, les taux de réussite générale en anglais, dépassent largement la moyenne, soit : en Dictation on

a 70,58%, en Reading, on note 93,75% et en Reading compréhension, 67,12% chez les filles. Chez les garçons, on relève en Dictation, 52,17%, en Reading, 75% et en Reading compréhension, 51,85% (Source : de la direction de l'école GP II de Melen). Seulement la question qui reste en suspens est celle de savoir si ces performances témoignent réellement du niveau de maîtrise de l'anglais chez les élèves. Ou encore, les solutions proposées par nos prédécesseurs dans leurs recherches peuvent-elles réellement répondre au problème de la parfaite maîtrise de la langue anglaise ? Etant donné que malgré la présence des maîtres d'anglais dans les écoles, on n'observe pas de changement significatif dans l'acquisition des habilités (surtout au niveau de l'expression courante) chez les élèves. Des observations sommaires faites par nous sur cette question semblent présenter d'autres zones d'ombres. N'y a-t-il donc pas là un autre facteur aussi important à prendre en compte pour arriver à surmonter le mal ?

Notre travail de recherche y trouve là son fondement et tente d'apporter un pan de solution à partir du problème que nous formulons. Certes le manque de maîtrise de l'anglais et l'absence d'ingénierie pédagogique limitent fortement les capacités des maîtres d'écoles primaires dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais chez des apprenants francophones. Toutefois, il n'en demeure pas moins vrai que la non prise en compte d'une stratégie particulière en matière d'enseignement-apprentissage dévoile aussi des limites dans l'atteinte de l'objectif principal qui est la maîtrise de la langue.

En observant l'apprentissage de la langue en contexte naturel, cas précis dans les familles où les enfants s'habituent à leur langue parlée dans la maison (langue maternelle ou celle fréquemment parlée par les parents) on constate que, des parents sans une réelle ingénierie pédagogique réussissent à faire acquérir à leurs enfants leur langue, généralement au cours de la période d'âge de 2 à 3 ans. Qu'est-ce qui peut expliquer cela ? D'un autre côté, les méthodes d'immersion en sont un des exemples d'apprentissage de la langue dans un contexte intégrateur, et elles ont bien fait leurs preuves de part le monde. Considérant les travaux scientifiques qui ont été menés sur ce phénomène d'immersion, précisément ceux de Petit (2001) cité par Atyam (2012), il montre que si l'immersion optimise le potentiel d'acquisition du jeune enfant, c'est par 6 conditions : la précocité du démarrage - l'intensité, la continuité, et la durée de l'exploitation et de l'utilisation de la L2 - l'approche instrumentale et communicative. Seulement le risque avec cette méthode, est qu'elle peut amener à un

bilinguisme soustractif si elle n'est pas bien mener. C'est-à-dire qu'on peut voir des aptitudes régresser dans la L1 chez ces enfants en faveur de la L2 et dans ce cas il ne va pas se développer un bilinguisme optimal.

Au regard de ce qui est prédisposé dans le système éducatif camerounais, fort est de constater que dans les programmes des écoles primaires francophones, l'anglais est tout simplement une discipline d'enseignement avec trois domaines : English ; Reading, writing, langage structure. Egalement le constat fait quand on examine le programme de l'école primaire publique camerounaise est que cette discipline a respectivement, 5 heures hebdomadaires au niveau I, 4 heures 30 au niveau II et 4 heures 30 au niveau III. Cela veut dire que l'apprenant ne dispose que de 5 heures hebdomadaires environ pour l'apprentissage de l'anglais. Or des études ont montré que pour qu'il y ait un apprentissage optimal de la langue, il faut une fréquence et une durée d'exposition et d'utilisation conséquentes. Alors, de tout évidence, le quota horaire prévu nous semble assez réduit pour un apprentissage réussi de l'anglais. D'un autre côté, il n'existe pas de lien entre les autres disciplines et l'anglais, donc pas d'intégration disciplinaire. Ne perdons pas de vue que pour la plus part des cas, ces apprenants n'ont que l'environnement école pour se familiariser avec ladite langue. Cet état de fait, donne à comprendre alors qu'il faut dans ces écoles un environnement intégrateur à l'apprentissage de l'anglais. Ceci se traduit par un modèle d'enseignement intensif de l'anglais qui garantit un nombre suffisant d'heures d'enseignement et d'utilisation de la langue.

D'une manière générale, le problème que nous posons est celui de la difficulté qu'il y a dans les écoles publiques francophones à faire atteindre un niveau de maîtrise (en terme d'expression orale surtout) en anglais, aux apprenants. Pour remédier à ce problème cette recherche se propose de déterminer dans quelle mesure le faible niveau de compétence en communication des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones s'explique par le fait de la non prise en compte du modèle d'enseignement intensif d'anglais. Cela nous amène à formuler notre question de recherche ci-après.

1.3. Question de recherche

La position de notre problème relevait le fait que, malgré la présence des maîtres particuliers d'anglais, maîtrisant la langue et apte à enseigner l'anglais dans certains écoles primaires publiques francophones, les compétences en communication en anglais chez les apprenants ne suivent pas. Compte tenu de la situation, on se pose la question suivante: dans quelle mesure, la non prise en compte du modèle d'enseignement intensif d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication des apprenants disposant des maîtres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones ? De cette question de recherche, il ressort un certain nombre de questions spécifiques que voici :

- dans quelle mesure, l'absence d'un programme enrichi d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication des apprenants ?
- dans quelle mesure, la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication des apprenants disposant des maîtres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones ?
- dans quelle mesure, l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication des apprenants disposant des maîtres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones ?
- dans quelle mesure la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication des apprenants disposant des maîtres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones ?

Bien évidemment ces questions nous renvoient à des objectifs qui sous-tendront notre recherche.

1.4. Objectifs de l'étude

Rappelons d'abord qu'un objectif désigne le but à atteindre. Selon (Grawitz, 1993, p. 481) l'objectif d'une recherche consiste à « *déterminer ce que l'on veut décrire ou mesurer ; définir ce que l'on retient mais aussi écarter un certain nombre de problèmes, c'est-à-dire assigner des limites à l'enquête.* » Des recherches sur l'enseignement - apprentissage de l'anglais en vue du bilinguisme chez les francophones, sont diversifiées du point de vue de

leurs objectifs. Le notre vise essentiellement l'amélioration du cadre d'apprentissage de l'anglais dans les écoles francophones publiques au Cameroun. Comme tout travail scientifique, notre étude s'est fixée un objectif général et des objectifs spécifiques.

1.4.1. Objectif général

L'objectif général de ce travail est de déterminer dans quelle mesure, la non prise en compte du modèle d'enseignement intensif d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones.

1.4.2. Objectifs spécifiques

En opérationnalisant notre objectif générale, nous obtenons ces hypothèses spécifiques :

- Déterminer dans quelle mesure, l'absence d'un programme enrichi d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones.
- Déterminer dans quelle mesure, la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones.
- Déterminer dans quelle mesure, l'insuffisance du nombre d'heures d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones.
- Déterminer dans quelle mesure la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones.

1.5. Intérêts de l'étude

Notre étude revêt une multitude de centres d'intérêt, se mesurant par la diversité de ses niveaux d'appréhension et par les influences positives qui en découlent.

Sur le plan Personnel, Cette étude nous permet de faire nos premiers pas dans l'élaboration d'une œuvre scientifique et par conséquent elle permet à la science d'évoluer et de faire évoluer le monde en apportant des idées innovantes.

Sur le plan Pédagogique, cette étude pourra changer la politique éducative en matière de bilinguisme au Cameroun. Il s'agira d'adapter les programmes dans la perspective du bilinguisme ou selon des orientations suggérées qui seront données dans ce travail.

Sur le plan Didactique, elle permettra d'enrichir et dans une certaine mesure d'élaborer une didactique du bilinguisme (français, anglais). Il sera question d'adopter une nouvelle façon d'enseigner dans les écoles publiques primaires camerounaises, dans l'optique de favoriser une assise pertinente des habilités d'expression et d'écriture bilingue chez les francophones.

Sur le plan Politique et Economique, si cette étude est prise en considération, elle permettra à l'Etat camerounais d'être un pays réellement bilingue et par conséquent, d'avoir un rayonnement sur la place internationale. A ce titre le pays sera un cas d'école, lors des rencontres internationales sur la promotion du bilinguisme. En outre cette étude pourrait inciter aux interactions entre francophones et anglophones et par ricochet, favorisera l'intégration nationale des citoyens camerounais qui est un atout pour la stabilité politique du pays. La maîtrise de l'anglais et du française favorise l'offre rapide d'emploi. D'un autre coté, le bilinguisme est un attrait pour les investisseurs étrangers, qui par leur actions économiques impulseront la croissance économique, tant recherchée par les pouvoirs publics.

Sur le plan Socioculturel, dans la mesure où le rapport à la culture sera enrichi. Cela ajoute aux apprenants, une dimension dans le domaine culturel et dans les relations au plan sociale et même internationales.

Sur le plan Psychosocial ; nous ne pouvons pas finir la liste des intérêts sans mentionner celui-ci. La maîtrise de plusieurs langues et notamment l'anglais et le français suscite de l'admiration et de la considération pour celui qui dispose de cette compétence. Ce qui fait qu'au plus profond de celui-ci, il atteint les deux niveaux supérieurs de la Pyramide de Besoins de Maslow que sont : l'estime de soi et la réalisation de soi.

1.6. Délimitation de l'étude

1.6.1. Délimitation thématique

Le travail de recherche dont nous nous engageons à mener porte sur le thème « Modèle d'enseignement intensif d'anglais et développement des compétences en communication orale dans les écoles primaires publiques francophones. » Notre étude s'inscrit dans le champ de la Didactique en générale et de la didactique des disciplines en particulier mais aussi dans celui des politiques éducatives. La Didactique d'une discipline rappelons le, serait selon (Jonnaert et Vander Borgh, 2010, p. 84) « *une discipline scolaire qui étudie les processus de transmission et d'acquisition des connaissances relatives à cette discipline.* » Dans le cas précis de notre étude, il s'agit de la didactique de l'Anglais dans un contexte tout particulier, celui de la promotion du bilinguisme. Nous voulons découvrir les déterminants essentiels, favorables à un réel apprentissage de l'anglais bien qu'on soit dans un sous-système francophone. Pour arriver à cela, nous voulons déterminer les facteurs explicatifs du niveau de compétence communicationnelle en anglais des apprenants dans le sous système francophone.

1.6.2. Délimitation spatiotemporelle

La présente étude s'inscrit dans le cadre de notre formation à l'ENS de Yaoundé I. Il va sans dire que le temps à nous imparti est court, quand on connaît la durée relativement longue qu'exige une bonne investigation scientifique. Compte tenu du temps limité, soit 18 mois environ dont nous disposons pour ce travail, nous nous s'attarderons sur le cas des écoles primaires publiques de l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème}, disposant des maîtres particuliers. Nous allons travailler plus précisément, avec des apprenants des classes du niveau III, qui ont des maîtres d'anglais et avec les maîtres d'anglais en question.

La délimitation de notre étude ainsi faite, nous allons conclure ce chapitre ; Problématique de l'étude pour enchaîner avec le deuxième chapitre qui définit les concepts et déroule le cadre théorique.

CHAPITRE 2 : CADRE THEORIQUE

Il sera question dans ce chapitre de définir les concepts relatifs au sujet de recherche. Par la suite, une revue de la littérature sera dressée avec des précisions théoriques explicatives qui viendront soutenir notre choix de réflexion. Ce chapitre sera clôturé par la présentation des hypothèses, variables de l'étude et du tableau synoptique.

2.1. Définition des concepts

Le chapitre est engagé par une définition des concepts qui semblent clés pour une meilleure appréhension du travail qui va se poursuivre. Ainsi, au rang des mots et concepts importants à clarifier, il y a : la langue, le bilinguisme, Enseignement, Apprentissage, Enseignement-Apprentissage, Modèle intensif d'enseignement de la langue, Niveau de compétence en communication orale en anglais. Tous ces concepts sont en lien avec le niveau d'apprentissage d'une seconde langue.

2.1.1. La langue

La langue est généralement définie comme un moyen permettant de communiquer. En profondeur elle est présentée comme un système de signes vocaux doublement articulés, propre à une communauté linguistique donnée. (Neveu, 2004, p.174) appuie cette opinion lorsqu'il la présente « *comme un système complexe de communication propre aux communautés humaines [...]. Un système de signes vocaux, articulés selon deux plans distincts et complémentaires correspondant à deux ordres d'unités, celui des unités significatives (première articulation) et celui des unités non significatives (deuxième articulation).* » La langue est donc un outil usuel de transmission d'information de l'espèce humaine qui permet de communiquer. C'est la raison pour laquelle (Martinet, 2005, p.20) déclare à son tour qu'« *une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine se construit et s'analyse différemment dans chaque communauté.* » Ce concept a tout de même d'autres significations. Selon (Saussure, 2002, p.36), la langue est « *à la fois le produit social et la faculté de langage et l'ensemble de convention nécessaires adoptées par le groupe social, pour permettre l'exercice de cette faculté entre les individus.* »

De ce fait, connaître une langue c'est comprendre et produire des énoncés bien construits, appropriés à une situation particulière.

En situation scolaire, la langue a une importance particulière. Jonnaert et Vander Borght, (opcit), le démontrent quand ils énoncent que la langue est au cœur des espaces de dialogue en dehors desquels l'apprentissage scolaire est peu probable. Leur affirmation se matérialise davantage par le fait que des échanges que l'apprenant devra avoir avec l'enseignant, avec ses pairs ne se feront qu'à travers la langue. Eu égard à cette définition, on peut alors imaginer les difficultés que l'enseignant et davantage l'apprenant rencontrera pendant les plages d'apprentissage d'une langue seconde.

En effet dans le cas de l'apprentissage d'une L2, les élèves, pour la plus part du temps, sont souvent à leur premier contact engagés avec cette autre langue qui ne leur est pas familière. D'où la difficulté évidente. Or s'ils réussissent à acquérir des habilités en cette langue, ils pourront avec autorité se déclarer connaisseurs. Toutefois on peut considérer l'apprentissage de la L2 soit comme l'apprentissage de n'importe quelle autre matière scolaire, telle que la chimie, l'histoire, les mathématiques, par exemple, et on dira alors que la langue est conçue de la même manière que les autres matières en tant qu'"objet d'étude", c'est-à-dire comme l'acquisition d'un savoir plutôt que d'un savoir-faire ; soit comme l'apprentissage d'un véritable moyen de communication, reposant d'abord et avant tout sur le développement d'un savoir-faire, c'est-à-dire de l'habileté à communiquer.

Pour Germain et Netten (2010), le développement de l'autonomie langagière, but ultime de l'apprentissage de la L2 en tant que moyen de communication, passe par le développement de l'autonomie d'apprentissage tandis que, l'autonomie langagière conduit à l'autonomie générale, autant dans la vie en général qu'en contexte scolaire en particulier. Pour l'atteinte de cet objectif, il semble donc important de trouver des stratégies favorables à cet apprentissage. Dans le cadre de notre recherche, nous avons observé que la langue anglaise (L2), en tant qu'objectif d'apprentissage dans les écoles primaires publiques francophones pose de réelles difficultés. Aussi, envisageons-nous de trouver des solutions pouvant améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage de cette langue.

2.1.2. Le bilinguisme

La définition du bilinguisme est difficile à donner, le concept du bilinguisme étant lui-même difficile à cerner. C'est la raison pour laquelle il est perçu par certains auteurs comme un mythe, tant sa définition reste imprécise. Pour (Eveng, 1999, p. 207), le bilinguisme désigne dans le cas d'une personne, une «*situation d'un individu parlant couramment deux langues différentes.*» Allant un peu plus loin, on peut aussi admettre le bilinguisme comme la capacité du locuteur d'alterner entre deux langues selon des besoins de contexte sociologique où deux langues sont couramment utilisées sur un même territoire. Dans ce cas, on parle du bilinguisme individuel. Dans le cas d'une communauté comme la nôtre au Cameroun, le bilinguisme, défini par les cercles diplomatiques, est la situation d'une communauté où se pratiquent concurremment deux langues. C'est également la coexistence de deux langues officielles dans un même état.

Fitouri, (1983), pour sa part montre qu'il existerait une multitude d'approches définitionnelles au concept bilinguisme. Pour l'auteur, loin d'être un phénomène linguistique, le bilinguisme peut être mieux entendu sous l'angle social, culturel, politique économique, psychologique, religieux... ainsi chaque aspect confiera une tonalité toute particulière au concept. C'est ainsi qu'il est énuméré 19 types de bilinguisme : allant du bilinguisme ; complémentaire, de transmission, bilatéral, fonctionnel, horizontal, institutionnel, minimal, naturel, non réciproque, unilatéral, résiduel, réciproque, vertical, occasionnel, productif, réceptif, régressif au bilinguisme supplémentaire.

Dans cette multiplicité de terminologie, le Cameroun pour sa part est classé dans le « bilinguisme institutionnel ». En effet, la constitution du 18 janvier 1996 stipule en son article 1, au 3^{ème} paragraphe que : « *la République du Cameroun adopte le français et l'Anglais comme langues officielles d'égales valeur. L'Etat garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire.*» Mais le défi majeur reste de tendre vers un bilinguisme individuel, raison pour laquelle des recherches, telles que celle que nous menons en ce moment trouvent leur sens. Rappelons que le processus du bilinguisme au Cameroun se fait à travers la recherche de la maîtrise de la deuxième langue. Le tout dépendant des régions de résidence. Dans le cas des régions francophones, il sera questions de l'anglais tandis que le français sera prioritaire ans les régions anglophones Dans le cadre de notre étude nous avons

des apprenants qui ont déjà plus ou moins une base solide dans la première langue (L1), le français et donc le défi à relever reste la maîtrise de la seconde (L2) qui est l'anglais.

Le bilinguisme individuel dont il est question ici, s'entend comme l'évoquait déjà Atyam, (2011-2012) dans son travail citant (Dieng et al. 2008, p.237): « *la possibilité, pour un individu, de comprendre deux langues et de s'exprimer dans les deux langues plus ou moins parfaitement, l'une de ces langues ayant généralement un statut privilégié* ». C'est ce niveau réel de présence du bilinguisme qu'on attend des camerounais afin de pouvoir utiliser les deux langues soit lors des conversations informelles (lire et écrire correctement dans les deux langues). Pour motiver cet apprentissage de la L2, Balkan (1970), montre que le fait de posséder deux langues confère à l'individu, la capacité de changer rapidement de langue entraînant ainsi le changement de perspective. D'après ses conclusions, il ressort qu'un sujet bilingue est plus flexible d'esprit, avec un esprit plus développé que l'unilingue, notamment dans sa capacité à restructurer les données d'un problème.

En réalité, Le bilinguisme aujourd'hui, est devenu une nécessité au point où, sera considéré comme analphabète, celui là qui ne maîtrise pas au moins le français et l'anglais. C'est fort de cet enjeu que les pays officiellement bilingues sont sans cesse dans la recherche d'une politique favorable à une réelle atteinte du bilinguisme. Il se perçoit en outre un réel engouement individuel de par le monde, pour l'apprentissage d'une seconde langue. C'est cet état de chose qui fait que bon nombre de méthodes ont été mises sur pied pour l'enseignement de la L2. Nous pouvons mentionner les méthodes d'immersion, l'enseignement intensif, pour ne citer que celles là.

2.1.3 Enseignement

L'enseignement désigne une manière d'enseigner, de transmettre des connaissances. C'est une pratique mise en œuvre par un enseignant visant à transmettre des connaissances à un élève, un étudiant ou tout autre public dans le cadre d'une institution éducative.

Dans ce contexte, toute communication suppose toujours, l'interaction entre enseignant et enseigné, en vue d'une acquisition des connaissances (savoirs, savoir-faire, savoir-être) ou mieux encore, des compétences. Belinga Bessala (2005), montre que l'enseignement est la communication des savoirs aux apprenants à partir des objectifs initialement prévus et des méthodes didactiques bien choisies. Ces compétences sont définies dans les programmes

scolaires et l'enseignant est tenu de les prendre en compte. En outre, l'enseignement ne doit pas non plus être confondu avec l'éducation, beaucoup plus générale qui correspond à la formation globale d'une personne, à divers niveaux. Néanmoins, l'enseignement contribue à la formation humaine et constitue par conséquent une composante de l'éducation.

Face aux problèmes auxquels l'humanité est confrontée il est nécessaire de mobiliser toutes les ressources intellectuelles disponibles afin de trouver des solutions. Les élèves et autres apprenants doivent ainsi développer des comportements nécessaires pour une construction collective des savoirs. Naturellement, dans ce type de pédagogie, où l'élève est de plus en plus amené à rechercher les informations par lui-même, l'enseignant joue un rôle d'accompagnateur afin de faciliter les apprentissages.

Pour (Bipoupout, 2011, p.357), l'enseignement peut être perçu

comme un ensemble d'activités consistant en l'organisation, la création, la mise en place et l'entretien d'un environnement approprié, à partir des caractéristiques de départ de l'apprenant sur le plan cognitif - connaissances et compétences antérieures - socio affectif et psychomoteur ; des conditions optimales de réalisation de tâches complètes plus ou moins complexes.

Une telle approche d'ailleurs confirmée par (Roegiers, 2002), place alors l'enseignant sous l'angle de la pédagogie de l'intégration, comme un organisateur des apprentissages de la meilleure manière possible pour amener ses élèves au niveau attendu.

L'enseignement de la L2 est donc un processus délicat parce que l'enseignant est amené à aider l'apprenant dans l'acquisition d'une langue autre que celle qu'il maîtrise. Il va donc se poser la question du comment enseigner la L2 pour favoriser un niveau de maîtrise minimal, permettant à l'apprenant d'acquérir des compétences en compréhension, et en expression en L2 ?

2.1.4. Apprentissage

L'apprentissage se distingue de l'enseignement qui renvoie à l'activité de l'élève qui s'approprie les connaissances. Selon (Deketele, 1989, p.19), « *l'apprentissage est un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir* ». C'est aussi un changement dans le comportement d'un organisme résultant d'une interaction avec le milieu et se traduisant par un accroissement de son répertoire.

Un tel processus consiste à acquérir ou à modifier une représentation d'un environnement de façon à permettre avec celui-ci des interactions efficaces. Toutefois, l'apprentissage ne saurait être relié à des changements comportementaux survenant à la suite de la maturation de l'organisme qui constituent eux aussi des enrichissements du répertoire mais sans que l'expérience, ou l'interaction avec le milieu, ait joué un rôle significatif. C'est pourquoi Belinga Bessala, (op.cit), abordant cette réalité importante dans la vie des individus le présente comme étant l'acquisition et l'appropriation des savoirs et des savoir-faire à partir des objectifs de l'apprenant et a travers une méthodologie appropriée.

L'acte d'apprentissage s'articule toujours autour des intérêts personnels de l'apprenant. Ce point de vue est soutenu par (Bipoupout, op.cit., p. 358) lorsqu'il déclare :

L'apprentissage est un processus consistant en une construction graduelle de savoirs ou mieux de savoir-agir. Il implique l'installation préalable de ressources de toutes sortes (cognitives, socio affectives, psychomotrices,...), ensuite la mise en relation d'acquisitions antérieures avec les nouvelles à travers des activités de structuration et enfin une organisation de ces acquisitions de telle sorte qu'elles deviennent des ensembles intégrés de ressources mobilisables ou des savoir-agir en situation (l'apprentissage de l'intégration).

Ainsi donc, dans l'action pédagogique aujourd'hui, c'est l'enfant lui-même qui par son activité construit son savoir, l'élève n'est plus un élément passif chargé de recevoir des connaissances dispensées par l'enseignant. C'est pourquoi l'enseignant doit être capable d'adapter ses stratégies et ses procédures en fonction de la situation qui se présente. D'où l'énumération dans certaines circonstances des objectifs et des contenus d'apprentissage, en fonction des moyens pédagogiques dont dispose l'élève (matériel audiovisuel, manuels scolaires...), des caractéristiques de la salle de classe (dimensions, mobiliers, nombre d'élèves...), des potentiels et de la motivation des élèves, du contexte socioculturel sans oublier les propres compétences de l'enseignant.

2.1.5. Enseignement-apprentissage

Aujourd'hui on ne saurait parler de l'enseignement et de l'apprentissage comme deux horizons distants l'un de l'autre. Le concept enseignement-apprentissage peut se définir comme la transmission des connaissances par une aide à la compréhension et à l'assimilation. Elle se confond à l'éducation qui est une conduite sociale ayant pour but de transformer le

sujet d'un point de vue cognitif et pratique. L'enseignement-apprentissage est alors la manière qu'emploie un enseignant pour transmettre des connaissances aux apprenants et pour se faire comprendre par ceux-ci. Ces connaissances avant d'être dispensées, doivent être au préalable durement structurées et organisées en suivant une démarche scientifique. Il incombe dès lors à l'enseignant, dans un processus d'enseignement-apprentissage, le choix d'une stratégie (méthode, technique) appropriée, pour faire acquérir un nouveau savoir à l'apprenant et par ricochet un nouveau comportement. Ce qui exige néanmoins des stratégies d'enseignement. Par stratégies d'enseignement, nous entendons les actes concrets posés par l'enseignant, en salle de classe, afin de créer les conditions susceptibles de contribuer à l'apprentissage de la matière enseignée, en l'occurrence, l'anglais L2 retenu dans notre travail.

Toutefois, la notion d'enseignement-apprentissage reste ambiguë dans la mesure où selon (Cuq, 2003, p.17) « *elle ne doit pas laisser croire à un parallélisme artificiel entre deux activités qui se construisent sur des plans différents. Son utilisation doit rendre compte de l'interdépendance des deux processus.* » Dans le cas précis de l'enseignement d'une seconde langue à l'école primaire, l'objectif est de permettre à l'élève de communiquer avec efficacité et avec une certaine aisance dans cette langue. C'est à cela que correspond la compétence en langue, à proprement parler. (Germain et Netten, 2011, p. 32), vont dans le même sens en affirmant que : « *placer les élèves en situation d'utiliser la langue devrait donc précéder l'apprentissage des règles.* » A cet effet, la réalisation de ce processus nécessite le recours à des tâches globales et complexes, compte tenu de ce que les élèves apprennent fondamentalement à travers la participation à la réalisation des tâches. Ces tâches, visant à terme la construction de savoir-agir en situation et au moyen d'interactions avec les autres membres du groupe-classe, pour que chaque élève puisse travailler pendant tout le processus d'enseignement-apprentissage non seulement individuellement, mais aussi avec leurs camarades.

Si l'enseignement-apprentissage vise la réalisation d'objectifs, des connaissances de toutes sortes (déclaratives, procédurales ou conditionnelles), des savoirs, savoir-faire, savoir-être..., il ne s'agit là que de ressources pour le développement de compétences, d'ensembles intégrés de ressources ou de savoir-agir mobilisables en vue de la résolution de situations complexes. Une importance capitale est donc mise non seulement sur l'acquisition de ces ressources dans le cadre d'activités d'apprentissages systématiques, mais également sur l'apprentissage à l'intégration dans le cadre d'activités d'intégration. Ainsi, après l'installation

de ressources (des savoirs, savoir-faire, savoir-être...), l'élève est appelé comme l'affirme Bipoupout, (2011) à apprendre à intégrer ces ressources lors des activités d'intégration.

2.1.6. Modèle intensif d'enseignement de la langue

(Eveng, op.cit, p. 660) définit le modèle comme étant « *ce qui est donné pour servir de référence* », une « *structure formalisée utilisée pour rendre compte d'un ensemble de phénomènes qui possède entre eux une certaine relation* ». Parler de façon plus pratique du modèle d'enseignement intensif d'anglais, revient à évoquer un modèle d'enseignement qui respecte et enrichit le programme de base en anglais, langue seconde dans un cycle de formation. Aborder par exemple l'anglais intensif au primaire, permet à un élève de développer davantage trois compétences essentielles qui sont : Communiquer oralement en anglais, Comprendre des textes lus et entendus et Écrire des textes.

Le modèle intensif vise fondamentalement le développement des compétences. Ainsi, il est important de donner du sens aux apprentissages en les plaçant régulièrement dans un cadre où les élèves sont appelés à utiliser les acquis scolaires pour résoudre des situations-problèmes significatives, c'est-à-dire des situations qui sont le plus proches de celles de la vie courante; ce qui leur permettra d'établir un lien entre ce qu'ils apprennent à l'école et la vie ; favoriser l'intégration des ressources cognitives, affectives et psychomotrices et autres acquises.

Trois facteurs caractérisent l'anglais intensif :

- ✓ L'augmentation du temps accordé à l'enseignement de l'anglais;
- ✓ La concentration du temps d'enseignement;
- ✓ L'enrichissement du programme régulier en anglais, langue seconde.

On comprend pourquoi (Raynal et Rieunier, 1997, p.124), déclarent que « *le modèle d'enseignement est donc la représentation formelle d'un ensemble de techniques d'enseignement organisées à partir d'une vision particulière de l'homme et de ses rapports avec la société dans le but de développer chez les élèves certaines dimensions de la de la personnalité humaine* »

Cependant, l'anglais intensif ne doit pas être confondu avec d'autres modèles d'enseignement tels que le programme de base, les programmes avec augmentation de temps et les programmes d'immersion. Même si le régime pédagogique généralement adopté par les

systèmes éducatifs n'indique pas de temps minimal pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde, la langue seconde fait partie du temps réduit d'enseignement ainsi, les cours avec augmentation de temps offrent plus de minutes par semaine que le programme de base, mais n'atteignent pas 40 % du temps total d'enseignement. Cette disposition adoptée au Québec – Canada, pour le français, rejoint celle du Cameroun dans le sous système francophone où l'enseignement de l'anglais semble minimisé. Ce qui conforte notre choix de ce modèle pour expliquer le niveau de compétence observé chez les apprenants dans ces écoles du primaire francophone.

Cependant, il est à préciser que certaines conditions doivent être réunies pour que l'enseignement intensif de la langue seconde permette d'atteindre des objectifs dans la langue cible sans compromettre la maîtrise de la langue maternelle et la réussite dans les autres matières. Plusieurs de ces conditions sont également recommandées par des chercheurs chevronnés, notamment Collins et White(2011); Spada et Lightbown (1989), ayant développé une expertise dans le domaine des langues secondes. Parmi ces conditions on relève :

- **Un programme enrichi** : Pour que l'enseignement intensif porte fruit, il faut d'abord s'assurer d'enrichir le programme d'études de la langue seconde de telle manière qu'il permette de développer des compétences transférables selon une approche transdisciplinaire (Germain et Netten, 2006, p. 8) le reconnaissent lorsqu'ils affirment : « *Sans un programme bien construit qui reproduit les types de tâches cognitives utilisées dans les autres matières, il serait impossible d'atteindre les résultats d'apprentissage recherchés dans les autres matières.* » De cette façon, les tâches cognitives proposées aux élèves leur demandent de mobiliser des connaissances et des compétences acquises dans les autres matières.

- **Une approche intégrée** : L'approche préconisée consiste à développer, en les intégrant, la compréhension orale et écrite, et l'expression orale et écrite.(Germain et Netten, opcit p. 9) exposent là aussi leur vision en déclarant : « *L'utilisation d'une, langue seconde, contribue au développement des mêmes processus cognitifs qui sont décrire, identifier, comparer, faire des hypothèses que ceux qui sont développés dans les autres matières.* » Par conséquent, ce programme ne représenterait donc pas une surcharge de travail pour les élèves et ne s'adresse pas qu'aux plus doués; au contraire, il offre à tous de nouvelles occasions de développer des habiletés essentielles.

• **La concentration d'un nombre d'heures suffisant** : Comme son nom l'indique, le modèle intensif nécessite une certaine intensité, (Germain et Netten, 2002,p. 772) l'envisagent comme une sorte de temps jugé suffisant pour permettre aux élèves de participer à des échanges authentiques sur lesquels peuvent se construire de vraies compétences langagières.

• **Une pédagogie appropriée** : il ne suffit pas d'augmenter le nombre d'heures consacrées à l'enseignement de la langue seconde pour permettre aux élèves de développer les habiletés souhaitées. L'utilisation d'une pédagogie appropriée, centrée sur le développement de la précision et de l'aisance dans des activités signifiantes de communication, est essentielle pour atteindre les objectifs. En plus de cela, la mise en pratique des nouvelles idées en termes de stratégies pour faciliter cet enseignement est vivement souhaitée. C'est précisément le cas avec les salles de classes disponibles, le personnel enseignant présent et le matériel didactique en place et suffisant.

2.1.7. Niveau de compétences en communication orale en anglais

Les approches du concept de compétence font sans doute aujourd'hui la quasi-unanimité dans le champ de l'éducation, mais elles manquent encore d'un cadre théorique suffisant. Même si, depuis quelques années déjà, ce concept est courtoisé par de nombreux spécialistes des curricula, trop de zones d'ombre persistent. La « compétence » des acteurs sociaux est sur toutes les lèvres et semble être une denrée recherchée. Malgré des prises de position quelque peu divergentes de certains auteurs, un certain consensus semble entourer une définition globale de ce concept, mais est-ce suffisant ? Plusieurs auteurs et organismes officiels proposent des esquisses d'éclairages. Tantôt une approche très large est accordée à ce terme. Par exemple, en 2000, une étude menée par (l'OCDE p 15), définit la compétence comme « *la capacité de faire quelque chose.* » Dans nos investigations, nous découvrons aussi une autre approche plus globale de ce concept formulée. Il s'agit d'un système de connaissances permettant à une personne d'engendrer l'activité qui répond aux exigences des tâches dans une classe de situations. Tantôt d'autres auteurs, ils retiennent des définitions plus circonscrites. Pour (D'Hainaut, 1986, p.7) par exemple, la compétence est « *un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité.* » Convenablement pour cet auteur semble signifier que le traitement

des situations aboutit au résultat espéré par celui qui les met en œuvre. D'autres chercheurs abordent de façon précise le concept de compétence en le dissociant de concepts proches tel celui de capacité, avec lequel la compétence est souvent confondue. Ainsi, pour (Jonnaert et Vander Borght, op.cit., p 17), la compétence a un caractère global et est « *la combinaison d'un ensemble de ressources qui, coordonnées entre elles, permettent d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment.* » En ce sens, la compétence serait spécifique à une situation et à une classe de situations, voire à plusieurs classes de situations présentant des intersections plus ou moins larges. La compétence reconnue d'une personne est, selon cette équipe de chercheurs, « *le résultat de la sélection et de la coordination de ressources, par lesquelles cette personne a répondu aux sollicitations de la représentation qu'elle s'est construite d'une situation donnée.* » d'autres auteurs présentent la compétence comme revêtant un caractère très composite. Ainsi pour (Montmollin, 1986, p.23), « *les compétences seraient des ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standards et de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau.*»

(Raynal, et Rieunier,op.cit, p.76) touchent eux aussi à ce concept et le présente comme, la « *un ensemble de comportements potentiels (affective, cognitive et psychologique) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe.* » Plus tard, ces deux chercheurs démontrent que ce concept peut être lié à plusieurs domaines. Meirieu qu'ils citent (op.cit, p.77) déclare que la compétence est « *un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné.* » d'une manière simple la compétence c'est pouvoir mobiliser les savoirs, les savoir-faire et les savoir- être, en vu de résoudre des situations complexes de la vie courante. Il est à noter qu'il n'y a pas de compétence sans savoir et qu'il n'y a pas de savoir sans compétence. Pas de compétence sans savoir, parce qu'être compétent, au sens fort, c'est interpréter une tâche ou une situation en se servant de savoirs. Pas non plus de savoir sans compétence, car les savoirs au sens fort (y compris les savoirs scolaires) ne sont pas des accumulations d'informations, mais des pratiques d'interrogation sur le monde. Pour ce qui est de l'apprentissage de la langue anglaise qui nous intéresse dans notre étude, la compétence c'est pouvoir comprendre, parler, lire et écrire en anglais. La compétence en communication orale

est celle qui concerne l'expression et la compréhension orale. Cependant, comme l'affirmait (Van Els, 2001, p.11),

Il est difficile sinon impossible de parvenir à des aptitudes comparables ou similaires à celles que l'on possède dans sa langue maternelle. Pour la plupart des gens, il y a évidemment des exceptions à la règle – un tel résultat n'est tout simplement pas possible si ce doit être au prix d'énormes efforts. Heureusement, pour qu'une personne dont ce n'est pas la langue maternelle soit capable de communiquer dans la langue étrangère à un niveau acceptable, ce genre d'aptitude absolue n'est pas toujours une condition.

Le défi de taille pour les enseignants est d'ajuster leur enseignement et leurs interventions en fonction de la diversité des niveaux de compétence à l'oral de chaque élève. Ils doivent également savoir que l'élève qui apprend une nouvelle langue chemine par différentes étapes à chacune d'elles, correspond un niveau de développement de la langue. Connaître ces niveaux permettra aux enseignants de cibler la zone proximale du développement langagier de l'élève, d'étayer le soutien linguistique nécessaire à son épanouissement et de planifier les ressources appropriées.

Dès lors, les enseignants doivent consacrer plus d'attention aux élèves qui leur sont consacrés, donner une impulsion supplémentaire au développement des habiletés langagières pour les faire passer d'un niveau à l'autre et choisir sans tarder les interventions pédagogiques appropriées afin de les aider au maximum à s'adapter.

C'est ainsi que l'élève ne possédant au départ aucune connaissance de l'anglais peut acquérir graduellement un vocabulaire limité en dessinant pointant ou gesticulant pour communiquer, puis plus tard utiliser graduellement quelques phrases très simples pour exprimer ses besoins de survie.

2.2. Recension des écrits sur le modèle d'enseignement intensif du développement des compétences dans une langue seconde

Faut il encore le rappeler, nous supposons qu'à la suite d'un programme d'enseignement intensif de l'anglais, l'élève: devra être capable de s'exprimer avec aisance et utiliser un vocabulaire et des expressions variées dans une multitude de situations, de réutiliser l'information donnée dans des discours oraux et écrits plus complexe et enfin être capable d'écrire des textes originaux et bien structurés dans une variété de contextes signifiants. La connaissance de l'anglais est d'autant plus fréquente qu'un pays est plus ouvert sur le monde.

Ainsi donc, la connaissance des langues secondes est donc largement déterminée par l'avantage que le public retire à les apprendre. De nombreux auteurs se sont attelés à le démontrer dans leurs travaux. (Spada et Lightbown, 1989, p.1) déclarent par exemple que « *les programmes d'anglais intensif sont généralement reconnus comme la méthode la plus efficace jamais développée dans les programmes d'éducation à grande échelle, pour l'acquisition d'une langue seconde dans un contexte où cette langue n'est pas utilisée dans l'environnement immédiat de l'élève.* »

C'est ce qui nous fait examiner la question de la communication orale, le modèle enrichi de l'Enseignement-Anglais et les Pratiques d'enseignement efficaces pour assurer un soutien linguistique dans le modèle intensif de l'apprentissage de l'anglais au primaire.

2.2.1. La communication orale

L'acquisition d'une langue seconde à des fins de communication nécessite le développement à la fois de la précision linguistique et de l'aisance à communiquer. Ainsi, Pour s'exprimer de manière efficace en langue seconde, il faut communiquer d'une part dans le but de faire des liens avec facilité entre les différents éléments de la langue pour transmettre un message. Ensuite, il faut s'exprimer avec précision, c'est-à-d avec la capacité de produire ou de comprendre des énoncés de manière correcte et appropriée au contexte de communication. Ce procédé induit à l'intervention du cerveau et des autres facultés mentales. À ce propos et prenant appui partir d'études faites sur des aphasiques bilingues et des patients atteints de la maladie d'Alzheimer, (Paradis, 1994) démontre que la connaissance métalinguistique et la compétence implicite reposent sur deux systèmes indépendants, sur des mécanismes cérébraux distincts, localisés dans des endroits différents du cortex cérébral. Tout d'abord, il décrit la connaissance métalinguistique comme étant explicite, c'est-à-dire qu'elle réfère au savoir dont un individu est conscient et qu'il peut se représenter ou verbaliser sur demande. De plus, elle est apprise consciemment, ce qui signifie que l'attention de l'apprenant est portée sur ce qui doit être emmagasiné dans la mémoire. Dès lors, l'acquisition de la compétence implicite ces procédés se produit sans que l'attention soit portée sur ce qui est acquis (par exemple en acquérant la forme tout en portant son attention sur le message à transmettre). Ainsi, la compétence linguistique s'acquiert par un apprenant lorsque celui-ci utilise la langue à des fins réelles de communication.

Ainsi, la connaissance métalinguistique en langue seconde s'apprend par la mémorisation de règles explicites relatives au fonctionnement de la langue cible et par la mise en application de ces règles dans des exercices comme ceux grammaticaux. En dehors d'un contexte de communication, la connaissance métalinguistique est aussi utilisée de manière consciente, dans la production ou la compréhension d'énoncés. Paradis(1994), montre dans ses travaux en lien avec cette thèse qu'elle est très souvent utilisée lors d'une conversation formelle en vue de maîtriser la langue seconde, laquelle comprend tout ce qu'un individu peut verbaliser et se représenter à un niveau conscient. La connaissance métalinguistique constituerait donc le savoir d'un individu sur la langue. Poursuivant ses réflexions, Paradis souligne aussi que la communication orale est sous-tendue par la mémoire procédurale. Cette mémoire est reliée à des procédés internes qui régulent le comportement d'un individu et contribuent à la performance automatique de diverses tâches. C'est ainsi qu'il montre à titre d'exemple que, la mémoire procédurale d'un individu est impliquée lorsque celui-ci produit ou comprend des énoncés de manière automatique.

La compétence linguistique réfèrerait donc à l'habileté à utiliser la langue de manière automatique. C'est ce qui permettrait de rendre compte du fait, rapporté. Il est dès lors facile de comprendre que certains étudiants, ayant appris des connaissances sur la langue seconde, obtiennent d'excellents résultats à des examens scolaires portant sur celle-ci mais qu'ils soient incapables de poursuivre une conversation dans cette langue en milieu naturel, et qu'inversement, d'autres étudiants, ayant acquis une habileté à communiquer dans la langue seconde, obtiennent de faibles résultats scolaires mais qu'ils puissent communiquer efficacement en langue seconde dans la vie de tous les jours. Les travaux de Paradis (op.cit), en déduisent que la connaissance métalinguistique ne peut être utilisée en tant qu'élément du processus de production automatique des énoncés. Par contre, dans le processus d'écriture, où l'utilisateur de la langue dispose de plus de temps pour produire ses énoncés, il lui est possible d'alterner entre les deux types de connaissances relatives à la langue-cible. Ainsi, la connaissance métalinguistique semble apporter une contribution minimale au développement de l'habileté à communiquer oralement de manière naturelle et spontanée. Elle peut cependant être utilisée lors du processus d'écriture.

Au niveau de la communication orale, il convient de préciser que la lecture et l'écriture sont interdépendantes, de sorte que l'apprentissage de l'une contribue à l'acquisition de

l'autre. La communication orale s'inscrit dans un contexte informel ou formel selon la situation. Dans les systèmes de formation existants, la communication orale conduit vers la réalité d'un programme d'enseignement équilibré. En effet, elle favorise le développement de la conscience phonologique et syntaxique, et l'acquisition du vocabulaire et des structures langagières sur lesquelles s'appuient les élèves pour comprendre, lire, écrire et communiquer en français. C'est ainsi que les élèves qui ont acquis des habiletés en communication orale voient progresser leurs compétences en lecture (par exemple comprendre des textes) et en écriture (par exemple élaborer des idées).

Le rôle des enseignants est de prévoir de multiples occasions d'écouter et de parler lors des trois situations de communication orale : interaction verbale, expression et présentation orale. Ils exploitent judicieusement chacune de ces situations pour mettre l'écoute et la prise de parole au service des apprentissages et de la construction identitaire. En exploitant ces trois situations, les enseignants amènent les élèves à élargir leurs connaissances dans toutes les matières, à enrichir leur vocabulaire et à acquérir des habiletés sociales. Ils incitent continuellement les élèves à interagir avec eux et entre pairs pour apprendre à écouter et à parler dans diverses situations.

2.2.2. Le modèle enrichi de l'Enseignement-Anglais

Le modèle enrichi de l'enseignement-anglais est actuellement décliné sous forme de programme au Québec. Son but est d'aider les élèves francophones à développer leur capacité à communiquer en anglais avec des anglophones. En effet, l'anglais est un moyen de communication utilisé par des gens de langues et de cultures différentes partout dans le monde. Apprendre à communiquer en anglais permet donc aux élèves de profiter des possibilités infinies qui s'offrent aux personnes capables de s'exprimer en anglais, y compris une abondance d'informations et de formes de divertissement.

A travers ce programme d'apprentissage, les élèves sont capables de construire leur vision du monde en côtoyant de nouvelles cultures et en améliorant leur compréhension des collectivités anglophones. L'apprentissage de l'anglais leur donne aussi un autre moyen de promouvoir leur propre culture. Ce programme repose sur l'approche communicative, les stratégies d'apprentissage, l'apprentissage coopératif, des démarches cognitives d'apprentissage d'une langue.

Tout comme dans la communication orale, les principes du modèle enrichi de l'Enseignement-Anglais visent à accroître chez les apprenants leur capacité de parler, d'écouter, de lire, de visionner, d'écrire et de produire des textes en anglais, afin de participer à une société mondiale qui évolue rapidement sans qu'ils n'y soient démarqués. Dans le régime pédagogique de l'anglais intensif, les stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant visent au développement, soit de la précision linguistique (accuracy) en tant que savoir, soit de la précision linguistique en tant que savoir-faire, soit de l'aisance à communiquer (fluency), qui est un savoir-faire. En d'autres termes, en anglais intensif, les enseignants sont fortement encouragés à ne recourir qu'à des activités d'emploi de la langue dans des situations authentiques de communication, ainsi qu'à faire des interventions ponctuelles qui visent au développement, soit de la précision en tant que savoir-faire, soit de l'aisance (qui est également un savoir-faire). En effet, pour assurer le développement de l'autonomie langagière de l'élève, il paraît essentiel de recourir à des stratégies interactives d'enseignement qui permettent aux élèves de communiquer entre eux dans la L2. Essentiellement, à cette fin, il est recommandé aux enseignants de proposer des activités de groupes (au cours desquelles les élèves ne doivent recourir qu'à la L2), notamment dans le cadre de la pédagogie du projet.

Sont considérées comme ne contribuant pas au développement de l'autonomie langagière les activités d'étude et de pratique, ainsi que les stratégies d'enseignement visant à ne faire acquérir qu'un savoir sur la langue. Ellis (1997, p.5) note, au sujet des étudiants japonais apprenant l'anglais à l'école secondaire, qu'après six ans d'apprentissage, consistant surtout à apprendre la grammaire, « *plusieurs de ces étudiants quittent l'école sans aucune habileté procédurale leur permettant de communiquer en anglais.* »

Afin de préciser la nature des stratégies d'enseignement axées sur l'interaction et la communication authentique, Germain et Netten (2004), ont mis au point une grille d'observation de la classe de L2, la grille PRAISANCE (pour "précision linguistique" et "aisance à communiquer"), permettant d'identifier, d'une part, des activités et, d'autre part, des stratégies d'enseignement, c'est-à-dire diverses interventions ponctuelles de l'enseignant, à l'intérieur de trois types d'activités : les activités d'étude qui visent le développement des connaissances ou d'un savoir sur le système de la langue, les activités de pratique qui sont des exercices relatifs à des contenus plus ou moins fragmentés et isolés de la complexité d'une

communication langagière authentique, et les activités d'emploi qui favorisent le recours à l'utilisation de la langue à des fins de communication authentique.

Dans la grille PRAISANCE, seules sont susceptibles de contribuer au développement de l'autonomie langagière, les activités d'emploi, les stratégies d'enseignement qui visent à la précision linguistique en tant que savoir-faire (exemple avec une intervention ponctuelle de l'enseignant visant à faire comprendre le sens précis d'un mot ou d'une expression, visant à corriger une erreur faite par l'élève suivie d'une répétition de la forme correcte par l'élève, visant à sensibiliser l'élève aux rapports entre l'oral et l'écrit avec reproduction par l'élève de la forme écrite) et celles qui visent à l'aisance à communiquer (cas d'une intervention ponctuelle de l'enseignant visant à faire comprendre le sens global, visant à négocier le sens, comportant des questions personnelles, comportant des questions ouvertes, encourageant la participation de l'élève, ou visant à faire interagir les élèves).

Germain et Netten, (2009) appréciant cette démarche montrent qu'

Au bout d'un semestre d'enseignement, soit environ 300 heures, 70% des élèves inscrits en français intensif peuvent communiquer en français avec spontanéité, sur des sujets liés à leur âge et au programme d'études. Les résultats aux tests oraux dans cinq provinces différentes, qui ont implanté le français intensif, montrent que le niveau moyen de performance atteint au bout de cinq mois d'enseignement intensif est de 14 ou près de ce niveau, sur l'échelle de mesure utilisée (la New Brunswick Oral Proficiency Interview Scale – OPI), c'est-à-dire au niveau qui atteste d'un début de communication spontanée.

Notons que les affirmations qui sont apportées dans ce travail s'inspirent du programme d'enseignement du français intensif au Canada. Celui-ci en effet débute en 5^e ou en 6^e année avec des élèves âgés de 11 ou 12 ans et se poursuit jusqu'à la fin de l'école secondaire. Il a commencé dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador en 1998. Depuis cette date, il s'est répandu dans toutes les provinces et territoires, excepté le Québec où il y a des classes d'anglais intensif. Depuis ses débuts, plus de 45 700 élèves ont été inscrits dans ce programme augurant des résultats positifs.

2.2.3. Pratiques d'enseignement efficaces pour assurer un soutien linguistique

Les pratiques d'enseignement efficaces sont elles aussi abordées en vue d'un meilleur développement des stratégies d'anglais dans les écoles. Elles sont surtout situées autour des actions répétitives recommandées aux enseignants pour favoriser le développement des

compétences langagières des élèves. Elles permettent aussi dans le système, d'améliorer le rendement de tous les élèves et avantagent particulièrement les élèves en apprentissage de la langue d'enseignement. D'après le Guide d'enseignement efficace de la communication orale, de la maternelle à la 3e année (2008), l'objectif d'une planification stratégique dans l'enseignement des habiletés en communication orale permet aux enseignants de cibler les stratégies à enseigner et de planifier des activités visant à améliorer les compétences langagières des élèves.

Il y a deux grandes catégories de stratégies de communication orale : les stratégies d'écoute et les stratégies de prise de parole. Elles constituent le fondement d'une bonne communication orale, par contre elles ne sont pas innées. Les jeunes élèves ont une grande capacité d'observation et détectent souvent si la communication est efficace ou non, cependant ils ne savent pas toujours sur quoi et comment porter leur attention, ni comment se faire comprendre. L'enseignement explicite des stratégies d'écoute et de prise de parole aide les élèves à devenir des auditeurs attentifs et des locuteurs efficaces, ce qui favorise le développement de leurs connaissances et leur compréhension de la langue. Les stratégies de communication orale s'acquièrent par un enseignement explicite, suivi d'un entraînement quotidien au moyen d'activités interdépendantes dans les trois situations d'enseignement, à savoir l'interaction verbale, l'expression et la présentation orale. L'élève parvient ainsi à apprendre, à écouter avec attention, à agir avec respect et à prendre la parole. Certaines stratégies l'incitent à reconnaître l'impact du langage non verbal (ex., posture, expression faciale, gestes) et à se servir de ce langage pour acquérir de la confiance en soi et appuyer son message (ex., au moment de raconter une histoire).

➤ **Les stratégies d'écoute**

L'écoute est la condition préalable à une communication réussie, elle implique une réelle ouverture à l'autre, notamment au cours d'échanges entre camarades. On enseigne explicitement les stratégies d'écoute pour amener les élèves à témoigner du respect envers leurs locuteurs, mieux comprendre le sens des messages et savoir quand et comment demander une précision supplémentaire ou réagir à ce qui est dit.

Au fur et à mesure qu'ils apprennent à écouter efficacement, les élèves comprennent l'importance du rôle qu'ils jouent, en tant qu'auditeurs. Les besoins d'apprentissage du groupe

classe et les besoins particuliers des élèves déterminent le choix d'une stratégie d'écoute et le temps d'enseignement à lui consacrer.

➤ **Les stratégies de prise de parole**

Les stratégies de prise de parole aident les élèves à s'exprimer pour, entre autres, raconter, décrire, convaincre ou divertir. Elles leur permettent également de comprendre l'impact des expressions faciales et corporelles dans une communication orale (p. ex., pour négocier, collaborer). Par ailleurs, les élèves apprennent graduellement comment établir un bon contact et exploiter leur voix, ce qui facilitera leurs diverses prestations devant un auditoire de plus en plus large. On cherche ainsi à les amener à comprendre comment créer un lien de confiance et de respect avec les autres, capter leur intérêt et mieux se faire comprendre.

Les besoins d'apprentissage du groupe classe et les besoins particuliers des élèves déterminent le choix d'une stratégie de prise de parole et le temps d'enseignement à lui consacrer. Par exemple, pour travailler la stratégie Contrôler sa voix, on commence par enseigner comment bien articuler puis, au cours de séances subséquentes, comment utiliser la voix pour exprimer des émotions et ajuster son volume et son débit pour bien se faire comprendre. On présente ci-contre une liste des stratégies de prise de parole dont l'enseignement est pertinent aux cycles préparatoire et primaire, dans un ordre qui reflète une progression logique : en pratique, on doit Utiliser une posture et des gestes appropriés avant de Préparer sa présentation.

Les pratiques d'enseignement efficaces sont elles aussi abordées en vue d'un meilleur développement des stratégies d'anglais dans les écoles. Les pratiques d'enseignement efficaces sont surtout situées autour des actions répétitives recommandées aux enseignants pour favoriser le développement des compétences langagières des élèves. Elles permettent aussi dans le système d'améliorer le rendement de tous les élèves et avantagent particulièrement les élèves en apprentissage de la langue d'enseignement. Elles aident les enseignants à amener chaque élève à accroître son vocabulaire et à développer ses consciences phonologiques et syntaxiques, ce qui contribue à améliorer sa compréhension générale de la langue. Pour d'autres interventions pédagogiques reliées à chaque niveau de compétence à l'oral en français. Un atout très important de ces pratiques est qu'elles :

- Valorisent l'effort ; Les enseignants félicitent chaque tentative, si minime soit-elle, afin d'encourager la prise de risque.
- Captent l'attention de l'élève ; Pour attirer l'attention de l'élève avant de lui adresser la parole, les enseignants s'assurent d'établir un contact avec eux c'est le cas par la désignation individuelle. Ils maintiennent également leur attention en appuyant leur message par des expressions faciales et corporelles.
- Augmentent le temps de réflexion ; Les enseignants s'assurent de toujours donner un temps d'attente à l'élève lors d'une question pour lui permettre d'organiser ses idées et de trouver les mots justes pour la réponse.
- Adaptent le vocabulaire ; Au début de l'apprentissage de la langue, les enseignants utilisent des mots d'usage courant connus des élèves, dans des phrases courtes et simples. Au fur et à mesure que les élèves développent leurs habiletés langagières.
- Font des comparaisons ; Les enseignants utilisent des similarités et des différences pour permettre aux élèves de rattacher les nouvelles connaissances à leurs connaissances antérieures dans le but de développer des schèmes de référence et de pensée plus complexes et de faire plus tard des analogies.
- Utilisent des supports visuels ; Lorsqu'ils expliquent de nouveaux concepts, les enseignants accompagnent leur enseignement de matériel en deux ou trois dimensions (objets, photographie, maquette). Ces supports visuels aident les élèves à faire des liens avec leurs connaissances ou encourager les élèves à utiliser des supports visuels pour s'exprimer.
- Utilisent des supports auditifs ; Les enseignants utilisent divers supports auditifs pour développer la conscience phonologique et syntaxique des élèves, tout en élargissant leur vocabulaire et en modelant la fluidité de la langue. Ils peuvent, par exemple, placer des cassettes de chansons, de comptines et d'histoires dans le centre d'écoute; enregistrer la lecture d'un livre et mettre le livre et la cassette dans le centre d'écoute; enseigner des chansons et des comptines.

2.3 Théories explicatives

Comme le dit (Genthon, 1990, p.67),« *toute situation d'enseignement peut être référencée à une théorie de l'apprentissage et à une théorie du développement de l'activité intellectuelle*

de l'enfant. Les pratiques d'enseignement doivent donc se fonder sur des savoirs scientifiques spécifiques afin de les nourrir et les faire évoluer. »

Nous allons pour expliquer notre étude, emprunter à (Germain et Netten, op.cit) deux de leurs théories qui fondent leur méthode d'enseignement intensif du français, langue seconde, en signalant que les principes de ces modèles théoriques sont largement repris et cités dans les études sur l'enseignement et l'apprentissage des langues ; il s'agit de la théorie Neurolinguistique et de la théorie Socioconstructiviste. À celles-ci sera ajoutée, la théorie du Transfert des acquis soutenue par Morissette.

2.3.1. La Théorie Neurolinguistique

L'approche neurolinguistique (ANL) pour l'acquisition d'une langue seconde est un nouveau paradigme pour l'enseignement/apprentissage d'habiletés de communication dans une L2 en milieu scolaire. Cette approche pédagogique a été conçue par Netten et Germain, dans le contexte de l'influence émergente des neurosciences en éducation.

Du point de vue neurolinguistique, il convient de souligner la pénurie d'études relatives aux travaux portant sur le bilinguisme. En effet, très peu de travaux se sont intéressés sur des questions relatives au sujet de l'apprentissage de l'anglais. Toutefois, (Paradis, 2004), qui est une référence en didactique des langues, repose sa théorie sur une distinction entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale. La mémoire déclarative est associée au savoir sur la langue et la connaissance des règles, tandis que la mémoire procédurale quant à elle relève à l'utilisation spontanée de la langue et au développement d'automatismes. Il y apparaît clairement une séparation entre ces deux facultés localisées dans deux parties tout à fait distinctes du cerveau de sorte que la disparition de l'une n'entraîne pas nécessairement la perte de l'autre. En effet, la mémoire déclarative, consciente, est associée au savoir (explicite) sur la langue, alors que la mémoire procédurale, non consciente, est plutôt associée à l'utilisation de la langue en tant qu'habileté (ou compétence implicite). Et, ce qui est emmagasiné dans la mémoire déclarative, consciente, ne peut devenir non conscient. Ceci parce qu'un savoir ne peut se transformer en habileté et le conscient ne peut devenir non conscient. Ainsi, le savoir explicite, de nature qualitativement différente de la compétence implicite, ne peut être utilisé que de manière consciente ou délibérée. Il ne saurait donc être question d'utiliser de manière

non consciente la connaissance explicite, encore moins de la convertir ou de la transformer en connaissance procédurale.

La caractéristique qui définit l'ANL est la nécessité de développer en salle de classe, de manière indépendante, les deux composantes d'une communication efficace : la compétence implicite, ou l'habileté à utiliser avec spontanéité une L2, et le savoir explicite, ou la conscience du fonctionnement d'une langue, des règles de grammaire et du vocabulaire.

Une des façons de s'assurer du désir de l'élève de communiquer, en classe de L2, est de lui proposer de parler, de manière authentique, de ses centres d'intérêt, comme ses amis, sa musique préférée, ses passe-temps, etc. Toutefois, afin d'assurer le développement de la L2, il importe d'impliquer cognitivement l'élève dans son apprentissage en lui proposant graduellement des tâches de plus en plus complexes sur les plans linguistique et cognitif. Ces tâches doivent alors se faire dans la L2 (et non dans la L1).

Dans l'exemple du programme d'études du français intensif présenté au Canada, ni le vocabulaire, ni les structures linguistiques ne sont prédéterminées, ce qui porte l'enseignant, en quelque sorte, à rester centré sur les intérêts de ses élèves, dans le cadre de diverses fonctions langagières à faire acquérir (par exemple, exprimer ses préférences). Dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde, la connaissance explicite d'une règle ne mènera pas spontanément à une utilisation fluide et correcte de la langue.

En outre, le choix de transmettre la langue selon les principes de l'approche neurolinguistique n'est pas évident dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère. En effet, le fondement de l'approche neurolinguistique est d'envisager la langue comme un moyen de communiquer spontanément des informations authentiques, ce qui requiert des habiletés, et cela va parfois à l'encontre d'un environnement qui laisse trop souvent la place aux savoirs (centrés sur la langue, d'ordres grammatical, lexical et lié à la traduction) mais plutôt à des savoirs qui permettent de la maîtriser rapidement. (Paradis, op.cit., p. 25) dira à ce propos que l'«*on ne pourra apprendre une langue qu'en se concentrant sur autre chose* ». Par exemple, la conception d'une exposition photo incitera les élèves à discuter du choix des photos à montrer au public. L'apprentissage de la langue cessera dès lors d'être conçu comme un objet d'étude scolaire, mais comme un moyen permettant à des individus d'échanger sur des sujets authentiques.

Une deuxième contribution provenant de la neurolinguistique concerne le développement de la compétence implicite et le savoir explicite, deux éléments nécessaires pour la communication. La compétence implicite est l'habileté non consciente à utiliser le vocabulaire et les structures de la langue dans des situations authentiques de communication et elle est constituée de parcours ou de réseaux de connexions neuronales. La nature non consciente de la compétence implicite signifie que sa présence et son développement ne sont évidents ni pour l'enseignant, ni pour l'apprenant. Afin d'aider les enseignants à comprendre le caractère non conscient, et pourtant essentiel, de la compétence implicite, les auteurs désignent celle-ci comme une grammaire interne, bien qu'il n'y ait aucun lien entre cette grammaire et les règles de grammaire apprises explicitement.

Le savoir explicite est le savoir conscient qu'un individu a du vocabulaire, des règles de grammaire et des autres dimensions d'une langue que l'on peut trouver dans un texte, discutées et évaluées au moyen d'exercices ou de tests et expliquées par l'enseignant. On peut accéder consciemment à ce genre de savoir qui est utilisé lorsqu'on écrit dans la L2 ainsi que pour certains aspects de l'autocorrection. Pour expliquer cette approche aux enseignants, on désigne cette composante comme étant la grammaire externe. Le programme de français de base permet aux élèves de posséder ce savoir, un concept qui est très familier aux enseignants de langue. La communication spontanée, ou grammaire interne, ne peut se développer que par l'utilisation relativement intensive de la L2. Les programmes de langue, tels que le français de base au Québec par exemple, qui fonctionnent de 30 à 50 minutes par jour, ne peuvent pas à eux seuls permettre l'utilisation continue de la langue, ce qui est nécessaire pour développer d'autres habitudes langagières chez l'apprenant.

Les recherches en neurolinguistique montrent que c'est par l'utilisation fréquente des structures langagières que se créent dans la mémoire procédurale les réseaux neuronaux nécessaires à la communication orale spontanée. Elles suggèrent également que cette utilisation de la langue ne doit pas simplement consister à répéter des séquences apprises par cœur mais à utiliser une langue authentique à des fins de communication. Puisque la grammaire interne est une habileté, et non un savoir, et puisque sa formation dépend de son utilisation, les élèves doivent interagir entre eux en salle de classe. Toutefois, dans les classes régulières de L2, c'est l'enseignant qui parle la majeure partie du temps; en moyenne, au-delà de 85% du temps de parole vient de l'enseignant. Dès lors, afin d'encourager l'utilisation de la

langue par les élèves, il est question de créer en salle de classe une atmosphère moins formelle; c'est pourquoi on encourage les interactions entre les élèves et l'enseignant, ainsi qu'entre eux.

Nous pouvons dès lors dire que les résultats du programme de français intensif au Canada montrent que l'ANL contribue plus efficacement pour l'enseignement du français comme L2 que le programme régulier de français de base. Cependant on relève quelques limites à cette approche neurolinguistique.

2.3.1.1. Limites de l'approche neurolinguistique

Les réactions à l'ANL des parents, des élèves, des enseignants et des administrateurs scolaires ont été extrêmement positives au Canada. (Germain et Netten, op.cit p.28) déclarent à ce sujet que « *Non seulement il y a eu amélioration substantielle des habiletés à communiquer, mais, surtout, à cause de la capacité à s'exprimer en français, la motivation et l'attitude des élèves vis-à-vis de l'apprentissage du français, aussi bien que vis-à-vis des francophones, se sont améliorées.* »

Toutefois, il y a quand même quelques limites à cette approche, notamment celles liées en particulier à son implantation dans le système scolaire. Compte tenu des résultats positifs obtenus en français intensif, certains parents aimeraient que le programme débute dans les premières années de l'école, de la maternelle à la 3e année, en contexte nord-américain. Mais, le programme a été conçu pour débiter au-delà de ces niveaux, pour des élèves âgés de 10 ou 11 ans. Parce qu'il est nécessaire d'avoir une certaine capacité à s'exprimer afin de développer la communication orale, il serait alors nécessaire de comprimer certains éléments du programme d'études régulier. La nature des programmes d'études des premières années est telle qu'une grande partie du curriculum est consacrée au développement de la littératie dans la langue d'origine. Une réduction du nombre d'heures consacrées au développement de la littératie dans cette langue, à ces niveaux, ne serait pas recommandable. La nécessité d'avoir une période intensive d'enseignement dans les débuts du programme donne lieu à des réticences à son implantation de la part de certains administrateurs scolaires. La réorganisation de l'horaire dans les classes de 5e ou de 6e année a des implications sur les autres années scolaires, ce qui entraîne des problèmes pratiques difficiles à résoudre. Liée à cela, il y a la question de l'impact sur les autres matières dans le programme d'études. La réduction du

nombre d'heures de l'enseignement régulier afin d'augmenter le temps consacré à l'apprentissage de la L2 nécessite un certain nombre d'ajustements (compression ou intégration des matières) dans le programme d'études régulier durant la moitié de l'année scolaire. Certains craignent que cela n'entraîne des effets négatifs à long terme sur les buts d'apprentissage dans les autres matières, ou au moins une réduction des buts d'apprentissage, crainte qui empêche l'implantation de l'approche dans certains milieux.

Une autre limite qui freine l'implantation de l'ANL est la nécessité de recourir à des enseignants qualifiés pour mettre en application le programme. L'ANL nécessite une certaine aisance dans la langue enseignée, en vue d'être capable de tenir une conversation authentique; souvent, les enseignants qui possèdent ce niveau d'aisance langagière ne sont pas disponibles dans le système scolaire régulier. De plus, les enseignants doivent être formés afin de bien comprendre le nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique fondement théorique de l'approche sous-jacente au curriculum est à mieux connaître afin d'utiliser avec efficacité les stratégies d'enseignement. Ce qui impose un fardeau de plus au système scolaire. En plus de cela, la longue tradition, en langue de base, qui consiste à mettre l'accent sur l'enseignement de savoirs plutôt que d'habiletés nécessite de la part des enseignants une ouverture à l'adoption d'idées nouvelles et radicalement différentes concernant l'apprentissage d'une L2. L'adoption de l'approche et son utilisation effective nécessitent un changement majeur dans leurs croyances au sujet de l'apprentissage d'une L2 et il faut parfois de deux à trois ans, chez certains enseignants, avant qu'ils soient en mesure de comprendre le changement de pédagogie qui est implicite dans l'ANL. C'est encore là une cause qui fait que la majorité des enseignants éprouvent et éprouveront encore pendant des années quelques difficultés à modifier leurs croyances concernant l'apprentissage-enseignement.

2.4.2. La Théorie Socioconstructiviste

On ne saurait parler du socioconstructivisme, sans faire escale sur l'approche constructiviste. En effet cette approche a été développée par Piaget en réaction au béhaviorisme et s'occupe, à la fois, du processus d'apprentissage et de l'épistémologie. Cette double entreprise entraîne une réflexion sur la manière dont les apprenants acquièrent des connaissances sur certaines activités, mettant en avant l'activité et la capacité propre à chaque

sujet. Le constructivisme s'accorde à étudier les mécanismes et processus permettant la construction de la réalité chez l'apprenant à partir d'éléments déjà intégrés.

Dans une perspective constructiviste, telle que celle qui est précisée dans les finalités de l'éducation au Québec par exemple, la connaissance n'est pas transmissible. Au contraire, elle se construit dans et par l'action en situation, bien plus et en complémentarité, par la réflexion sur l'action. Les programmes d'études au Québec s'inspirent du constructivisme et font référence à la construction de connaissances par la personne en situation et non à l'apprentissage décontextualisé de comportements. Etant continuellement renouvelée, la compréhension se construit à partir de représentations antiques d'événements anciens que le sujet apprenant a d'ores et déjà stockées dans son vécu. Selon les propos de (Piaget, 1966, p.63) « *Nous construisons notre compréhension du monde à partir de nos expériences, cette compréhension est fortement influencée par nos structures cognitives* ». Pour lui, le sujet apprenant se sert de connaissances antérieures pour construire de nouvelles conceptions. Les auteurs (Germain et Netten, op.cit, p.95) mentionnent pour appuyer les travaux de Piaget que « *jusqu'au milieu des années 1970, les pratiques pédagogiques étaient surtout influencées par les théories de Piaget, selon lesquelles les développements social et cognitif s'opèrent de manière simultanée mais séparée, c'est-à-dire sans lien de cause à effet.* »

D'autre part, un autre psychologue dont les travaux portent sur une nouvelle façon de concevoir l'apprentissage, c'est le cas de (Bruner, 1966, p. 85) qui affirme que l'apprenant construit individuellement le sens en apprenant. Pour lui, « *La connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement. L'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification.* » Ainsi, l'apprenant développe ses connaissances sur la base d'expériences acquises et du contact avec l'entourage. Par exemple, en émettant un énoncé, le sens ne se construit pas dans le cerveau, il est donné par la culture et plus l'individu sait plus il apprend aisément. En conclusion, ce que l'on peut retenir de la théorie constructiviste dans sa forme vulgarisée c'est que : le développement intellectuel est un processus interne et autonome. Ce qui fait que la source de la pensée humaine ne parvient pas d'une simple sensation, puisqu'elle s'organise, par suite de contacts renouvelés, tout en pénétrant graduellement dans l'environnement, de telle façon qu'elle permet à l'apprenant de développer des unités élémentaires de l'activité intellectuelle. Ainsi donc l'apprenant :

- ✓ forge ses connaissances par ses propres moyens.
- ✓ peut assimiler aisément des connaissances récentes s'il dispose des structures mentales qui le lui permettent.
- ✓ ne peut raisonner logiquement que lorsqu'il parvient à un niveau de fonctionnement logique.

En effet, plusieurs programmes d'enseignement et d'apprentissage ont opté pour l'approche théorique de Piaget en l'appliquant autant dans le domaine de la recherche que dans l'enseignement ou les apprenants sont interpellés à développer de nouvelles compétences et à résoudre des problèmes pratiques. Résultant en partie du constructivisme, le socioconstructivisme met ainsi l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage et sur le rôle des interactions sociales diverses dans la construction des savoirs. Il offre une actualisation des approches théoriques qui s'appuient principalement sur les dimensions sociales dans la création des compétences. Ainsi, la construction des savoirs se réalisent dans un cadre social d'où, les informations sont associées rigoureusement à l'espace socioculturel et résultent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. En outre, pour consentir l'évolution des savoirs, le socioconstructivisme apparaît en tant que modèle d'enseignement et d'apprentissage qui regroupe trois dimensions didactiques indissociables:

- ✓ la dimension constructiviste qui renvoie au sujet qui apprend : L'apprenant.
- ✓ la dimension sociale qui renvoie aux associés en action : L'enseignant et les apprenants.
- ✓ la dimension interactive qui renvoie à l'environnement : L'objet d'apprentissage (le contenu d'enseignement) structuré à l'intérieur des situations.

En fait, le socioconstructivisme a introduit le paramètre décisif de la médiation de l'autre, celui de l'emprise de l'environnement extérieur sur l'évolution des capacités du sujet qui apprend, jusque-là, sous-estimé par Piaget, qui jugeait inutile de vouloir enseigner à quelqu'un tant qu'il n'est pas mûr pour assimiler. Ainsi, ce point de vue visiblement génétique des capacités d'assimilation, a favorisé l'instauration par Vygotsky (1935), des premiers repères de la théorie socioconstructiviste. Selon l'auteur, le développement cognitif ne peut être obtenu sans l'apport d'un apprentissage. Dans ses conclusions, il est soutenu que les interactions sociales sont indispensables dans tout apprentissage et que le langage sert d'instrument d'appropriation, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'apprenant, que

du point de vue du développement de fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant. De ce fait, la théorie socioconstructiviste force l'apprenant et l'enseignant à coopérer ensemble. C'est-à-dire, au lieu qu'un enseignant impose de nouveaux concepts à ses apprenants, celui-ci prend part à les associer afin qu'ils puissent attribuer le sens et construire eux même leurs propres connaissances. D'après le même auteur, l'enseignant n'intervient qu'en cas d'urgence en invitant l'apprenant à s'auto-corriger pour une construction plus appropriée des connaissances, puisqu'il demeure à tout temps une référence de choix, fondée par une maîtrise assurée des savoirs, tant bien que l'apprentissage devient une expérience mutuelle pour les deux parties en question. En ce sens, la théorie socioconstructiviste s'appuie sur une logique d'interaction et de partenariat équitable entre l'enseignant et l'apprenant, qui acteur central, il contribue à l'érection de son propre apprentissage.

La théorie socioconstructiviste se base aussi sur le rôle constructeur des variables sociales, en accordant aux médiations sémiotiques un rôle prépondérant dans un contexte interactif d'apprentissage. Celles-ci peuvent non seulement favoriser l'élaboration de savoirs, mais aussi celle d'outils généraux de la pensée. Ceci parce que c'est l'apprentissage qui est le moteur du développement et celui-ci ne peut pas être envisagé indépendamment des situations éducatives qui sont à considérer comme une conséquence des apprentissages auxquels l'enfant est confronté. (Vygotski, 1985, p. 96), déclare que :

Dans les situations d'apprentissage, aidé par l'adulte ou ses pairs, l'enfant dépasse les limites de ses outils cognitifs pour en créer de nouveaux. Ce qui est capital dans l'apprentissage scolaire, c'est justement que l'enfant apprend des choses nouvelles ; il apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction.

D'autres recherches effectuées par Dumas-Carré et Weil-Barais (1998), Dupin et Joshua (1997), Gilly, Roux et Trognon (1999), Moussu et Roux (2003), Roux et Moussu (2004) attestent le bien-fondé de l'exploitation de l'approche socioconstructiviste du développement, et de sa pertinence sur le terrain de l'école, quant à l'acquisition de connaissances scolaires et au développement d'outils cognitifs nouveaux chez les enfants. Ainsi, l'élaboration d'un enseignement de type socioconstructiviste doit répondre à quatre exigences liées aux principes fondamentaux de l'enseignement apprentissage :

- l'apprentissage n'est valable que s'il précède le développement.

C'est grâce à l'aide de l'adulte, dans le cadre de la zone proximale de développement, que l'élève pourra construire ses savoirs et développer son système cognitif ;

- les variables sociales sont consubstantielles aux processus générateurs de la pensée.

L'enseignant devra mettre en place des situations de travaux de groupe et/ou des situations problèmes suggestives de pratiques sociales familières que l'enfant sait résoudre en activant des outils cognitifs de traitement de type schéma ;

- les médiations sémiotiques sont essentielles dans la zone proximale de développement.

Toute situation d'apprentissage devra donc favoriser les échanges interactifs (élève/élèves et/ou élève/enseignant) pour permettre aux élèves de construire leur savoir, par négociations et régulations successives ;

- les outils conceptuels de pensée individuels sont à la base d'une transformation des processus interpersonnels en processus intra personnels, notamment grâce aux effets des actes de langage échangés.

L'enseignant devra donc provoquer fréquemment des actes illocutoires métacognitifs, c'est-à-dire faire verbaliser, expliciter, argumenter, débattre.

La théorie socio constructiviste énonce un troisième autre principe que (Germain et Netten, 2002, p.14) articulent comme suit: « *Le développement des processus cognitifs n'est pas spécifique à une matière scolaire en particulier* ». Ce qui confirme que c'est bel et bien l'interaction qui favorise le développement cognitif de l'apprenant. Ainsi, le développement cognitif des apprenants n'est pas seulement causé par le type de tâches que ces derniers accomplissent, mais aussi par l'interaction. Selon (Vygotsky, 1997, p. 266), qui lui aussi participe à cette réflexion, « *le développement intellectuel de l'enfant n'est pas compartimenté et ne s'opère pas selon le système des disciplines scolaires (...) les différentes matières ont pour une part une base psychique commune.* »

Vygotski (2013), expose encore dans sa théorie socioconstructiviste, l'idée selon laquelle l'intelligence et le langage se développent dans l'interaction sociale. Ce qui explique le besoin de communiquer qui soutient le développement social.

(Germain et Netten, 2006, p. 4) en retiennent plus particulièrement que les processus cognitifs sont communs à plusieurs matières : « *le développement intellectuel de l'enfant n'est pas compartimenté et ne s'opère pas selon le système des disciplines scolaires. [...] Les mêmes processus cognitifs [vérifier une hypothèse, résoudre un problème] se développeraient lors de l'apprentissage des diverses matières scolaires, y compris l'apprentissage et l'utilisation [de la L2].* »

Selon ces auteurs, cette conception des processus cognitifs explique pourquoi la compression des autres matières dans le temps ne nuirait pas au développement des compétences dans un programme intensif, à condition de proposer aux élèves des activités qui présentent des défis cognitifs suffisants et de plus en plus grands.

Pour Jonnaert et Vander Borght(2010), l'apprentissage scolaire selon le modèle socioconstructiviste et interactif, s'articule en trois dimensions :

- ✓ la dimension constructiviste, qui fait référence à l'apprenant (élève) ;
- ✓ la dimension socio ; fait référence aux partenaires en présence (les autres élèves et l'enseignant) ;
- ✓ la dimension interactive, fait référence au milieu, il s'agit ici des situations et de l'objet d'apprentissage, organisés à l'intérieur de ces situations. Pour nous cette dernière dimension vient compléter les deux premières, dans ce sens que pour qu'il y ait socio construction il faut tout de même organiser une situation favorable à la dite apprentissage et un objet qui dans notre étude demeure l'apprentissage de l'anglais pour un bilinguisme. La situation ici doit être favorable à un temps considérable d'exposition et d'utilisation de la L2 qui peut s'envisager dans une interdisciplinarité. . Confortons notre idée avec celle de Hilton (2009), qui dit : « *Un travail explicite répétitif est absolument nécessaire à la mise en mémoire de l'automatisation de certains éléments du réseau naissant en [langue seconde]* ».

La tâche d'apprentissage est référée à son contexte (...). Toute tâche s'inscrit dans un contexte particulier, sociologique, émotionnel, esthétique, que l'apprenant doit gérer. La tâche déclenche dans la mémoire à court terme une représentation des buts à atteindre, des critères de réussite, en même temps qu'elle conduit à s'interroger sur la planification qu'elle impose. Selon Beaudichon, Verba et Winnykamen (1998), trois niveaux sont repérables au cours de l'apprentissage d'un savoir. À un premier niveau, l'environnement social agit à la fois en

stimulant la motivation pour apprendre, en fournissant et organisant le cadre de l'activité ; à un second niveau, l'environnement social agit et aide à la découverte des étapes requises pour l'atteindre : il fournit les instruments et les moyens. À un troisième niveau, il intervient dans le contrôle des conduites, en particulier en accentuant la considération de la distance entre réalisation actuelle et but.

2.3.3. La Théorie du Transfert

Cette théorie du transfert a été choisie pour expliquer la nécessité d'un modèle intensif d'enseignement-apprentissage de l'anglais dans nos écoles primaires publiques francophones, qui éprouvent jusqu'ici des difficultés à faire acquérir de manière optimale des compétences en anglais aux apprenants, gage de leur bilinguisme.

Les facteurs impliqués dans le transfert des connaissances sont nombreux et multidimensionnels ; l'apprenante ou l'apprenant, l'objet d'enseignement, le contexte d'enseignement (contexte physique et social, l'enseignement et le support de l'enseignant, le comportement des étudiantes et des étudiants, les normes et objectifs inhérents au contexte), la tâche à transférer et le contexte de transfert sont tous des éléments à considérer lorsqu'il est question de transfert.

Nous définissons le transfert comme toute influence, positive ou négative, que peut avoir l'apprentissage ou la pratique d'une tâche sur les apprentissages ou les performances subséquentes. Pour mieux saisir la portée de cette définition, examinons la façon courante d'évaluer et de mesurer le transfert dans le cadre des recherches expérimentales.

Le transfert est en général défini comme la capacité d'un sujet de réinvestir ses acquis cognitifs - au sens large - dans de nouvelles situations. La question du transfert renvoie donc à une problématique complexe. Définissant le transfert de connaissances comme le mécanisme qui permet à un sujet d'utiliser dans un nouveau contexte des connaissances acquises antérieurement, (Mendelsohn, 1996, p.15) souligne qu'il « *n'est en tout cas pas un processus spontané* ». Or, ni l'école ni même les formations professionnelles ne tirent jamais toutes les conséquences de cette évidence, peut-être faute de reconnaître que le transfert ne s'opère que si l'individu y a été préparé.

- Le transfert implique la mise en relation et l'adaptation, dans un contexte nouveau et inhabituel, d'une connaissance acquise précédemment;
- Le transfert mobilise plus qu'une connaissance mais aussi des habiletés cognitives,

métacognitives et des dispositions;

- le transfert fait appel à la résolution de problèmes et se différencie ainsi de l'application des connaissances.

Le transfert, loin d'être une simple transposition automatique, passe par un travail mental qui suppose, chez le sujet confronté à une situation nouvelle : quelque chose comme l'intuition plus ou moins explicite qu'il n'est pas totalement démuni, qu'il a des ressources à investir dans la compréhension et la maîtrise de la situation. Rey (1996), associe le transfert à une intention, fondée sans doute sur une forme de confiance en soi ; la capacité de retrouver, de sélectionner, d'intégrer et d'orchestrer les ressources cognitives dont il dispose, ce que Le Boterf (1994) appelle un savoir-mobiliser, constitutif d'une véritable compétence. Il ne suffit pas de disposer de tous les ingrédients pour réussir une recette, ni de suivre à la lettre une procédure pour agir efficacement, sauf pour des actions assez simples. Dans des actions complexes, la capacité d'intégrer, d'assembler des ressources diverses est décisives. Cette réalité prouve tout simplement que L'importance du transfert des connaissances n'est plus à prouver pour de nombreux auteurs dont (Haskell, 2001, p.7), pour qui « *le transfert constitue la base de tout apprentissage, du mécanisme de la pensée et de la résolution de problèmes.* »

Le transfert est plus un processus de particularisation qu'un processus de généralisation. Et à ce propos, il est nécessaire que les élèves aient des interactions avec une multitude de situations particulières et que ces situations puissent appartenir à un grand nombre de domaines. C'est précisément la raison pour la quelle notre étude voudrait valoriser l'interdisciplinarité au sujet de l'apprentissage de l'anglais c'est-à-dire, qu'à toute les disciplines, qu'il revienne toute ou partie d'espace consacré au transfert des données acquises dans cette discipline précisément dispensées en français en anglais (en terme de traduction et expression).

Morissette (2002), présente le transfert comme l'enjeu de toute situation d'apprentissage. Le problème soulevé par l'auteur est celui du rôle de l'école et de sa contribution spécifique en ce qui concerne le transfert des apprentissages. Cela revient concernant notre travail, à justifier le rôle que devrait jouer les systèmes scolaires francophones au niveau du primaire, sur la mise en place d'une politique pédagogique favorable au transfert des apprentissages de l'anglais, non pas seulement pendant la discipline d'anglais mais dans toutes les situations d'apprentissage indépendamment de la discipline. Il est donc question comme le

dit (Morissette, 2002, p.25) d'aborder « *des données utiles pour alimenter la réflexion de l'enseignant qui désire changer graduellement ses pratiques pédagogiques pour les centrer davantage sur l'accompagnement des élèves qui sont entrain de construire leurs savoirs* ». D'après l'auteur, les apprentissages doivent s'inscrire d'abord dans des contenus particuliers, dans notre cas les programmes devront tenir compte d'une approche intégrée d'élaboration des contenus dans l'optique du bilinguisme. Par la suite il faudra mettre des scénarios pédagogiques allant du particulier au général. C'est pourquoi (Minder, 1999, p. 324) reconnaît que « Le transfert est une procédure d'exportation du savoir vers un autre domaine d'application que celui de sa première appropriation, et sans qu'un nouvel apprentissage transdisciplinaire soit requis. Il est le phénomène relativement prévisible de transférer des structures d'une langue dans une autre. Si le résultat est correct, le transfert est positif, alors qu'il est négatif quand il mène à des erreurs. »

Quand on regarde actuellement le peu de temps accordé à l'apprentissage de l'anglais dans les EPPF, et du cloisonnement des matières, on peut affirmer que ces écoles ne sont pas les lieux privilégiés pour le transfert des apprentissages en langue anglaise. Or les enfants francophones qui voudraient connaître cette langue n'ont que l'environnement école pour s'exposer et utiliser de manière suffisante la dite langue.

(Morissette, 2002, p. 45) « *Toute situation de transfert implique obligatoirement un problème à résoudre, ce qui différencie clairement le transfert de l'application pure et simple de connaissances. Ainsi chaque situation de transfert correspond à un contexte inédit ou inhabituel.* » Notons également que les transferts sont plus évidents en production qu'en compréhension. Pourtant ils s'articulent de la même manière. Déjà Lado (1957), constatait qu'un auditeur n'entend pas nécessairement les phonèmes de la langue étrangère, mais les siens, ce qui explique par exemple les erreurs dont on s'aperçoit en dictée - sur le singulier et le pluriel pour un auditeur.

Pour Marini et Genereux (1995), le transfert ne se limite pas uniquement à la mobilisation de connaissances mais exige en plus de la part de l'apprenant ou de l'apprenante la mobilisation de stratégies, de dispositions et de capacités de traitement requises par une tâche particulière. Perrenoud, (1997), va jusqu'à montrer que le transfert implique un travail mental qui suppose que l'apprenant, placé dans une situation nouvelle, possède les ressources nécessaires à la compréhension et la maîtrise de la situation et la capacité de sélectionner et

de mobilise les ressources cognitives dont il dispose. Ainsi, pour Tardif (1999, p.57), «*On peut concevoir qu'il [le transfert] constitue Un mécanisme adaptatif crucial dans la société, particulièrement dans les milieux marqués par des changements fréquents et dans lesquels les personnes doivent faire face à des situations inédites.*»

2.4. Formulation des hypothèses

Rappelons que notre travail de recherche, comme toute recherche d'ailleurs, soutend une première réponse au problème relevé et cela se traduit en hypothèses. Nous aurons donc une hypothèse générale et quatre hypothèses spécifiques.

2.4.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale est la suivante : La non prise en compte du modèle d'enseignement intensif d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones. Cette hypothèse a bien entendu, une variable indépendante(VI) et une variable dépendante (VD):

VI : la non prise en compte du modèle d'enseignement intensif d'anglais

VD : le faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones.

Les hypothèses de recherche (HR)

Les hypothèses spécifiques, qui sont nos hypothèses de recherche, sont les suivantes :

HR1 : L'absence d'un programme enrichi d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones.

HR2 : La non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones.

HR3 : L'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones

HR4 : La non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones.

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des Questions de recherche, Objectifs de recherche hypothèses, variables, indicateurs, modalités et indices

Thème	Questions de recherche (QR)	Objectifs de recherche (OR)	Hypothèses de recherche (HR)	Variables	Indicateurs	Modalités	Indices
Modèle d'enseignement intensif d'anglais et développement des compétences en communication orale dans les écoles primaires publiques francophones	QRP : dans quelle mesure, la non prise en compte du modèle d'enseignement intensif d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones. ?	ORG : Déterminer dans quelle mesure, la non prise en compte du modèle d'enseignement intensif d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones	HG : la non prise en compte du modèle d'enseignement intensif d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones.	VI : la non prise en compte du modèle d'enseignement intensif d'anglais	- l'absence d'un programme enrichi d'anglais - la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais - l'insuffisance du nombre d'heures d'enseignement de l'anglais - la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais	Effective -assez effective -non effective	
				VD : le faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones.	- faible compréhension orale de l'anglais - faible expression orale	-Faible -élevé	-faible aptitude à saisir le sens d'un message oral en anglais -faible aptitude à utiliser le code oral de l'anglais
	QRS1 : dans quelle mesure, l'absence	OS1 : Déterminer dans quelle mesure,	HR1 : l'absence d'un programme enrichi	VII : l'absence d'un programme	-absence d'une approche transdisciplinaire	-effective-assez effective	-absence de développement

	d'un programme enrichi d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones ?	l'absence d'un programme enrichi d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones.	d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones.	enrichi d'anglais	- absence de production du type de tâches cognitives utilisées dans d'autres disciplines	-non effective	des compétences transférables -non mobilisation des connaissances et des compétences acquises dans les autres matières
--	--	---	--	-------------------	--	----------------	--

	<p>QRS2 : dans quelle mesure, la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones ?</p>	<p>OS2 : déterminer dans quelle mesure, la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones.</p>	<p>HR2 : la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones.</p>	<p>VI2 : la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais</p>	<p>- absence d'intégration De la compréhension orale et écrite -absence d'intégration de l'expression orale et écrite</p>	<p>-effective -assez effective -non effective</p>	<p>-non usage de l'anglais pour décrire, identifier, comparer, faire des hypothèses</p>
	<p>QRS3 : dans quelle mesure, l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence</p>	<p>OS3 : déterminer dans quelle mesure, l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible</p>	<p>HR3 : l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication</p>	<p>VI 3: l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais</p>	<p>-moins de 250 heures dans les cinq premiers mois de '(année -moins d'un minimum de 40 heures le reste de l'année</p>	<p>-effective -assez effective -non effective</p>	<p>-temps insuffisant --manque d'échanges authentiques -difficulté à construire de</p>

	<p>en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones ?</p>	<p>niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones.</p>	<p>orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones</p>				<p>vraies compétences langagières</p>
	<p>QRS4 : dans quelle mesure la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones ?</p>	<p>OS4 : déterminer dans quelle mesure la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones.</p>	<p>HR4 : la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones.</p>	<p>VI 4: la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais</p>	<p>- non centration sur le développement de la précision et de l'aisance -non centration sur les activités significantes de communication</p>	<p>-effective -assez effective -non effective</p>	<p>- absence de modelage - absence L de correction -absence de pratique d'interaction (avec correction)</p>

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE

Après avoir élaboré la grille de lecture théorique il convient dans ce chapitre d'organiser la méthodologie de vérification des hypothèses formulées dans notre étude. La méthodologie est l'ensemble de procédés, des techniques que le chercheur utilise pour mener à bien son enquête (collecter les données nécessaires à la recherche). Dans le cadre de nos travaux, nous voulons faire une enquête en vue de déterminer si la non prise en compte du modèle d'enseignement intensif de l'anglais est un facteur explicatif du niveau de compétence en anglais chez les apprenant des EPPF. Il sera donc question, de décrire le type de recherche, le site de l'étude, la population visée par l'étude, l'échantillon et la méthode d'échantillonnage, l'instrument de collecte de données, sa validation et sa procédure de collecte et enfin la méthode d'analyse des données.

3.1. Type de Recherche

Notre travail est une recherche appliquée qui consiste en l'exploration d'un phénomène éducatif important dans une perspective du bilinguisme. Il s'agit donc d'explorer un phénomène en science sociale : « l'enseignement de l'anglais dans les écoles primaires publiques francophones » cette exploration signifie, descendre sur le terrain, étudier les faits avec exactitude, collecter des données et les analyser afin d'aboutir à des résultats pouvant être généralisés sur une population précise.

Dans notre cas précis, l'étude vise à apporter une amélioration des compétences en communication orale des apprenants dans les écoles primaires publiques francophones. Naturellement nos investigations s'effectuent dans le domaine de la didactique des disciplines et des politiques éducatives en vue de l'amélioration du processus enseignement-apprentissage et de l'acquisition des connaissances ou mieux des compétences.

3.2. Présentation du site de l'étude

Le site de l'étude est le lieu où se déroule l'enquête proprement dite. Notre étude s'est effectuée à Yaoundé dans la région du Centre, plus précisément dans le département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé III, au sein de l'inspection primaire et maternelle de l'arrondissement pré cité, mais exclusivement dans l'école primaire publique d'application de Melen. Cette école compte trois groupes :

- L'école primaire publique d'application de Melen I
- L'école primaire publique d'application de Melen II
- L'école primaire publique d'application de Melen III

3.3. Population de l'étude

La population de l'étude est l'ensemble des individus sur lesquels on peut faire une étude scientifique. Il convient de préciser qu'il existe plusieurs types de populations : une population cible et une population accessible.

3.3.1. Population cible

La population cible est l'ensemble des individus sur lesquels les résultats d'une étude peuvent être appliqués. La population cible de notre étude est constituée de l'ensemble des élèves du cours moyen deux de l'école primaire publique d'application de Melen, qui compte trois groupes. Etant donné notre critère de choix qui est « les classe du CM2 qui ont un maître (sse) spécial(e) d'anglais », cela a inéluctablement conduit au choix d'une population accessible.

3.3.2. Population accessible

La population accessible est la tranche de la population cible dont l'accès s'offre aisément au chercheur. Dans le cas d'espèce l'intérêt a été porté au niveau des écoles qui avaient encore des maîtres spéciaux d'anglais, pour être sûr du fait que la maîtresse d'anglais est quelqu'un qui maîtrise parfaitement la langue. La population accessible est de ce fait constituée de l'ensemble des élèves du CM2 disposant de maîtres d'anglais dans les EPPA Melen tels que représentés dans ce tableau.

Tableau 2 : Répartition de la population accessible

N°	Nom de l'école	classe	Nombre d'élèves
1	L'EPPA Melen I	CM2 A	52
2	L'EPPA Melen I	CM2 B	50
3	L'EPPA Melen III	CM2 A	54
4	L'EPPA Melen III	CM2 B	44
	TOTAL		200

Source : Enquête ENS 2016

3.4. Technique d'échantillonnage et échantillon

L'échantillonnage est un moyen qui spécifie la façon dont les éléments devant constituer l'échantillon seront tirés de la population accessible. Pour découper notre échantillon d'étude, nous avons procédé pour une première part à un choix raisonné, qui est l'échantillonnage intentionnel (Depelteau, 2001). En effet nous cherchions à orienter la recherche à un type de phénomène particulier à savoir l'enseignement de l'anglais par les maîtres particuliers d'anglais, pour être sûr de la maîtrise de la langue anglaise, condition sine qua none de l'enseignement efficace de l'anglais. Ceci étant, il sera retenu comme échantillon, les élèves du CM2 disposant de maîtres spéciaux d'anglais. D'après (Depelteau, 2001, p.233), dans la table d'estimation de la taille d'un échantillon, au niveau de confiance de 95% et du niveau de précision plus ou moins égal à 5% pour une population de 200 comme le nôtre, on devrait avoir un échantillon minimum de 132 sujets. Pour notre convenance nous avons eu 160 élèves à raison de 40 pris au hasard par classe.

3.5. Description des instruments de collecte des données

Les instruments de collecte des données sont des techniques et des outils qui vont permettre de recueillir des informations sur le terrain concernant l'étude. Il sera utilisé dans le cadre de cette étude, quatre instruments de collecte des données à savoir : un test d'évaluation de compétence, un questionnaire ; dans le but de contourner les limites du questionnaire, il a été associé une recherche documentaire, et une observation de classe.

3.5.1. Test d'évaluation des compétences en communication orale en anglais

Un test d'évaluation en pédagogie, c'est un processus qui permet d'apprécier le niveau d'atteinte des acquis par rapport aux objectifs d'apprentissage préétablis. Selon (Deketele, 1989, p.24), « *évaluer signifie : recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, c'est examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision* ».

Pour faire ce travail nous avons formulé les compétences attendues des élèves du CM2 en fonction des objectifs d'apprentissages contenus dans le programme d'anglais du niveau III. Par la suite il a été préparé une épreuve tirée du livre d'anglais au programme du CM2. Enfin il a été présenté des critères d'évaluation et une grille de correction. Pour faciliter les annotations, une fiche d'annotation a également été réalisée.

3.5.1.1. La compétence en communication orale en langue anglaise, à la fin du niveau III du cycle primaire francophone:

➤ **Pour la compréhension orale**

A partir d'un matériel didactique (historiette, lecture d'un texte, énoncé verbal...) et dans une situation de communication significative (qui a un sens pour l'élève), l'élève doit pouvoir manifester son appréhension d'un message oral en expliquant l'information entendue en 5 phrases ou en exécutant la consigne.

➤ **pour l'expression orale**

A partir d'un matériel didactique (image, texte, scène vécue, histoire, évènement raconté...) et dans le contexte d'une situation de communication significative (qui a un sens pour l'élève), l'élève doit pouvoir utiliser la langue anglaise pour produire un énoncé oral de 5 phrases, dans une prononciation et un rythme approprié.

3.5.1.2. Situation problème d'évaluation, Critères d'évaluation et Grille de correction Pour la compréhension orale

Votre nouveau voisin de quartier se présente à vous et vous parle de son école. Il dit ceci :(la maîtresse lira le texte)

Confère le texte « why I likemyschool » livre de lecture du CM2 page 66 (cf. annexes).

Consigne : Explique en tes mots ce que tu as compris du message. (5 pts).

Tableau 3 : Critères d'évaluation (C1, C2, C3) et Grille de correction Pour la compréhension orale en anglais

n°	Critères d'évaluation	indicateurs	Grille de correction	Nombre de points	Total
C1	Volume de la production	Explique au moins le nombre d'information entendu	Ne dit rien	0	2
			Explique à moitié	1	
			Donne toute l'explication	2	
C2	Adéquation de la réponse	-Réalise la tâche demandée dans la consigne ; -utilise le vocabulaire approprié à la situation de communication	Pas d'adéquation	0	2
			Minimum d'adéquation	1	
			Adéquation maximale	2	
C3	Correction phonétique	-Respecte les règles phonétiques propres à la langue -utilise l'intonation appropriée selon le type de phrase	Mauvaise	0	1
			Assez bonne	0,5	
			bonne	1	
Total				5	5

3.5.1.3. Situation problème d'évaluation, Critères d'évaluation et Grille de correction pour la l'expression orale en anglais

Vous êtes déjà un grand enfant qui a des responsabilités dans sa maison.

Racontez- nous en 5 phrases au minimum, ce que vous avez fait ce matin à la maison avant de venir à l'école puis ce que vous allez faire au retour des classes et enfin ce que vous feriez demain. (5 pts).

Tableau 4: Critères d'évaluation (C1, C2, C3) et Grille de correction pour la l'expression orale

No	Critères d'évaluation	indicateurs	Grille de correction	Nombre de points	Total
C1	Volume de la production	Produit au moins le nombre de phrases demandées	Ne dit rien	0	1,5
			Moins de 3phrases	0,5	
			Entre 3et4	1	
			Entre 5 et plus	1,5	
C2	Adéquation de la réponse	-Réalise la tâche demandée dans la consigne ; -utilise le vocabulaire approprié à la situation de communication.	Pas d'adéquation	0	2
			Minimum d'adéquation	1	
			Adéquation maximale	2	
C3	Correction linguistique	Respecte les accords étudiés au programme	Verbe au passé	0,5	1,5
			Verbe au présent	0,5	
			Verbe au futur	0,5	
Total				5	5

Ces critères d'évaluations permettront le caractère standard de l'évaluation. Pour Permettre un report de notes pour l'ensemble de la classe, nous avons construit une grille

d'évaluation qui sera présentée en annexe. Avec ce relevé de notes les élèves seront repartis en fonction du niveau de compétence en communication orale en anglais. L'échelle de niveau en question se présente ainsi qu'il suit : niveau faible entre [0-4]/10; niveau moyen (entre [4-7]/ 10) et le niveau élevé (entre [7 -10 [/ 10). (Confère annexes)

3.5.2. Le questionnaire

D'après Grawitz (1996, p.103), le questionnaire est « *le moyen de communication entre l'enquêteur et l'enquêté. Il contient une série de questions concernant le problème sur lequel on attend de l'enquêté une information* ». Cet instrument a été choisi parce qu'il est très pratique, évite les pertes de temps et enfin permet aux enquêteur de procéder à d'autres analyses (analyse documentaire et la grille observation), au même moment où l'enquêté s'occupe à remplir le questionnaire.

Notre questionnaire est construit sur 5 sections :

- ✓ SECTION A : Identification
- ✓ SECTION B : Evaluation de l'absence d'un programme enrichi d'anglais
- ✓ SECTION C : Evaluation de la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais
- ✓ SECTION D : Evaluation de l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais
- ✓ SECTION E : Evaluation de la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais. (Cf. annexes).

3.5.3. Recherche documentaire

La recherche documentaire se définit comme l'ensemble d'ouvrages, articles, textes, ... sur lesquels s'appuie une étude scientifique. Notre recherche documentaire se fixe sur la méthode d'enseignement et les compétences développées en communication orale chez les apprenants des EPPF. À cet effet les documents qui ont été passés en revue étaient :

- Le programme de l'école primaire et le livre d'anglais au programme
- Les cahiers de préparation des maîtres d'anglais
- Les cahiers des élèves
- Les emplois de temps.

C'est à partir des documents suscités qu'une grille d'analyse documentaire a été élaborée.(Confère annexes)

3.5.4. Observation de classe

L'observation d'après Postic et De ketele (1988, p.13) est un

Processus dont la fonction première est de recueillir de l'information sur l'objet pris en considération. Ce, recueil suppose une activité de codage... les systèmes de codage peuvent être subdivisés en deux groupes :

-les systèmes où l'information est codée à partir d'un système ou d'une grille préétablie.

-et les systèmes de production où l'observateur doit produire lui-même son système de codage.

Dans le cadre de cette observation, c'est l'observateur lui-même, (nous même), qui avons produit la grille d'observation suivant trois variables à observer et trois niveaux d'échelles de modalité. Parmi les variables à observer on a :

- L'absence d'un programme enrichi d'anglais ;
- Absence d'une prise en compte des exigences d'une approche intégrée ;
- Absence d'une prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée ; d'enseignement de l'anglais l'enseignement de l'anglais.

L'adoption de ces différents instruments de collecte des données ne s'est pas faite au hasard .ils ont été réajustés après une pré -enquête qui sera commentée.(Cf. annexes)

3.6. Validation de l'instrument

La validation de nos instruments s'est faite après des réajustements apportés, suite aux insuffisances révélés à l'issue du pré enquête. Ces insuffisances étaient telles que :

Au niveau du questionnaire, les modalités de réponses au départ étaient OUI et NON. Il s'est avéré que le répondant voulant donner une réponse se situant entre les deux modalités de réponses, n'y pouvait tout simplement pas. Pour solutionner cette limite, il a été utilisé pour les modalités de réponses une échelle à trois niveaux (tout à fais vrais, assez vrais, pas tout à fait vrai).

Au niveau de l'évaluation des compétences, il s'est trouvé des difficultés ; car dans les programmes la compétence en communication orale n'était pas clairement définie .il a fallu donc la formuler en tenant compte des objectifs du programme du niveau III en anglais. Pour l'annotation, il manquait le caractère standard du test. Il a aussi fallu préciser des critères d'évaluation et une grille de correction.

Enfin pour ce qui est de la grille documentaire et d'observation, les modalités ont également subit des réajustements donnant lieu à une échelle à trois niveaux.

Tous ces outils sont présentés dans la partie du travail consacrée aux annexes.

3.7. Procédure de collecte de données

La collecte des données proprement dite s'est effectuée à la fin du troisième trimestre au mois de mai 2016, ceci à dessein. Etant donné que nous voulions mesurer la compétence de fin de cycle primaire en anglais, il fallait attendre que les élèves aient fini leurs programmes. Par ailleurs il était question d'attribuer les questionnaires aux élèves du CM2 et avec l'aide des maitresses d'anglais, de passer le test aux enfants, ce qui était un travail de longue haleine. Ajouter à cela, nous faisons simultanément des observations de classe et l'analyse des différents documents. Il avait donc fallu repartir plusieurs fois dans une classe. Relevons quant même que, pendant la période de stage à l'école primaire, beaucoup d'observations avaient été faites, facilitant ainsi nos relevés.

Malgré les absences répétées de la maîtresse d'anglais, dues à la présence des stagiaires des ENIEG dans les classes, elles se montraient tout à fait participantes. Les élèves quant à eux se montraient tout enthousiastes malgré les difficultés d'expression qu'ils présentaient.

3.8. Méthode d'analyse des données

L'analyse des données s'est fait à l'aide des logiciels Excel, SPSS. Pour la vérification des hypothèses, c'est la méthode statistique du khi-2 qui a été utilisée :

$$\chi^2 = \sum (f_{oi} - f_{ei})^2 / f_{ei} \quad f_{oi} : \text{fréquences observées d'ordre } i$$

$$f_{ei} : \text{fréquences théoriques d'ordre } i$$

$$f_{ei} = T_l \times T_c / N \quad T_l : \text{total ligne ; } T_c : \text{total colonne ; } N : \text{effectif total/population}$$

La vérification de ces hypothèses s'est définie sur le seuil de signification de 5%, soit $\alpha = 0,05$. Le nombre de degré de liberté (n.d.d.l) quant à lui, s'est calculé en faisant : le nombre de ligne moins 1 multiplié par le nombre de colonne moins 1 (**n.d.d.l. = (nl - 1) (nc - 1)**). Par la suite nous avons évalué ces hypothèses en considérant le degré de contingence

Pour mesurer le degré de validité des hypothèses, on a utilisé le coefficient de contingence (CC) qui va se calculer selon la formule ci-après :

$$CC = \sqrt{\text{racine carré du Khi-2 calculé} / \text{effectif total plus le Khi-2 calculé}}$$

Le coefficient de contingence maximal (ccmax) se calcule selon la formule ci-après :

Ccmax = racine carrée du nddl moins 1, divisée par le nddl.

La méthodologie de collecte et d'analyse des données étant ainsi présentée, nous passons dès lors à la présentation et à l'analyse des résultats recueillis sur le terrain, dans le chapitre 4 qui va suivre.

Chapitre 4 : PRESENTATION, ANALYSE ET VERIFICATION DES RESULTATS

Ce chapitre s'intéresse à la présentation et l'analyse des données collectées sur le terrain. Il y est question de déterminer dans quelle mesure, « la non prise en compte du modèle d'enseignement intensif d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones », pour le cas de l'EPPA de Melen. Les résultats du terrain proviennent des différents questionnaires adressés aux élèves du CM2. Cet outil nous fournit essentiellement des données sur la variable indépendante. Pour ce qui est de la variable dépendante, elle est ressortie à partir d'un test évaluant la compétence en communication orale chez ces élèves.. Dans cette étude, nous faisons aussi recours à une analyse documentaire et à une grille d'observation sur la question, afin de renforcer le questionnaire qui a été utilisé. Pour ce qui est des hypothèses, elles vont faire l'objet de vérification, au moyen du test du Khi-2.

4.1. Présentation et analyses des résultats quantitatifs

Les résultats présentés à ce niveau, sont issus du questionnaire et du test d'évaluation pour ce qui est de la VD (niveau de compétence en communication orale). Ces données vont être présentées sous forme de tableaux et de graphiques. Ils illustreront les fréquences et les pourcentages des différentes tendances enregistrées sur le terrain. Des commentaires explicatifs viendront par la suite des différents tableaux, permettre une meilleure compréhension.

4.1.1. SECTION A : Identification des sujets enquêtés

L'identification des sujets se fait suivant quatre modalités : l'école, la classe, le sexe et l'âge

En ce qui concerne l'école, il faut d'abord dire que tous les sujets de l'étude ont été rencontrés dans les EPPA de Melen 1 et 3. Soit un total de 160 sujets repartis comme suit 80 à l'EPPA de Melen 1 et 80 autres à l'EPPA de Melen 3. Le tableau 5 ci-dessous présente la répartition et le pourcentage des sujets de l'étude selon l'école dans laquelle ils sont inscrits.

Tableau 5 : Répartition des élèves selon l'école

Ecoles	Fréquence	Pourcentage %
EPPA Melen1	80	50
EPPA Melen3	80	50
Total	160	100

Source : Enquête ENS 2016

Pour ce qui est des classes, nous avons de manière délibérée, choisie de ne retenir que des sujets en classe de CM2 qui avaient une maîtresse particulière pour les leçons d'anglais soit 4 classes, pour un effectif de 40 par classe. Chaque classe comptant entre 45 et 52 élèves. En effet, durant la collecte des données certaines classes n'avaient pas leur effectif d'élèves au complet ce qui nous a poussé à limiter le nombre de sujet par classe afin d'équilibrer les différentes tendances. Le choix de 40 sujets se justifie donc surtout dans notre désir d'harmoniser les chiffres.

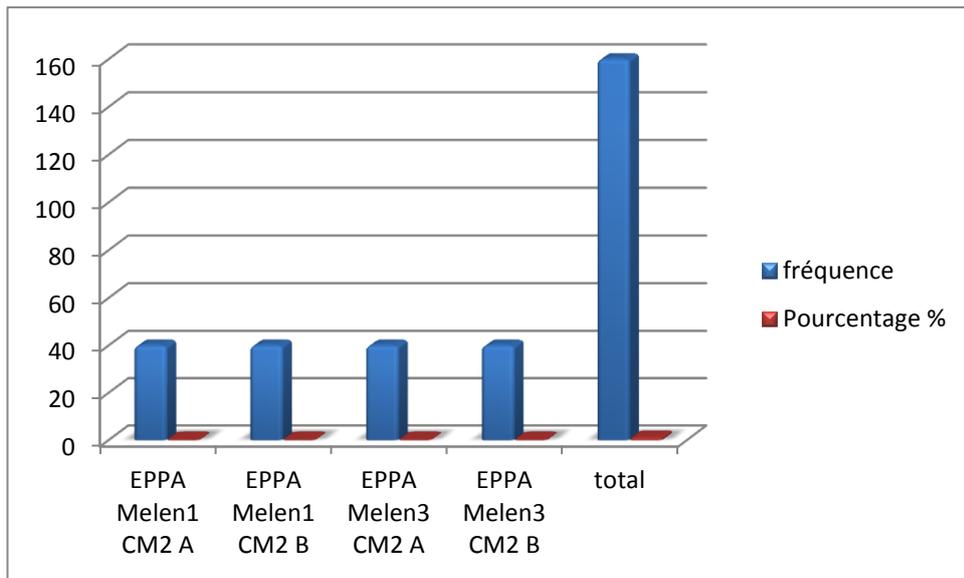
Le tableau 6 et la figure 1 ci-dessous laissent voir les différentes proportions des sujets repartis dans l'étude en fonction de leur établissement et de leur salle de classe.

Tableau 6 : Répartition des élèves selon la classe

Classe	fréquence	Pourcentage %
EPPA Melen1 CM2 A	40	25%
EPPA Melen1 CM2 B	40	25%
EPPA Melen3 CM2 A	40	25%
EPPA Melen3 CM2 B	40	25%
total	160	100%

Source : Enquête ENS 2016

Figure 1 : Répartition de la population selon la classe et l'école



Source : Enquête ENS 2016

Le choix orienté opérer en début de collecte de données nous a permis d'équilibrer les tendances c'est pourquoi nous enregistrons 80 sujets dans chaque école et 25% des sujets dans chacune des 4 salles de classes.

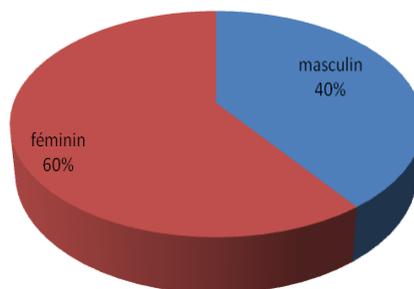
Tableau 7 : Répartition des élèves selon le sexe

Classe	fréquence	Pourcentage %
Masculin	64	40%
Féminin	96	60%
total	160	100%

Source : Enquête ENS 2016

Pour ce qui est du sexe des sujets 40% sont masculin tandis que 60 % sont féminin.

Figure n°2 : Représentation de la population d'étude selon le sexe



Source : Enquête ENS 2016

A partir de ces représentations, nous observons que les sujets de sexe féminin ont été rencontrés plus nombreux dans l'étude que ceux de sexe masculin. Cette majorité féminine peut s'expliquer tout d'abord par le fait que la population camerounaise est majoritairement féminine. Ensuite au regard de l'environnement scolaire observé en zone urbaine, les filles sont généralement les plus nombreuses en milieu scolaire primaire.

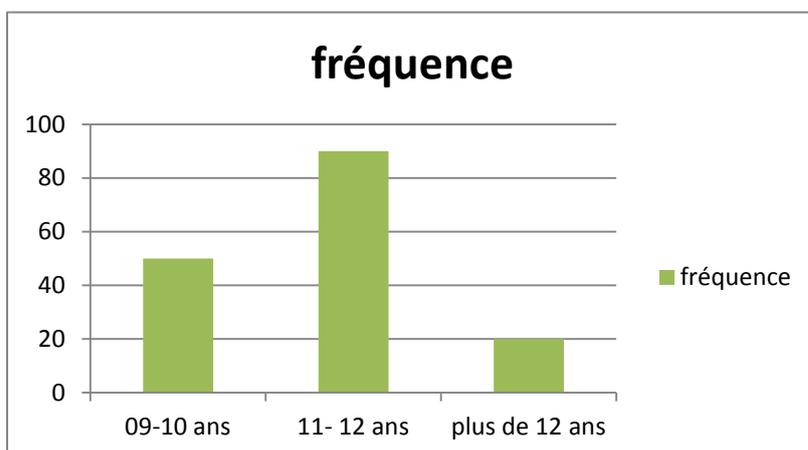
Tableau 8 Répartition des élèves selon l'âge

Age	fréquence	Pourcentage %
9-10	50	31,25
11-12	90	56,25
plus	20	12,5
total	160	100

Source : Enquête ENS 2016

Le tableau 8 ci-dessus montre les différentes proportions de l'âge des sujets de notre étude. Il ressort des données collectées que 50 d'entre eux ont entre 9 et 10 ans soit 31,25% de la population, 90 ont entre 10 et 11 ans à savoir 56,25% de la population d'étude et 20 ont plus de 11 ans représentant 12,5 % des sujets.

Figure 3 : Répartition de la population selon l'âge



Source : Enquête ENS 2016

On observe par conséquent que la plus part des sujets, élèves de nos écoles sont âgés de 11 à 12 ans. Ce qui est normal. L'âge requis par le MINEBASE pour l'admission en cette classe étant de 11 ans. La tranche constituée d'élèves âgés de 9 à 10 ans vient en seconde position ce sont des élèves qui ont chevauché des classes, car certains parents font sauter des classes à leur progéniture. Ce qui les conduits plus rapidement que les autres

vers les classe supérieures. Les vingt sujets âgés de plus de 12 ans sont par contre ceux ayant connus très souvent des retards dus aux redoublements de classes et aux difficultés particulières rencontrés dans leur cursus scolaire. C'est sur cet aspect que s'achève la section d'identification des enquêtés.

4.1.2. SECTION B : l'absence d'un programme enrichi d'anglais

Examiner l'absence d'un programme enrichi d'anglais dans les écoles est la seconde articulation de la présentation de nos résultats.

A ce niveau 96 sujets soit 60% de la population disent qu'il est tout à fait vrai qu'il n'y a pas de programme enrichi d'anglais dans les écoles. 07 sujets représentant 4,37% disent que cela est assez vrai, % et 57 soit 35,62% ne le reconnaissent pas. Le tableau 9 ci-dessous montre à suffisance les principales tendances relevées sur le terrain.

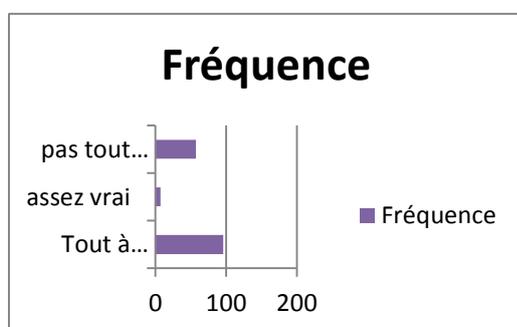
Tableau 9 : Répartition des élèves selon l'absence d'un programme enrichi d'anglais

l'absence d'un programme enrichi d'anglais	Fréquence	Pourcentage %
Tout à fait vrai	96	60
assez vrai	07	4,37
pas tout à fait vrai	57	35,62
total	160	100

Source : Enquête ENS 2016

Le graphique suivant montre en termes de valeur la disposition des sujets de l'étude en fonction de l'absence d'un programme enrichi d'anglais.

Figure 4 : Répartition des élèves selon l'absence d'un programme enrichi d'anglais



Source : Enquête ENS 2016

L'absence d'un programme enrichi d'anglais est observé dans la mesure où les modalités absence d'une approche transdisciplinaire (Les leçons dispensées en anglais ne sont pas souvent celles vues dans d'autres disciplines ; sciences, mathématique...) et l'absence de production du type de tâches cognitives utilisé dans d'autres disciplines, ne viennent pas renforcer la perspectives d'enseignement de l'anglais dans les écoles. Cette absence limite la propension d'une bonne communication orale en anglais. 35,62% ne répondent pas favorablement à la mesure de cette tendance. Nous pensons que ceux là ont exprimé cet avis en raison des items formulés à la forme négative. Les sujet ont pensé qu'il était question de critiquer la façon de faire de leur enseignante et ne voulant pas la outrager, ont souvent répondu par complaisance.

4.1.3. SECTION C : La non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais

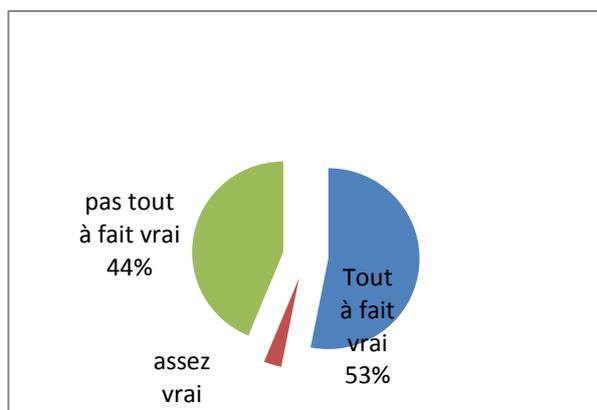
Tableau 10 : Répartition des élèves selon la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais

la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais	fréquence	Pourcentage %
Tout à fait vrai	85	53.123%
assez vrai	5	3.125
pas tout à fait vrai	70	43.75%
total	160	100%

Source : Enquête ENS 2016

La non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais est aussi examinée elle montre à partir du tableau 10 ci-dessus que 53, 12% de sujets le reconnaissent, 3,12 % disent que cela est assez vrai tandis que 43,75 % disent que cette l'approche intégrée est effective dans les écoles.

Figure 5 : Répartition des élèves selon la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais



Source : Enquête ENS 2016

La proportion observée nous montre que cette approche intégrée de l'enseignement de l'anglais n'est pas effective dans les EPPA de Melen. Seulement les écarts pas très grands montrent que des progrès sont observés sur la question. Il y a un peu de pratiques de plus en plus adaptées allant dans le sens de l'intégration de la communication orale et écrite. Certaines maitresses d'ailleurs rencontrées sur le terrain lors du pré test avaient tendance à nous montrer que tout était pour le mieux. Ce n'est que lors des petites évaluations effectuées auprès des élèves que nous avons constaté les défaillances.

4.1.4. SECTION D : l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais

Tableau 11 : Répartition des élèves selon l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais

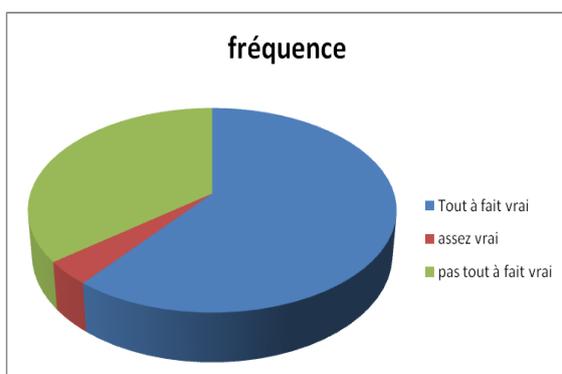
l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais	fréquence	Pourcentage %
Tout à fait vrai	97	60.62
assez vrai	6	3.75
pas tout à fait vrai	57	35.62
total	160	100

Source : Enquête ENS 2016

Au sujet de l'insuffisance du nombre d'heures d'enseignement de l'anglais qui a également fait l'objet de notre examen, il est ressorti que 60, 62% des sujets estiment que

ce nombre d'heures d'enseignement est tout à fait insuffisant. 3,75% pensent que c'est assez insuffisant et 35,62 estiment que cela est suffisant. Le tableau 11 ci-dessus montre à suffisance le nombre de sujets ayant opté pour chaque grille de réponse.

Figure 6: l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais



Source : Enquête ENS 2016

Ces données montrent combien des efforts sont à fournir en vue de relever auprès des sujets les potentialités visant une facile communication orale en anglais des élèves. Les efforts sont dès lors à fournir à la fois par la communauté éducative et les autorités pour aider les apprenants à atteindre cet objectif qui est de les aider à parler couramment la L2 en intensifiant le nombre d'heures d'enseignement.

4.1.5. SECTION E : La non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais

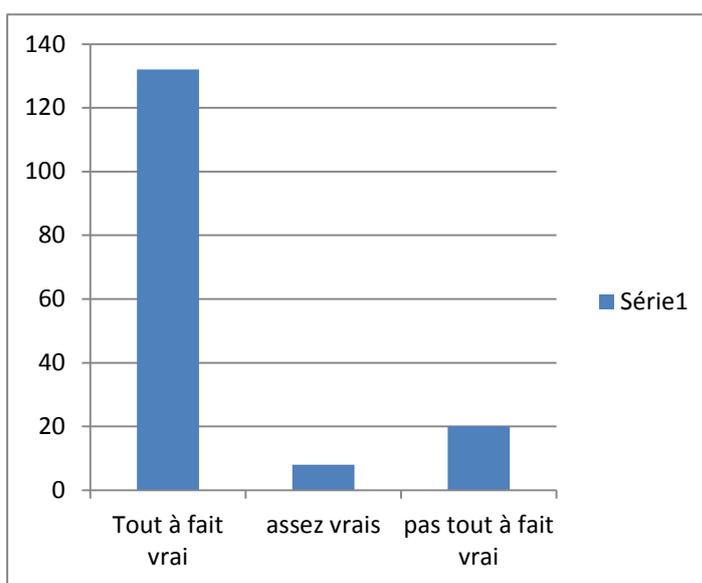
Tableau 12 : répartition des élèves selon la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais

la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais	fréquence	Pourcentage %
Tout à fait vrai	132	82,5
assez vrais	8	5
pas tout à fait vrai	20	12,5
total	160	

Source : Enquête ENS 2016

Cet aspect est lui aussi examiné dans notre questionnaire et les différentes réponses apportées par les sujets rencontrés sur le terrain montrent à partir du tableau 12, 132 sujets qui affirment l'effectivité de la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais. 8 estiment que cela est assez vrai et 20 disent que cela n'est pas tout à fait vrai. L'histogramme ci-dessous montre les fréquences relatives à cette réalité de terrain.

Figure 7 : Répartition des sujets selon la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais



Source : Enquête ENS 2016

L'effectivité de la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais est justifiée par le fait que pendant les leçons d'anglais les sujets enquêtés reconnaissent n'avoir pas l'occasion de faire des activités de communication matérialisées par les : dialogues, récits, scénettes...

4.1.6. SECTION F : Niveau de compétence en communication orale

Cette dimension constitue le dernier aspect retenu dans la présentation des données quantitatives collectées sur la base d'un test d'évaluation de compétence en communication orale en anglais.

Tableau 13 : Répartition des élèves selon le niveau de compétence en communication orale en anglais

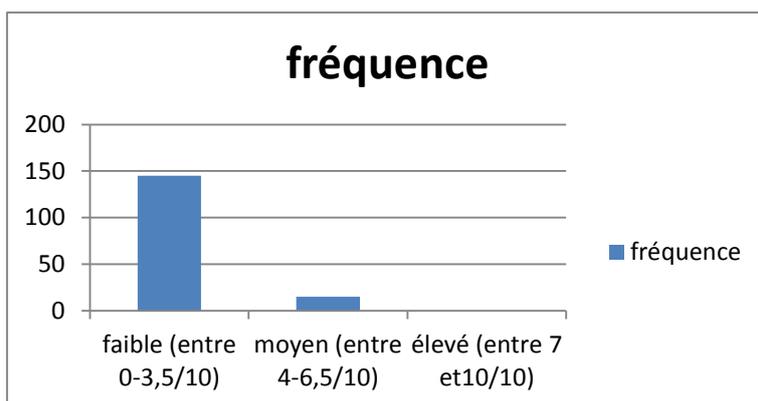
le faible niveau de compétence en communication orale	fréquence	Pourcentage %
faible (entre [0-4[/10)	145	90.62
moyen (entre [4-7[/10)	15	09.37
élevé (entre [7 -10[/10)	0	0
total	160	100

Source : Enquête ENS 2016

En effet, le niveau de compétence en communication orale examiné chez les apprenants a laissé voir les résultats suivants : le faible niveau de compétence entre 0-3,5/10 est enregistré auprès de 145 sujets. Le niveau moyen est évalué entre 4-6,5/10 est ressorti chez 15 sujets et aucun sujet n'a obtenu un niveau élevé.

Le tableau 13-dessus met en exergue en plus des fréquences les différents pourcentages qu'expriment les catégories de sujets rencontrés. Il montre la disproportion existant entre la majorité des sujets qui ont un faible niveau de compétence en communication orale et l'absence de ceux possédant un niveau de connaissance élevé en communication orale en anglais.

Figure 8 : Répartition des élèves selon niveau de compétence en communication orale



Source : Enquête ENS 2016

Une telle observation des résultats de terrain voudrait dire que la majorité des sujets rencontrés sur le terrain éprouve des difficultés évidentes en termes de communication orale en anglaise. La figure 8 montre les différentes fréquences enregistrées sur la

question. La situation est d'autant plus préoccupante dans la mesure où la catégorie niveau de connaissance élevé ne ressort aucun sujet ce qui veut dire que des efforts sont à fournir en vue d'instaurer des stratégies d'enseignement-apprentissage favorisant le développement des compétences en communication orale. C'est ici que s'achève la présentation et l'analyse des données issues du questionnaire et du test de compétence. Il s'agira dans la suite de présenter les résultats de l'analyse documentaire et de l'observation de classe.

4.2. Présentation et analyse des données qualitatives

Nous présenterons ici, les données issues de l'analyse documentaire d'une part et celle de la grille d'observation d'autre part.

4.2.1. Analyse documentaire

Cette analyse rappelons-le s'est faite à partir d'un certain nombre de documents précis en lien avec l'enseignement de l'anglais dans les EPPF, dans chacune des classes. En fonction des variables de notre étude nous apporterons les informations nécessaires suivant notre échelle de mesure. Il s'agira précisément de l'analyse du Programme de l'école primaire et du livre d'anglais au programme, du Cahier de préparation du maître d'anglais et des Cahiers des élèves.

4.2.1.1. Analyse du Programme de l'école primaire et du livre d'anglais au programme sur l'absence d'un programme enrichi d'anglais

Dans l'analyse du programme d'anglais de EPPF, on n'a pas vu de manière explicite ni dans les contenus que dans la méthodologie d'enseignement le caractère d'un programme enrichi suivant ses indicateurs. Or quand on voit le programme de français cela est bien présenté. Cependant on observe cette variable à hauteur de 75% seulement parce qu'à 25%, on a quant même vu dans les livres d'anglais au programme peut-être de manière implicite, des thématiques des autres disciplines, revenir dans les textes de lecture.

Tableau 14 Analyse du Programme de l'école primaire et du livre d'anglais au programme sur l'absence d'un programme enrichi d'anglais

l'absence d'un programme enrichi d'anglais	fréquence	Pourcentage %
Tout à fait vrai	2	75
assez vrais	2	25
pas tout à fait vrai	0	0
total	4	100

Source : Enquête ENS 2016

4.2.1.2 Analyse du Cahier de préparation du maître d'anglais sur la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais

A partir de cette analyse, ce qui a été observé c'est un accent particulier mis dans l'enseignement des règles de grammaire, orthographe, conjugaison. De manière explicite il n'a pas été observé une intégration à dessein bien illustrée dans les cahiers de préparation consultés. Tout ceci explique le pourcentage de 75% enregistré dans l'affirmation de la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais.

Tableau 15 : Analyse du Cahier de préparation du maître d'anglais sur la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais

la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais	fréquence	Pourcentage %
Tout à fait vrai	3	75
assez vrai	1	25
pas tout à fait vrai	0	0
total	4	100

Source : Enquête ENS 2016

4.2.1.3. Analyse des Cahiers des élèves sur la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais

Tableau 16 : Analyse des Cahiers des élèves sur la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais

la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais	fréquence	Pourcentage %
Tout à fait vrai	4	100
assez vrai	0	0
pas tout à fait vrai	0	0
total	4	100

Source : Enquête ENS 2016

Dans les cahiers des élèves, il ressort alors de manière claire la compartimentation des leçons. Raison pour la quelle on enregistre 100% dans la modalité de l'échelle tout à fait vrai qu'il n'y a pas prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais.

4.2.1.4. Analyse des Emplois de temps sur l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais

Tableau n° 17 : analyse des Emplois de temps sur l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais

l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais	fréquence	Pourcentage %
Tout à fait vrai	4	100%
assez vrais	0	0%
pas tout à fait vrai	0	0%
total	4	100%

Source : Enquête ENS 2016

Une analyse faite sur le nombre d'heures allouées à l'enseignement de l'anglais dans les EPPA de Melen, montre qu'en générale il est prévu 5 heures hebdomadaires d'enseignement d'anglais et parfois même moins. Ce quota est bien insignifiant pour faire

acquérir une aisance en communication et il est loin en deçà des exigences du modèle d'enseignement intensif, qui s'attend à 250 heures pour les 5 premiers mois et à 40 heures le reste de l'année.

L'analyse documentaire ainsi achevée, il ressort qu'en fait ce qui est prévu par les programmes en matière d'enseignement de l'anglais et ce qui se fait dans les salles de classe n'épousent pas les attentes d'un modèle d'enseignement intensif de la langue pour à terme permettre un développement de la compétence en communication orale chez les apprenants. Qu'en est-il de l'observation de classe sur la dernière variable : la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais ?

4.2.2. Analyse de l'observation de classe

Tableau 18 : Analyse de l'observation de classe sur la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais

la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais	fréquence	Pourcentage %
Tout à fait vrai	3	75
assez vrais	1	25
pas tout à fait vrai	0	0
Total	4	100

Source : Enquête ENS 2016

Dans le tableau 18 ci-dessus, on relève 75% de cas où il n'y a vraiment pas prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais, qui se traduit par des activités de communication (dialogues, récits scénette ...), des corrections systématiques, des modelages. Par contre il faut reconnaître qu'à certains moments on a souvent vu se faire ces activités mais occasionnellement et à des faibles doses.

Ces résultats obtenus de l'analyse documentaire et de l'observation se mettent parfois en décalage avec les données issues des questionnaires adressés aux élèves et cela peut se justifier par notre rigueur dans le recueil de l'information. Voici terminée la partie sur la présentation et l'analyse des données de terrain. Nous allons dès lors poursuivre par la vérification de nos hypothèses de recherche.

4.3. Vérification des hypothèses

Il s'agit ici de présenter les tableaux de contingence qui croisent la VI et la VD des différentes hypothèses. Ceci étant fait, il sera aisé de calculer le Khi-2 (X^2) des différentes hypothèses. La vérification de ces hypothèses va se définir sur le seuil de signification de 5%, soit $\alpha = 0,05$. Le nombre de degré de liberté (n.d.d.l) quant à lui, se calculera en faisant : le nombre de ligne moins 1 multiplié par le nombre de colonne moins 1. par la suite nous allons évaluer ces hypothèses en considérant le degré de contingence.

4.3.1. Vérification des hypothèses à travers le calcul du Khi-2

$$\text{n.d.d.l.} = (nl - 1) (nc - 1)$$

$$\text{AN:n.d.d.l.} = (3-1) (3-1)$$

$$\underline{\text{n.d.d.l.} = 4}$$

$$X^2 = \sum (foi - fei) / fei \quad \text{foi : fréquences observées d'ordre } i$$

Fei : fréquences théoriques d'ordre i

$$Fei = Tl \times Tc / N \quad Tl : \text{total ligne ; } Tc : \text{total colonne ; } N : \text{effectif total/population}$$

4.3.1.1. Vérification de HR1 : l'absence d'un programme enrichi d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais

Hypothèse alternative (HA): il existe un lien significatif entre l'absence d'un programme enrichi d'anglais et le faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais.

Hypothèse nulle (HO) : il n'existe pas un lien significatif entre l'absence d'un programme enrichi d'anglais et le faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais

Tableau 19: Tableau de contingence pour HR1

l'absence d'un programme enrichi d'anglais	niveau de compétence en communication orale			total
	faible 0-3,5	Moyen 4-6,5	Elevé 7 -10	
Tout à fait vrai	94 (87)	2 (9)	0 (0)	96
assez vrais	3 (6,34)	4 (0,66)	0 (0)	07
pas tout à fait vrai	48 (51,66)	9 (5,34)	0 (0)	57
total	145	15	0	160

Source : Enquête ENS 2016

Dans le tableau 19 ci-dessus, les valeurs entre parenthèse représente les fréquences théoriques d'ordre i (fei) et celles tout à côté sans parenthèses représentent les fréquences observées d'ordre i (foi)

$Fei = Tl \times Tc / N$ Tl : Total ligne ; Tc : Total colonne ; N : Effectif total/population

Tableau 20 : Calcul du Khi-2 de HR1

valeur observée (foi)	Valeur théorique(Fei)	(foi – Fei)	(foi – Fei) ²	(foi – Fei) ² / Fei
94	87	7	49	0,56
2	9	7	49	5,44
0	0	0	0	0
3	6,34	3,34	11,15	1,76
4	0,66	3,34	11,15	16,89
0	0	0	0	0
48	51,66	3,66	13,39	0,26
9	5,34	3,66	13,39	2,51
0	0	0	0	0
Σ				$X^2 = 27.42$

Source : Enquête ENS 2016

A partir de ce tableau on relève que : $\chi^2 = 27.42$.

Avec len.d.d.l. = 4 et le seuil de signification $\alpha = 0,05$, le $\chi^2_{lu} = 9.49$

Alors $\chi^2 = 27.42$ est supérieur à $\chi^2_{lu} = 9.49$

Décision : la loi du Khi-2 dit que si le χ^2 calculé est supérieur au χ^2_{lu} , alors on accepte H_A et on rejette H_0

Conclusion : il existe un lien significatif entre l'absence d'un programme enrichi d'anglais et le faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais. On peut alors admettre sans risque de se tromper que, HR1 a été vérifiée, c'est-à-dire que l'absence d'un programme enrichi d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais.

4.3.1.2. Vérification de HR2 : la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants.

Hypothèse alternative (H_A): il existe un lien significatif entre la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais et le faible niveau de compétence en communication orale des apprenants.

Hypothèse nulle (H₀) : il n'existe pas un lien significatif entre la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais et le faible niveau de compétence en communication orale des apprenants.

Tableau 21 : Tableau de contingence pour HR2

la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais	niveau de compétence en communication orale			Total
	Faible 0-3,5	moyen 4-6,5	Elevé 7-10	
Tout à fait vrai	73 (77,03)	12 (7,97)	0 (0)	85
assez vrais	4 (4,53)	1 (0,47)	0 (0)	5
pas tout à fait vrai	68 (63,44)	2 (6,56)	0 (0)	70
Total	145	15	0	160

Source : Enquête ENS 2016

Dans le tableau 21 ci-dessus, les valeurs entre parenthèse représente les fréquences théoriques d'ordre i (fei) et celles tout à coté sans parenthèses représentent les fréquences observées d'ordre i (foi)

$Fei = Tl \times Tc / N$ Tl : total ligne ; Tc : Total colonne ; N : Effectif total/population

Tableau 22 : Calcul du Khi-2 de HR2

valeur observée (foi)	Valeur théorique(Fei)	(foi – Fei)	(foi – Fei) ²	(foi – Fei) ² / Fei
73	77,03	-0,03	0,0009	0,00001
12	7,97	4,03	16,24	2,04
0	0	0	0	0
4	4,53	-0,53	0,28	0,06
1	0,47	0,95	0,91	1,93
0	0	0	0	0
68	63,44	4,56	20,79	0,33
2	6,56	-4,56	20,79	3,16
0	0	0	0	0
Σ				$X^2 = 7,52$

Source : Enquête ENS 2016

A partir de ce tableau on relève que : $X^2 = 7,52$

Avec le n.d.d.l. = 4 et le seuil de signification $\alpha = 0,05$, le $X^2_{lu} = 9,49$

Alors $X^2 = 7,52$ est inférieur à $X^2_{lu} = 9,49$

Décision : la loi du Khi-2 dit que si le X^2 calculé est inférieur au X^2_{lu} , alors on rejette H_A et on accepte H_0

Conclusion : il n'existe pas un lien significatif entre la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais et le faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais. On peut alors admettre sans risque de se tromper que, HR1 n'a pas été vérifiée, c'est-à-dire que l'absence

d'un programme enrichi d'anglais n'est pas un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais.

4.3.1.3. Vérification de HR3 : l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants.

Hypothèse alternative (HA): il existe un lien significatif entre l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais et le faible niveau de compétence en communication orale des apprenants.

Hypothèse nulle (HO) : il n'existe pas un lien significatif entre l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais et le faible niveau de compétence en communication orale des apprenants.

Tableau 23 Tableau de contingence pour HR3

l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais	niveau de compétence en communication orale			total
	Faible 0-3,5	moyen 4-6,5	Elevé 7-10	
Tout à fait vrai	93 (97,9)	4 (9,1)	0 (0)	97
assez vrais	4 (5,44)	2 (0,56)	0 (0)	6
pas tout à fait vrai	48 (51,66)	9 (5,34)	0 (0)	57
Total	145	15	0	160

Source : Enquête ENS 2016

Dans le tableau 23 ci-dessus, les valeurs entre parenthèse représente les fréquences théoriques d'ordre i (fei) et celles tout à coté sans parenthèses représentent les fréquences observées d'ordre i (foi)

$Fei = Tl \times Tc / N$ Tl : Total ligne ; Tc : Total colonne ; N : Effectif total/population

Tableau 24 Calcul du Khi-2 de HR3

valeur observée (foi)	Valeur théorique(Fei)	(foi – Fei)	(foi – Fei) ²	(foi – Fei) ² /Fei
93	97,9	-4,6	24,01	0,24
4	9,1	-5,1	26,01	6,5
0	0	0	0	0
4	5,44	-1,44	2,70	0,09
2	0,56	1,44	2,07	1,04
0	0	0	0	0
48	51,66	-3,66	13,39	0,26
9	5,34	3,66	13,39	1,49
0	0	0	0	0
Σ				X² = 10,03

Source : Enquête ENS 2016

A partir de ce tableau on relève que : $X^2 = 10,03$

Avec len.d.d.l. = 4 et le seuil de signification $\alpha = 0,05$, le $X^2_{lu} = 9,49$

Alors $X^2 = 10,03$ est supérieur à $X^2_{lu} = 9,49$

Décision : la loi du Khi-2 dit que si le X^2 calculé est supérieur au X^2_{lu} , alors on accepte H_A et on rejette H_0

Conclusion: il existe un lien significatif entre l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais et le faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais. On peut alors admettre sans risque de se tromper que, HR3 a été vérifiée, c'est-à-dire que l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants.

4.3.1.4. Vérification de HR4 :la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants.

Hypothèse alternative (HA): il existe un lien significatif entre la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais et le faible niveau de compétence en communication orale des apprenants.

Hypothèse nulle (HO) : il n'existe pas un lien significatif entre la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais et le faible niveau de compétence en communication orale des apprenants

Tableau 25 Tableau de contingence pour HR4

la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais	niveau de compétence en communication orale			total
	Faible 0-3,5	moyen 4-6,5	Elevé 7 -10	
Tout à fait vrai	127 (119,6)	5 (12,37)	0	132
assez vrais	0 (0)	8 (0,75)	0	8
pas tout à fait vrai	18 (18,125)	2 (1,875)	0	20
total	145	15	0	160

Source : Enquête ENS 2016

Dans le tableau 25 ci dessus, les valeurs entre parenthèse représente les fréquences théoriques d'ordre i (fei) et celles tout à coté sans parenthèses représentent les fréquences observées d'ordre i (foi)

$Fei = Tl \times Tc / N$ Tl : Total ligne ; Tc : Total colonne ; N : Effectif total/population

Tableau 26 : Calcul du Khi-2 de HR4

valeur observée (foi)	Valeur théorique(Fei)	(foi – Fei)	(foi – Fei) ²	(foi – Fei) ² / Fei
123	119,6	7,5	54,76	0,47
5	12,37	-7,37	54,32	4,39
0	0	0	0	0
0	0	0	0	0
8	0,75	7,25	52,56	6,57
0	0	0	0	0
18	18,125	-0,12	0,0144	0,0008
2	1,875	0,125	0,016	0,008
0	0	0	0	0
Σ				X² =11,44

Source : Enquête ENS 2016

A partir de ce tableau on relève que : **X² = 11,44**

Avec len.d.d.l. = 4 et le seuil de signification $\alpha = 0,05$, le $X^2_{lu} = 9,49$

Alors **X² = 11,44** est supérieur à $X^2_{lu} = 9,49$

Décision : la loi du Khi-2 dit que si le X^2 calculé est supérieur au X^2_{lu} , alors on accepte H_A et on rejette H₀

Conclusion : il existe un lien significatif entre la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais et le faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais. On peut alors admettre sans risque de se tromper que, HR4 a été vérifiée, c'est-à-dire que la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants

4.3.2. Vérification des hypothèses suivant le coefficient de contingence

Le coefficient de contingence (CC) se calcule selon la formule ci-après :

$CC = \sqrt{\text{KHI-2 calculé} / \text{effectif total} + \text{KHI-2 calculé}}$

Le coefficient de contingence maximal (ccmax) se calcule selon la formule ci-après :

$CC_{\text{max}} = \sqrt{\text{nddl} - 1} / \sqrt{\text{nddl}}$

AN : $CC_{\text{max}} = \sqrt{4-1}/4$

$CC_{\text{max}} = 0.866$

Distribution = $0.866/3 = 0.288$

Tableau 27 Classification du coefficient de contingence

Niveaux du coefficient de contingence	Niveau de validité de l'hypothèse
0.001-0.288	faible
0.289-0.555	moyenne
0.556-0.866	forte

Source : Enquête ENS 2016

Tableau 28 Niveau de validité des hypothèses suivant le coefficient de contingence

hypothèses	X ²	N	N+X ²	CC	Niveau de validité
HR1	27.42.	160	187.42	0.382	moyenne
HR3	10,03	160	170.03	0.242	faible
HR4	11,44	160	171.44	0.258	faible

Source : Enquête ENS 2016

A partir de ce tableau 28, on observe que sur les trois hypothèses qui ont été vérifiées, HR1 a un degré de validité moyen, quant aux deux autres HR3 et HR4, elles sont de faible Validité. Ceci nous montre quand même qu'il n'y a pas validité nulle. Alors on peut conclure qu'en effet il y a un lien entre les variables indépendantes et la variable dépendante de ces hypothèses.

Tableau 29 : Récapitulatif des tests d'hypothèses

Hypothèse de recherche	X ² cal	X ² lu	α	décision	CC	CC max	Niveau de validité
HR1 : l'absence d'un programme enrichi d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais	27.42.	9.49	0.05	27.42 > 9.49 ; X ² cal > X ² lu HO rejetée, HA acceptée	0.382	0.866	moyen
HR2 : la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants	7,52	9.49	0.05	7.52 < 9.49 X ² cal < X ² lu HO acceptée, HA rejetée	RAS	RAS	RAS
HR3 : l'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants.	10,03	9.49	0.05	10.03 > 9.49 X ² cal > X ² lu HO rejetée, HA acceptée	0.242	0.866	Faible
HR4 : la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants	11,44	9.49	0.05	11.44 > 9.49 X ² cal > X ² lu HO rejetée, HA acceptée	0.258	0.866	Faible

En définitive ce chapitre 4 nous a permis de présenter et d'analyser les données de terrain d'une part et d'autres part, de faire une vérification de nos hypothèses de recherche à travers un test du Khi-2. Au terme de ce travail, il ressort qu'effectivement le modèle d'enseignement intensif de l'anglais n'est pas appliqué dans les EPPA de Melen, et que le niveau de compétence en communication orale est vraiment bas. A cet effet l'hypothèse selon laquelle la non prise en compte du modèle d'enseignement intensif d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maitres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones, pour ce qui est du cas de l'EPPA Melen s'est vue vérifiée à hauteur de 3/4. Relevons aussi que l'analyse documentaire et l'observation de classe réalisées viennent confirmer cette hypothèse. Après donc ce travail il s'agira dans le chapitre 5 qui va suivre d'apporter une interprétation à ces résultats et par la suite d'apporter les implications pédagogiques.

Chapitre 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATION PROFESSIONNELLE

Dans l'articulation de ce chapitre, il sera question d'interpréter les résultats issus de l'analyse et de la vérification des différentes hypothèses, présentées dans le précédent chapitre. Cette interprétation se fera à la lumière des théories énoncées et des travaux déjà réalisés à cet effet. Dans la suite, il sera apporté les différentes implications de ce travail de recherche.

5.1. Résumé du travail d'analyse et de la vérification des hypothèses.

Nous rappelons simplement que cette étude consistait à déterminer si, la non prise en compte du modèle d'enseignement intensif d'anglais est un facteur explicatif du faible niveau en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais dans les EPPF. Ladite recherche s'est soutenue sur une hypothèse générale et quatre hypothèses de recherche.

A l'issu des travaux de dépouillement, il s'est avéré que la VD s'est confirmée, c'est-à-dire qu'effectivement le niveau des apprenants en communication orale en anglais est relative ment faible ; soit un pourcentage de 90.62 élèves ayant eu des notes comprises entre 0 et 3,5/10. En ce qui concerne la vérification des hypothèses, trois de ces hypothèses ont été confirmés (HR1, HR3, HR4) seul HR2 n'a pas été vérifiée. Cependant l'analyse documentaire et l'observation de classe faites ont relevé que les différentes VI constituant la non prise en compte du modèle d'enseignement intensif d'anglais étaient la plus part des temps tout à fait présente. Ce qui voudrait tout simplement dire que dans ces écoles on ne pratique pas le modèle d'enseignement intensif et cela se répercute sur les mauvaises performances enregistrées l'or de l'évaluation des élèves en communication orale en anglais. Après ce résumé, on peut alors passer à l'interprétation des résultats.

5.2. Interprétation des résultats

Cette interprétation va se structurer autour des chaque hypothèse de recherche.

5.2.1. Interprétation hypothèse 1

Pour cette hypothèse il était question de déterminer si L'absence d'un programme enrichi d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence

en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones. Après la vérification par le test du Khi-2, l'hypothèse a été confirmée. Ce qui veut dire que les leçons dispensées en anglais ne sont pas de manière explicite souvent celles vues dans d'autres disciplines (science, mathématiques...), de même qu'il n'y a pas souvent de manière évidente une similitude ou une continuité dans les leçons d'anglais avec d'autres matières. A l'évaluation non plus, on ne demande pas une mobilisation cognitive des leçons vue dans d'autres disciplines. Or ces indicateurs du programme enrichi d'anglais tels que annoncés par Germain et Netten (2006, p. 8) sont nécessaires pour que l'enseignement intensif porte ses fruits. Il dit à cet effet qu'il « *faut d'abord s'assurer d'enrichir le programme d'études de la langue seconde de telle manière qu'il permette de développer des compétences transférables selon une approche transdisciplinaire.* »

Le programme de français de base ne permet pas de développer, chez chaque élève, la grammaire interne, qui est pourtant nécessaire pour communiquer avec spontanéité. Paradis (2004). Pourtant le transfert est un processus de particularisation qu'un processus de généralisation. Et à ce propos, il est donc nécessaire que les élèves aient des interactions avec une multitude de situations particulières et que ces situations puissent appartenir à un grand nombre de domaines Morissette (2002). Le transfert implique un travail mental qui suppose que l'apprenant, placé dans une situation nouvelle, possède les ressources nécessaires à la compréhension et la maîtrise de la situation et la capacité de sélectionner et de mobiliser les ressources cognitives dont il dispose Perrenoud (1997).

5.2.2. Interprétation hypothèse 2:

Il était question ici de déterminer si la non prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais, dans les écoles primaires publiques. A ce propos, sur la question de savoir si les activités d'apprentissage de la littérature et celles de la communication orale s'intégraient, les élèves ont répondu par l'affirmative et se qui a valu le rejet de l'hypothèse. Cependant l'analyse des cahiers de préparation des maîtresses et ceux des élèves, ainsi que les observations de classe réalisées, ne nous ont pas fait voir cette

intégration. Nous avons vu des leçons de grammaire, vocabulaire, conjugaison..., toutes compartimentées et insistant surtout sur les règles de la langue anglaise.

Or des travaux des chercheurs en neurolinguistique, ainsi que ceux des psychologues, psychopédagogues et cognitivistes de ces dernières années, ont permis d'explorer le fonctionnement du cerveau humain et d'appréhender certains phénomènes mentaux pour mieux cerner les divers processus constitutifs de « *l'acte d'apprendre* ». Il ressort donc de ces opinions qu'il existe une stricte séparation entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale, localisées dans deux parties tout à fait distinctes du cerveau, de sorte que la perte de l'une n'entraîne pas nécessairement la perte de l'autre.

Ainsi le processus d'acquisition ne consiste pas en une automatisation de règles dont l'apprenant est conscient, mais bien en l'automatisation des procédures implicites computationnelles (dont l'apprenant n'est pas conscient), sous-jacentes à la compréhension et à la production automatique des énoncés. Autrement dit, ce n'est pas la connaissance explicite qui est procéduralisée ou automatisée, mais bien les procédures implicites computationnelles.

Afin d'aider les enseignants à concevoir ces deux composantes, il est question d'avoir recours habituellement aux expressions de grammaire interne et de grammaire externe. Comme l'affirme Paradis (2004) dans les fondements neurolinguistiques de sa théorie sur le bilinguisme, tout énoncé débute par une intention de communication, laquelle implique une participation du système limbique. Afin d'impliquer l'élève, tant sur le plan émotionnel que sur le plan de la motivation, il importe que l'attention de l'élève soit centrée sur le message à transmettre plutôt que sur la forme langagière.

En effet, le fondement de l'approche neurolinguistique est d'envisager la langue comme un moyen de communiquer spontanément des informations authentiques, ce qui requiert des habiletés, et cela va parfois à l'encontre d'un environnement qui laisse trop souvent la place aux savoirs (centrés sur la langue, d'ordres grammatical, lexical et lié à la traduction) mais plutôt à des savoirs qui permettent de la maîtriser rapidement. Paradis (op.cit., p. 25) dira à ce propos que l'« *on ne peut apprendre une langue qu'en se concentrant sur autre chose* ». Par exemple, la conception d'une exposition photo incitera les élèves à discuter du choix des photos à montrer au public. L'apprentissage de la langue cessera dès lors d'être conçue comme un objet d'étude scolaire, mais comme un moyen permettant à des individus d'échanger sur des sujets authentiques.

Le savoir explicite n'est pas problématique dans la mesure où l'enseignement est généralement centré sur le savoir déclaratif; toutefois, la compétence implicite crée problème. C'est pourquoi il est nécessaire qu'il y ait toujours une utilisation fréquente de la langue orale.

Ces réseaux se développent sans attention consciente de la part des apprenants; ils ne sont que le produit de la fréquence d'utilisation des structures langagières. Compte tenu de la nature non consciente de la compétence implicite, elle peut se développer lorsque l'apprenant se concentre sur le message à transmettre plutôt que sur les formes langagières et cela sans effort conscient de la part de l'apprenant. Ellis (2011), qui soutient également que l'utilisation de la langue est fondamentale pour le développement de l'habileté à communiquer, ajoute que ce processus se met en place avec plus d'efficacité lorsque le nombre de structures langagières à utiliser et à réutiliser est restreint : *« la forme langagière, la signification langagière et l'utilisation de la langue s'unissent pour former une solide induction grâce à une utilisation fréquente d'un nombre limité de structures langagières »*

5.2.3. Interprétation hypothèse 3

Pour cette hypothèse il était question de déterminer si L'insuffisance du nombre d'heure d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones. Cette hypothèse s'est vue vérifiée par le test du Khi-2.

De même, une analyse du programme de l'école primaire, nous a fait découvrir qu'il est prévu 5 heures hebdomadaires d'enseignement d'anglais et lorsqu'on regarde les emplois de temps et ce qui est fait au quotidien, ce quota horaire n'est même pas souvent respecté. Or pour qu'il y ait un réel apprentissage d'une langue, il faut un temps d'exposition conséquent.

A ce sujet, les recherches en neurolinguistique font valoir que le développement de l'habileté à communiquer oralement dans une L2 consiste, essentiellement, en un processus de création d'habitudes langagières. Comme c'est le cas pour le développement de n'importe quelle habileté, ce processus nécessite une utilisation fréquente de l'habileté à être développée (en l'occurrence, la L2 dans un laps de temps. En milieu scolaire, cette nécessité se traduit en temps d'apprentissage au cours d'une

journée d'école. C'est pourquoi il importe de recourir à une période intensive d'enseignement aux débuts de l'expérience d'apprentissage. En règle générale, les élèves des classes régulières ne sont pas exposés à la L2 durant des périodes suffisamment longues à chaque jour ou sur l'ensemble d'une année scolaire pour permettre de créer la grammaire interne qui est nécessaire pour la communication spontanée. « *Sans une certaine intensité d'exposition à l'utilisation de la langue, les circuits neuronaux ne peuvent être pleinement constitués. Cela dit, ce qui sert d'input pour le développement de la compétence implicite est la fréquence avec laquelle des constructions langagières particulières sont utilisées, quelle que soit leur structure de surface* » (Paradis, 2004, p. 80).

Aussi, les recherches dans ce domaine ont montré que, avec des élèves âgés de 10 ou 11 ans, il faut au moins 270 heures d'enseignement intensif si on veut arriver à créer une certaine spontanéité. Compte tenu du fait que le recours à l'ANL nécessite plus de temps que le programme régulier d'apprentissage de la L2. Cet aspect de l'ANL repose sur le concept de l'importance de l'intensité d'enseignement afin d'accélérer le processus d'apprentissage.

5.2.4. Interprétation hypothèse 4

Déterminer si la non prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones, était notre objectif spécifique. L'hypothèse qui soutenait cet objectif s'est vue confirmée par le test du Khi-2. En d'autres termes, la non prise en compte d'une stratégie pédagogique qui favorise l'aisance en anglais, déteint sur le niveau de compétence des apprenants en communication orale dans cette langue. Une des caractéristiques de l'apprentissage d'une langue étrangère, est que le savoir ne peut être directement transmis par l'enseignement et ajouté au savoir existant, mais qu'il doit être reconstruit par l'apprenant lui-même au gré d'expériences nombreuses.

Etant donné que la grammaire interne est une habileté, et non un savoir, et puisque sa formation dépend de son utilisation, les élèves doivent interagir entre eux en salle de classe. Toutefois, dans les classes régulières de L2 c'est l'enseignant qui parle la majeure partie du temps; Dès lors, afin d'encourager l'utilisation de la langue par les élèves, il s'agit de créer en salle de classe une atmosphère moins formelle; c'est

pourquoi on encourage les interactions entre les élèves et l'enseignant, ainsi qu'entre eux. Gemain et Netten (2006) soutiennent que les interactions sociales sont indispensables dans tout apprentissage et que le langage sert d'instrument d'appropriation, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'apprenant, que du point de vue du développement de fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant. De ce fait, la théorie socioconstructiviste de Vygotsky force l'apprenant et l'enseignant à coopérer ensemble. C'est-à-dire, au lieu qu'un enseignant impose de nouveaux concepts à ses apprenants, celui-ci prend part à les associer afin qu'ils puissent attribuer le sens et construire eux même leurs propres connaissances.

En ce sens, la théorie socioconstructiviste s'appuie sur une logique d'interaction et de partenariat équitable entre l'enseignant et l'apprenant, qui acteur central, il contribue à l'érection de son propre apprentissage. Dans les situations d'apprentissage, aidé par l'adulte ou ses pairs, l'enfant dépasse les limites de ses outils cognitifs pour en créer de nouveaux. Vygotsky (1935), montre à ce propos que ce qui est capital dans l'apprentissage scolaire, c'est justement que l'enfant apprend des choses nouvelles ; il apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction.

La compétence linguistique s'acquiert par un apprenant lorsque celui-ci utilise la langue à des fins réelles de communication, encore appelée, la pratique fonctionnelle. Cela dit, la connaissance métalinguistique ne contribue pas en elle même au développement de la compétence implicite. C'est plutôt la pratique fonctionnelle, « guidée » par la connaissance métalinguistique, qui conduit à l'acquisition de l'habileté à communiquer en langue seconde.

Les hypothèses ayant été vérifiées positif, il nous incombe d'apporter des implications à la profession enseignante si on veut réellement atteindre l'objectif du bilinguisme individuel favorisant une intégration nationale active. En ce sens, la théorie socioconstructiviste s'appuie sur une logique d'interaction et de partenariat équitable entre l'enseignant et l'apprenant, qui acteur central, il contribue à l'érection de son propre apprentissage

5.3. Implications professionnelles

Quand on regarde le peu de temps accordé à l'apprentissage de l'anglais dans les EPPF, et du cloisonnement des matières, on peut affirmer que ces écoles ne sont pas les lieux privilégiés pour le transfert des apprentissages en langue anglaise. Or les enfants

francophones qui ont fait l'objet de notre étude n'ont que cet environnement école pour s'exposer et utiliser de manière suffisante la dite langue. Envisager une réforme éducative dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de l'anglais dans les EPPF est notre visé. Nous pensons que l'adoption et l'étalonnage du programme d'enseignement intensif de l'anglais dans notre contexte tel qu'il est pratiqué aujourd'hui dans plusieurs pays et notamment au Québec, serait à encourager. Pour se faire cela nécessite des contraintes à plusieurs niveaux dans le but d'envisager les responsabilités des acteurs, il faudrait d'abord présenter le programme d'enseignement intensif.

5.3.1. Comment fonctionne le programme d'enseignement intensif d'anglais.

D'après Netten et Germain, quatre facteurs caractérisent l'anglais intensif : ils ont fait l'objet d'un examen plus intense dans le cadre théorique. Il est tout de même important de les rappeler : un programme enrichi; une approche intégrée, la concentration d'un nombre d'heures suffisant et une pédagogie appropriée.

L'objectif d'un modèle d'enseignement de l'anglais intensif est de rendre les élèves plus fonctionnels dans la langue seconde et ce, dans toutes les situations de la vie courante, en exploitant des situations d'apprentissage qui ont un lien avec des sujets correspondant à l'âge, aux besoins et aux intérêts des élèves. L'application d'un tel modèle nécessite un environnement linguistique riche et diversifié pour stimuler les élèves dans leur découverte de la culture anglophone et les motiver à développer des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage d'une langue seconde. L'augmentation et la concentration du temps permettront aux élèves d'atteindre un plus haut degré de compétence fonctionnelle en langue seconde. Pour implémenter ce modèle d'enseignement nombres de conditions sont à réunir.

5.3.2. Implications professionnelles de base : enseignants qualifiés

La nécessité de recourir à des enseignants qualifiés pour mettre en application le programme. Car l'ANL nécessite une certaine aisance dans la langue enseignée, en vue d'être capable de tenir une conversation authentique; souvent, les enseignants qui possèdent ce niveau d'aisance langagière ne sont pas disponibles dans le système scolaire régulier. De plus, les enseignants doivent être formés afin de comprendre le Netten et Germain - Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde

ou étrangère. Cet état de fait nous amène à réitérer à la suite des autres qu'il faut des maîtres spéciaux d'anglais dans les EPPF, dans la mesure où très peu d'instituteurs aujourd'hui formés dans les ENIEG, maîtrisent la langue anglaise au point d'en être capable enseigner avec efficacité cette langue aux élèves.

Il est vrai que cette idée de maîtres d'anglais déconcerte les autorités en charge de l'éducation de base, se référant au fait que l'enseignant du primaire est appelé à enseigner toute les disciplines de l'école primaire. Le maître d'anglais est alors qualifié de paresseux. Pour éliminer cet aspect de paresse, il serait donc de 'bons ton' d'encadrer de manière statutaire la fonction du maître d'anglais, fonction qui se verra alors aussi dense que celle d'un maître principal une classe. Puisque enseigner l'anglais pour développer des compétences en communication orale n'est pas de tout repos étant donné toutes les stratégies à mettre en place dans une classe. En clair, ce qu'on propose à cet effet c'est le recrutement et la formation des maîtres d'anglais, dans l'optique de l'intensification des apprentissages de la langue anglaise dans les EPPF, même si cela engage plusieurs obligations à l'endroit de l'Etat.

5.3.3. Implications professionnelles en termes de programme enrichi et d'approche intégrée

Un apprentissage des langues rénové, qui cherche à développer une compétence plurilingue chez les élèves, pose de nouvelles questions en rapport avec les principes didactiques à l'œuvre dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Pour enrichir le programme d'enseignement de la langue anglaise, il y va de la responsabilité de ceux qui ont la charge de la mise en œuvre des programmes d'enseignement au Cameroun. Il s'agira dans cette optique de redéfinir le programme de manière à ce qu'il soit transdisciplinaire en termes de contenus, pour permettre de situer les apprenants dans des contextes divers de la vie. Sur le plan méthodologique, il s'agira d'insister sur une approche intégrée d'enseignement de l'anglais qui mette l'emphase sur l'intégration des apprentissages des règles de la langue et de son utilisation dans des contextes variés et de manière répétitive à travers des activités de communication qui ont du sens pour l'apprenant. Les principes d'une didactique intégrée doivent être présents à tous les échelons du système scolaire, que ce soit dans les plans d'étude cadre, dans les moyens d'enseignement, dans la coordination entre les enseignants de langues d'une école ou d'un niveau scolaire.

Conceptuellement, la didactique intégrée se base sur le principe que dans l'enseignement/ apprentissage des langues, certains savoirs et savoir-faire sont transversaux et ne doivent pas être appris séparément pour chaque nouvelle langue. Dans l'enseignement des langues, il est ainsi possible d'amener les élèves à se servir successivement de nombreuses stratégies de compréhension et d'expression et à profiter des ressemblances qui existent entre les langues, qu'elles soient génétiquement proches ou éloignées. L'importance d'un curriculum intégré est reconnue. De gros efforts au niveau de la recherche, mais aussi à celui de la formation initiale et continue des enseignant-e-s de langue sont nécessaires pour que les principes de la didactique intégrée puissent trouver une utilité concrète.

5.3.4. Implications professionnelles en termes de concentration d'un nombre d'heures suffisant.

Sur cet aspect la question qu'aime à nous poser est celle de savoir quelles disciplines faut-il sacrifier pour donner plus de temps à l'anglais ? Ou alors l'anglais serait-elle plus importante que les autres disciplines ? Il ne s'agit nullement de tout ça. La seule réalité est que l'apprentissage d'une seconde langue de manière effective est contraignant et notamment sur le fait de la nécessité d'un nombre d'heures suffisant. Les stratégies les moins contraignantes dont nous voulons proposer ici sont les suivantes :

- ✓ Accorder dans l'espace temps de chaque leçon, au moins 5 minutes d'anglais pour amener les élèves à résumer la leçon qui vient d'être dispenser en anglais.
- ✓ Prévoir dans toutes les épreuves d'évaluation, au moins une question posée en anglais et qui doit se résoudre en anglais.
- ✓ La possibilité que d'autres disciplines autre que celle d'anglais puisse se dérouler en anglais.
- ✓ Mettre une emphase sur les activités post et péri scolaires dans le cadre de la manipulation de la langue.

5.3.5. Implications professionnelles en termes de pédagogie appropriée pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais

A ce niveau, les travaux que nous avons lus nous ont informés suffisamment sur cette question et nous pouvons mentionner quelques unes de ces suggestions ici dans le tableau qui suit.

Tableau 30 : Pistes pédagogiques pour intégrer la communication orale dans les situations d'enseignement en lecture et en écriture

Situations d'enseignement	Pistes pédagogiques
Lecture aux élèves ou écriture modelée	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner les élèves pour activer leurs connaissances du contexte ou du vocabulaire. • Inviter les élèves à écouter attentivement pour ne pas entraver la lecture ou la démonstration. • Inciter les élèves à réagir en verbalisant leurs idées. • Animer une discussion qui amène les élèves à exprimer leur point de vue. • Questionner les élèves au moment de l'objectivation pour qu'ils partagent leurs idées avec le groupe (ex., <i>Qu'avez-vous appris? réussi?</i>).
Lecture ou écriture partagée	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner les élèves pour activer leurs connaissances du sujet ou faire des prédictions. • Susciter le questionnement et la réflexion à haute voix lors d'interventions ou de suggestions. • Encourager les élèves à échanger leurs idées avec un pair (ex., discuter du <i>pourquoi</i> d'une stratégie pendant une minute, puis faire un retour avec le groupe classe). • Animer une discussion sur le contenu du texte ou sur les liens qu'ont pu faire les élèves. • Inviter les élèves à partager oralement leur appréciation du texte lu ou à commenter leur expérience d'écriture partagée. • Encourager les élèves à échanger leurs idées avec le groupe classe lors de l'objectivation.
Lecture ou écriture	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner pour activer les connaissances relatives à l'objet

guidée	<p>de la séance (ex, revoir une stratégie de lecture ou une notion de grammaire).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discuter avec chaque élève de l'utilisation d'une stratégie ou d'une notion. • Animer une discussion pour vérifier la compréhension d'un concept. • Inviter les élèves à exprimer à haute voix leurs réactions par rapport à un texte ou à partager leur rédaction avec un petit groupe ou un pair. • Encourager les élèves à échanger leurs idées avec le groupe classe lors de l'objectivation
Lecture ou écriture autonome	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter en conférence avec l'élève d'un aspect du texte en cours de lecture ou d'écriture. • Inciter les élèves, après la lecture, à partager leur texte ou leur appréciation des textes lus; élargir la discussion en donnant le choix aux autres élèves de réagir. • Encourager les élèves à échanger leurs idées avec le groupe classe lors de l'objectivation. • Réinvestir la stratégie dans d'autres activités de groupe (ex., cercle de lecture, orthographe approchées, lecture en dyade).

Tableau tiré du *Guide d'enseignement efficace de la communication orale de la maternelle à la 3e année, 2008*.

Il existe une grande variété d'approches pédagogiques et théories d'apprentissage compatibles avec l'enseignement intensif de l'anglais. Ces approches tiennent leur importance sur le fait de leur impact positif sur l'élève. Avec ces approches ;

- Les élèves sont plus motivés parce qu'ils réussissent et développent des stratégies pour devenir des apprenants tout au long de leur vie;
- Les élèves construisent et développent leurs propres connaissances;
- Le retour sur les tâches d'apprentissage avec l'enseignant et les autres membres de la classe encourage les élèves à faire une démarche réflexive et à faire des liens entre les savoirs;

- Les tâches sont authentiques et signifiantes pour les élèves, ce qui favorise l'apprentissage;
- Les élèves sont impliqués activement sur de longues périodes de temps;
- Les études démontrent que les élèves progressent en termes de : réussite; capacité à résoudre les problèmes; compréhension de la matière; développement d'habiletés et de stratégies pertinentes.

Dans ce travail nous avons également choisi de mentionner ne serait-ce que deux approches, non pas pour dire qu'elles sont plus importante que les autres, car le reste des approches non mentionnées ici devront également faire l'objet d'une attention toute particulière.

❖ **L'Apprentissage par projets**

L'apprentissage par projets, une approche centrée sur l'élève, organise l'apprentissage autour de projets. Selon les définitions trouvées dans les manuels destinés aux enseignants, les projets sont des tâches complexes, organisées autour de questions ou de problèmes qui :

- Impliquent les élèves dans la conception, la résolution de problèmes, la prise de décision, ou dans des activités de recherche;
- Donnent aux élèves l'occasion de travailler de façon relativement autonome pendant des périodes de temps plus ou moins longues;
- Mènent à la réalisation de productions concrètes et à des présentations.

Les Principes de l'apprentissage par projets :

- Présentent aux élèves une question ouverte ou un problème qui stimule leur curiosité et leur intérêt;
- Préconisent un apprentissage dans lequel les objectifs du programme sont facilement identifiables dès le début, mais dont les résultats en termes du processus d'apprentissage des élèves ne sont ni prédéterminés, ni complètement prévisibles;
- Offrent un environnement qui permet la discussion, la créativité, la résolution de problèmes, la pensée critique, le développement et le renforcement de différentes habiletés;
- Stimulent le développement de stratégies;
- Suivent les phases d'exploration, de recherche, de création et de communication;
- Exigent un produit final qui fera l'objet d'une présentation.

En ce qui concerne les apprentissages par projet, les élèves :

- Sont responsables de leur propre apprentissage et sont conscients qu'ils doivent s'impliquer activement dans leur apprentissage;
- Planifient les différentes étapes;
- Sont encouragés à prendre des risques, à apprendre de leurs erreurs et à construire leurs propres savoirs par le biais de situations significatives et contextualisées;
- S'impliquent dans une recherche coopérative;
- Font la collecte et l'analyse des données, en font l'interprétation et en tirent des conclusions;
- Sont encouragés régulièrement à réfléchir sur leurs stratégies d'apprentissage et à développer la conscience métacognitive de leur style d'apprentissage;
- Présentent les résultats de leurs projets de façons variées.

Toutes ces informations sont tirées du (Guide de l'implantation de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde au Québec, 2012, p. 39)

❖ **L'Enseignement stratégique**

L'enseignement stratégique est une approche pédagogique qui est centrée sur l'élève. Elle a deux composantes majeures :

- un enseignement explicite des stratégies afin que les élèves puissent apprendre quand et comment ils peuvent s'en servir pour faciliter l'apprentissage et la réalisation des tâches;
- l'intégration des stratégies dans le matériel utilisé quotidiennement en classe afin de pouvoir, soit les enseigner de façon explicite, soit les intégrer aux tâches de façon implicite.

L'enseignement stratégique et l'apprentissage stratégique sont inséparables l'un de l'autre.

L'apprentissage stratégique est le résultat logique d'un enseignement stratégique efficace. Bref, l'apprentissage stratégique est l'apprentissage pendant lequel les élèves construisent leurs propres significations et, ce faisant, deviennent conscients de leur propre façon de penser et d'apprendre.

L'enseignement stratégique présente un certains nombre de principes :

- L'enseignement des stratégies devrait avoir comme point de départ les attitudes, les croyances, et les besoins explicites des élèves.
- Il devrait, si possible, être intégré aux activités régulières pendant une longue période de temps plutôt que de faire l'objet de courtes interventions isolées.
- Il devrait comprendre les explications, la documentation remise aux élèves, les activités, les remue-méninges, le matériel de référence et celui pour l'étude à la maison.
- Il devrait mener à un résultat positif et signifiant.
- Il devrait, en plus d'être explicite, évident et pertinent, offrir de multiples occasions pour pratiquer avec une variété de tâches.
- Il ne devrait pas être limité à la période de cours immédiate; il devrait fournir des stratégies transférables à des tâches futures.
- Il devrait, jusqu'à un certain point, être individualisé puisque différents élèves préfèrent ou ont besoin de différentes stratégies pour les tâches qu'ils ont à réaliser.
- Il devrait fournir aux élèves un mécanisme leur permettant d'évaluer leur propre progrès, ainsi que la réussite de l'enseignement et l'utilité des stratégies dans de multiples tâches.
- Il devrait tenir compte des éléments affectifs de l'apprentissage, tels l'anxiété, la motivation, les croyances et les intérêts, puisque ceux-ci influencent le choix des stratégies.
- Il devrait offrir aux élèves beaucoup d'occasions de pratiquer avec des stratégies pendant les cours.
- Les stratégies devraient être choisies en fonction de leur synergie, des exigences de la tâche, et des objectifs et du style d'apprentissage des élèves.

Pour mettre toutes ces recommandations en pratique, la nécessité des maîtres d'anglais s'impose, tout aussi parce que le travail qu'il ya à faire devient dense. Il faudrait alors penser à une formation bien menée de ces acteurs de terrain pour implanter de manière objective une telle approche dans nos EPPF au Cameroun.

5.3.6. Exemple de leçon suivant la stratégie d'enseignement explicite au cycle primaire

1^{er} cas : la stratégie d'écoute

Attente ciblée : L'élève doit pouvoir comprendre des messages de diverses formes et fonctions et y réagir dans un contexte significatif.

Contenus d'apprentissage ciblés (Compréhension et réaction) :

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit :

- appliquer des stratégies d'écoute;
- relever le sujet d'une communication et les principaux éléments qui la caractérisent.

Objectifs de la leçon :

- Enseigner explicitement la stratégie d'écoute Trouver le sens du message.
- Amener les élèves à dégager les mots principaux du message afin qu'ils reconnaissent pourquoi on leur parle et qu'ils améliorent leur compréhension du message.

Contexte : L'enseignante ou l'enseignant a constaté que pendant certaines situations de communication orale, les élèves ont de la difficulté à comprendre le contenu du message et ne peuvent donc pas y réagir correctement.

Connaissances et habiletés préalables : Prendre une position d'écoute. Activer ses connaissances antérieures

Durée approximative : Quatre séances de 10 à 15 minutes

Matériel et ressources :

- Référentiel de la démarche d'enseignement de la stratégie Trouver le sens du message (voir figure 10 dans le Guide d'enseignement efficace de la communication orale, de la maternelle à la 3^e année 2008),
- Gabarit à construire avec les élèves dans le cadre de la démarche d'enseignement explicite d'une stratégie de communication orale (voir l'annexe A à la page 104) sur un bloc de conférence
- Illustrations, objets

Vocabulaire requis : message-sens-comprendre-contre-exemple (ce qu'il ne faut pas faire)- exemple (ce qu'il faut faire)

➤ Séance 1 : Mise en situation et exploration

Mise en situation :

- Présenter les objectifs de la leçon.
- Présenter les mots de vocabulaire requis.
- Demander de prendre une position d'écoute; prendre une position d'écoute avec eux.
Dire qu'un élève de la classe va lire un message et que vous allez montrer comment trouver le sens du message.
- Faire lire le texte suivant par un élève : « Ce matin, j'ai vu un beau rouge-gorge qui mangeait des vers dans le jardin. Le rouge-gorge est un oiseau. Sa tête et son dos sont tout noirs. Sa gorge et son ventre sont d'un beau rouge feu ».
- Démontrer le contre-exemple ou ce qu'il ne faut pas faire :
 - Dire : « J'ai compris qu'on parle d'un oiseau ».
 - Demander aux élèves si le message est complet et pourquoi.
- Faire relire le texte une deuxième fois par le même élève.
- Démontrer l'exemple ou ce qu'il faut faire :
 - Réfléchir tout haut : décrire les images qu'on s'est faites dans la tête, en mettant tous les détails pertinents et en utilisant les mots importants du message.
 - Demander aux élèves si le message est complet et pourquoi.

Exploration (modelage du comment de la stratégie) :

- Préciser aux élèves que la présentation qui suit va servir à démontrer comment appliquer la stratégie Trouver le sens du message.
- Dire un message (ex., « Aujourd'hui, nous aurons la visite d'un pompier. Il viendra nous expliquer les règles de sécurité pour prévenir les incendies. »).
- Modeler devant les élèves les étapes du *comment* de la stratégie en réfléchissant à haute voix :
 - Je repère des mots clés du message (ex., visite, pompier, règles de sécurité pour incendies);
 - J'active mes connaissances antérieures (ex., je sais que le pompier éteint les feux; il sait comment prévenir les incendies);
 - Je me crée des images dans la tête (ex., je vois un pompier qui nous parle).

- Amener les élèves à conclure que pour bien comprendre un message, il faut activer nos connaissances antérieures, réfléchir aux idées et aux mots importants et se faire des images mentales.
- Compléter avec les élèves le *quoi* et le *pourquoi* de la stratégie Trouver le sens du message à l'aide du gabarit préparé à cet effet sur un bloc de conférence.
- Écrire les étapes du *comment* et du *quand* de la stratégie en collaboration avec les élèves à l'aide du gabarit préparé à cet effet sur un bloc de conférence.

➤ **Séance 2 : Pratique guidée**

- Revoir la stratégie avec les élèves à l'aide du référentiel construit en collaboration.
- Inviter un ou une élève à faire le modelage du *comment* de la stratégie à partir d'un autre texte lu en l'assurant qu'il ou elle recevra de l'aide au cours de la démonstration.
- Lire un message semblable à celui présenté ci-dessus.
- Guider l'élève dans sa réflexion pendant et après qu'il ou elle utilise la stratégie en lui demandant, par exemple, d'identifier trois mots importants dans la phrase, d'indiquer les images qui lui viennent à l'esprit, ce qu'elles évoquent pour lui ou elle.

➤ **Séance 3 : Pratique coopérative**

- Revoir la stratégie avec les élèves à l'aide du référentiel construit en collaboration.
 - Former des dyades et expliquer aux élèves qu'ils vont s'entraîner à utiliser la stratégie
 - Demander aux élèves d'écouter la première lecture d'un court texte informatif (d'un thème à l'étude) lu par l'enseignante ou l'enseignant.
 - Inciter les élèves à cibler les mots importants et à s'en faire des images mentales pour mieux comprendre le texte.
 - Demander aux élèves d'expliquer le message à leur partenaire en appliquant les étapes du *comment* de la stratégie (p. ex., en notant ou en dessinant les mots importants). Leur préciser que toutes les étapes doivent être respectées.
 - Regrouper les dyades en équipes de quatre. Demander aux élèves de verbaliser leur pensée en comparant ce qu'ils ont compris du message.
 - Circuler parmi les groupes en observant les élèves et en apportant de l'aide au besoin.
- Remarque* : L'enseignante ou l'enseignant prévoira d'autres séances de modelage et d'autres pratiques guidées et coopératives, selon les besoins des élèves.

➤ **Séance 4 : Pratique autonome**

- Inviter les élèves à revoir la stratégie à l'aide du référentiel préparé à cet effet, en leur Expliquer aux élèves qu'ils vont jouer à la devinette avec un pair. Ils devront trouver le sens du message pour découvrir un objet caché derrière un paravent.
- Placer les élèves en dyades, de part et d'autre du paravent.
- Remettre à chaque élève une illustration (p. ex., tirée de celles d'un jeu de mémoire).
- Demander aux élèves de décrire à tour de rôle, leur illustration au moyen de phrases (p. ex., Mon illustration montre un animal. Mon animal est gros et brun. Mon animal mange des petits bleuets et il dort l'hiver.)
- Permettre aux élèves de donner une rétroaction afin de dire quels mots importants leur ont permis d'activer leurs connaissances antérieures et de se créer des images dans la tête afin de deviner l'illustration cachée, donc de mieux comprendre le message.
- Circuler parmi les élèves en observant leur comportement, repérer ceux qui éprouvent de la difficulté à appliquer la stratégie et leur apporter une aide ciblée.

➤ **Objectivation (après chaque séance)**

Faire un retour sur les apprentissages en posant des questions telles que :

- Qu'est-ce qu'on a fait?
- Qu'est-ce que tu as appris?
- Qu'as-tu fait pour commencer? Et après?
- Qu'est-ce qui a marché? Qu'est-ce qui n'a pas marché?
- Qu'est-ce qui t'a gêné? Qu'est-ce qui t'a aidé?
- Est-ce que cette stratégie t'aide à mieux comprendre un message?

Remarque : Rassurer les élèves en leur expliquant qu'ils auront de nombreuses occasions de s'entraîner à appliquer cette stratégie et qu'ils la pratiqueront dans diverses situations d'apprentissage.

➤ **Transfert des apprentissages**

- Proposer aux élèves une activité (ex., Jean dit...) où ils doivent dégager les mots importants et s'en faire des images mentales pour mieux comprendre le message.
- Pendant ou à la fin d'une lecture aux élèves ou d'une lecture partagée en collaboration, demander aux élèves de relever les mots importants du texte et de

justifier leur raisonnement.

➤ **Adaptation**

• Enregistrer de courtes conversations et inviter les élèves à les écouter et à relever les mots importants qui les aident à comprendre le message.

➤ **Pistes de réflexion**

L'enseignante ou l'enseignant prend le temps de s'interroger sur son enseignement :

- Cette expérience a-t-elle été positive?
- Les élèves se sont-ils investis dans le travail?
- Ont-ils aimé les activités proposées?
- Ont-ils su évaluer les mots importants pour mieux comprendre un message?
- Ont-ils été capables de se créer des images mentales pour mieux saisir le sens d'un message?
- Améliorent-ils leur compréhension des messages dans toutes les situations de communication orale?
- Dans quelles situations de communication orale appliquent-ils la stratégie de façon autonome?
- Quels élèves ont besoin d'une aide particulière?
- Qu'est-ce qui empêche tel élève de progresser? Qu'est-ce qui a été positif pour lui ou elle?
- Quelle intervention pourrait aider l'élève à améliorer sa façon de faire?

Remarque : L'enseignante ou l'enseignant note ses réflexions et ses conclusions et les joints à d'autres données d'évaluation, aux fins de planification de l'enseignement.

2^{ème} cas : Stratégie de prise de parole :

Attente ciblée : L'élève doit pouvoir produire des messages variés, avec ou sans échange, en fonction de la situation de communication.

Contenus d'apprentissage ciblés (Expression et production) : Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit :

- Communiquer ses besoins, ses émotions, ses opinions et ses idées;
- Produire divers actes langagiers.

Objectifs de la leçon :

- Enseigner explicitement la stratégie de prise de parole Employer des mots justes.
- Amener les élèves à préciser leur message dans le but de mieux communiquer oralement ou de clarifier leurs pensées.

Contexte : L'enseignante ou l'enseignant a constaté que les élèves communiquent superficiellement, en employant surtout des termes génériques (p. ex., *chose*) et ont de la difficulté à se servir de mots précis pour décrire ce qui les entoure ou pour émettre des messages clairs.

Connaissances et habiletés préalables : Stratégies de prise de parole :Savoir pourquoi parler. Établir un contact.

Durée approximative : Quatre séances de 10 à 15 minutes

Matériel et ressources :

- Référentiel de la démarche d'enseignement de la stratégie Employer des mots justes (voir figure 19)
- Gabarit à construire avec les élèves dans le cadre de la démarche d'enseignement explicite d'une stratégie de communication orale (voir l'annexe A à la page 104) sur un bloc de conférence

Vocabulaire requis : décrire - sentiment - entourer - émotion - message clair

➤ **Séance 1 : Mise en situation et exploration**

Mise en situation

- Présenter les objectifs de la leçon et les mots de vocabulaire requis.
- Illustrer le comportement à modifier, puis le comportement souhaité à l'aide d'un contre-exemple puis d'un exemple :
 - Demander aux élèves de prendre une position d'écoute.
 - Donner une information en utilisant des mots génériques et vagues (p. ex., « J'ai vu une *chose là-bas*. »); demander aux élèves s'ils comprennent le message.
 - Donner à nouveau l'information en utilisant cette fois des mots précis (p. ex., « J'ai vu un *jouet près de l'étagère*. ») et demander aux élèves s'ils ont compris ce message.
- Inviter les élèves à comparer les deux messages en mettant en évidence ce qui les distingue.

Exploration : modelage du comment de la stratégie

- Préciser aux élèves que la prochaine étape va servir à démontrer comment appliquer la stratégie Employer des mots justes.
- Modeler les étapes du *comment* devant les élèves en décrivant un objet perdu avec des mots justes et précis, en nommant précisément les lieux de l'école où vous êtes allé et en faisant des réflexions à haute voix sur le choix des mots et l'importance de donner des renseignements clairs pour retrouver l'objet perdu.
- Compléter avec les élèves le *quoi* et le *pourquoi* de la stratégie Employer les mots justes, à l'aide du gabarit préparé à cet effet sur le bloc de conférence.
- Compléter progressivement les étapes du *comment* et du *quand* de la stratégie en collaboration avec les élèves et à l'aide du gabarit préparé à cet effet sur un bloc de conférence.

➤ Séance 2 : pratique guidée et pratique coopérative

Pratique guidée

- Revoir la stratégie avec les élèves à l'aide du référentiel construit en collaboration.
- Inviter un ou une élève volontaire à modeler les étapes du *comment* de la stratégie à partir d'une nouvelle situation, en l'assurant qu'il ou elle recevra de l'aide au cours de la démonstration.
- Donner une mise en situation à l'élève, par exemple : « Tu as perdu ton sac à dos. Tu décris à tes parents où tu penses l'avoir perdu et ce que ton sac contenait. »
- Guider l'élève dans l'emploi des mots justes en respectant les étapes du *comment* (p. ex., en lui demandant de remplacer un mot vague par un mot plus précis pour clarifier son message).

Pratique coopérative

- Former des dyades en expliquant aux élèves qu'ils vont appliquer les étapes du *comment* de la stratégie Employer des mots justes à partir d'une activité.
- Proposer une activité aux élèves, par exemple : « L'élève 1 a caché sa boîte à dîner. Ensuite, il décrit à son partenaire sa boîte à dîner et l'endroit où il l'a cachée. Le partenaire la cherche à l'aide des indices donnés. »
- Demander aux élèves d'appliquer les étapes du *comment* de la stratégie en verbalisant leur pensée à leur partenaire. Leur préciser que toutes les étapes doivent être respectées.

- Circuler parmi les dyades en observant les élèves et en apportant de l'aide à ceux qui en ont besoin.

Remarque : L'enseignante ou l'enseignant prévoira d'autres séances de modelage et d'autres pratiques guidées et coopératives, selon les besoins des élèves.

➤ **Séance 3 : Pratique autonome**

- Expliquer aux élèves qu'il va s'agir de faire une activité où ils devront appliquer la stratégie Employer les mots justes (p. ex., décrire un objet, un animal, un endroit visité, un personnage de conte).
- Former des dyades et inviter les élèves à revoir la stratégie à l'aide du référentiel préparé à cet effet, en leur précisant qu'ils devront suivre les étapes du *comment* de la stratégie afin d'employer des mots précis pour communiquer leur message.
- Circuler parmi les dyades en observant le comportement des élèves, repérer ceux qui éprouvent de la difficulté à appliquer la stratégie et leur apporter une aide ciblée.
- Demander aux élèves volontaires de présenter leur message devant un petit groupe d'élèves ou devant le groupe classe, selon leur choix.

➤ **Objectivation (après chaque séance)**

Faire un retour sur les apprentissages en posant des questions telles que :

- Qu'est-ce qu'on a fait? Qu'est-ce que tu as appris?
- Qu'as-tu fait pour commencer? Et après?
- Qu'est-ce qui a marché? Qu'est-ce qui n'a pas marché?
- Est-ce que cette stratégie t'aide à mieux te faire comprendre?
- Qu'est-ce que tu as trouvé facile? Difficile?

Remarque : Rassurer les élèves en leur expliquant qu'ils auront de nombreuses occasions de s'entraîner à appliquer cette stratégie et qu'ils la pratiqueront dans diverses situations d'apprentissage.

➤ **Transfert des apprentissages**

- Proposer aux élèves une activité ludique (p. ex., une chasse au trésor) où ils doivent utiliser des mots justes (p. ex., pour découvrir où l'objet est caché).
- Inviter les élèves à communiquer un message en leur posant une question ouverte qui les amène à exprimer précisément leur pensée sur un sujet.

- S'assurer que les élèves se servent de mots précis pendant toute activité de communication orale.

➤ **Adaptations**

- Présenter une liste de mots rattachés au sujet proposé.
- Former des dyades hétérogènes.

➤ **Pistes de réflexion**

L'enseignante ou l'enseignant prend le temps de s'interroger sur son enseignement :

- Cette expérience a-t-elle été positive? Les élèves se sont-ils investis dans le travail?
- Ont-ils aimé les conversations, les discussions ou les jeux de rôle proposés?
- Ont-ils employé des mots plus précis pour décrire ce qui les entoure ou pour communiquer leurs besoins, leurs opinions ou leurs sentiments?
- Commencent-ils à produire des messages précis dans les différentes situations de communication orale?
- Dans quelles situations de communication orale appliquent-ils la stratégie de façon autonome?
- Quels élèves ont besoin d'une aide particulière?
- Qu'est-ce qui empêche tel élève de progresser? Qu'est-ce qui a été positif pour lui ou elle?
- Quelle intervention pourrait aider l'élève à transformer sa façon de faire?

Remarque : L'enseignante ou l'enseignant note ses réflexions et conclusions et les joints à d'autres données d'évaluation, aux fins de planification de l'enseignement.

Pour mettre toutes ces recommandations en pratique, la nécessité des maîtres d'anglais s'impose, tout aussi parce que le travail qu'il ya à faire devient dense. Il faudrait alors penser à une formation bien menée de ces acteurs de terrain pour implanter de manière objective une telle approche dans nos EPPF au Cameroun.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de ce travail de recherche, il convient de rappeler qu'il était question ici de déterminer dans quelle mesure, la non prise en compte du modèle d'enseignement intensif d'anglais est un facteur explicatif, du faible niveau de compétence en communication orale des apprenants disposant des maîtres d'anglais, dans les écoles primaires publiques francophones. Il en ressort que pour ce qui est du cas de l'EPPA de Melen, notre site d'étude, que le faible niveau de compétence en communication orale en anglais observé chez les apprenants s'explique effectivement par le fait que le programme d'anglais n'est pas enrichi, il n'y a pas une intégration systématique entre la communication orale et écrite, le temps d'enseignement pour sa part étant insignifiant et enfin l'approche pédagogique n'étant pas appropriée car ne donnant pas assez de place aux activités de communication.

Pour arriver à cette conclusion, nous sommes partis d'une problématisation à partir de laquelle il fallait ressortir : le problème, la question de recherche et l'objectif de l'étude dans un contexte bien défini. Par la suite, la définition des concepts clés de l'étude a permis de mieux circonscrire le sujet. Aussi Il a été relevé entre autre, des travaux pertinents en lien avec l'apprentissage d'une langue seconde et le développement des compétences en communication orale, en complément des théories : neurolinguistique de Paradis, socioconstructiviste de Vygotsky, et celle du transfert de Morissette qui ont servi de cadre explicatif.

Dans la poursuite du travail que nous pouvons qualifier de quantitatif, des hypothèses ont été formulées et observées sur le terrain au moyen d'un test, d'un questionnaire, d'une analyse documentaire et d'une observation de classe. À l'issue de ces observations les résultats ont été présentés, analysés et les hypothèses vérifiées au moyen du Khi-2. Ces résultats auront fait l'objet d'interprétation sur des bases théoriques. En outre, des implications théoriques et professionnelles auront été apportées.

Les recommandations qui ont été formulées face au problème de communication orale en anglais par les apprenants dans les EPPPF, insistent sur le fait qu'il faut dans un premier temps former des enseignants d'anglais qui doivent maîtriser parfaitement la langue pour pouvoir être à l'aise dans les situations de communication. Cette formation insistera également sur les stratégies pédagogiques adaptées pour ledit objectif. En outre

il faudrait revoir le programme d'anglais et le temps d'enseignement dans les EPPF, pour mieux les adapter au besoin de communication orale en s'appuyant sur le modèle d'enseignement intensif. Toutes ces recommandations auront sans doute un impact dans le domaine de la didactique de l'anglais dans les ENIEG et en matière de politique éducative en faveur du bilinguisme au Cameroun.

Cette étude du point de vue théorique a contribué à mettre une fois de plus en exergue, les théories de l'apprentissage en ce qui concerne l'aide que l'enseignant en général et celui de la langue seconde en particulier est appelé à accorder à l'élève, pour apprendre et transférer ses savoirs, savoir faire et savoir être dans des situations complexes qu'il pourra rencontrer.

La limite de cette étude réside dans le fait qu'elle ne s'est attardée qu'au cas spécifique de l'EPPA de Melen. Notre ambition de départ était celui de travailler dans l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème}. Seulement, au regard de l'ampleur du travail, nous avons été butés par les contraintes de temps. La réalisation d'une telle étude devant être longitudinale. Au vue de son intérêt, ce travail pourra faire l'objet d'une étude plus approfondie.

Comme perspective de recherche, il serait envisageable de définir un cadre d'action du modèle d'enseignement intensif de l'anglais et de l'expérimenter dans nos EPPF. N'oublions pas que si nous voulons atteindre les prouesses d'un Cameroun émergent, il est nécessaire de faire acquérir aux jeunes de notre pays, une éducation de qualité, traduite par un ensemble construit de compétences et la compétence en anglais en est une et plus encore elle ouvre au monde.

BIBLIOGRAPHIE

- Abwa D., Ayissi L., TsalaTsala C. (2012). *Regards croisés sur les cinquantenaires du Cameroun indépendant et réunifié*. Harmattan - Cameroun, Histoire Afrique noire - Cameroun.
- Aroga D. P. (1997). Le bilinguisme officiel (français-anglais) au Cameroun : un problème d'aménagement efficace. *Langues, traduction et post colonialisme traduction, terminologie, rédaction*, vol. 10, n° 1, p. 219-244.
- Atyam H. (2011-2012) « Ingénierie de formation des enseignants dans l'optique du bilinguisme et niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage des langues officielle : cas de l'anglais dans les maternelles publiques francophones de Yaoundé 3^{ème} ». Mémoire (DIPEN II) ENS Yaoundé.
- Balkan L. (1970). Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol. 10, réf. du 10 décembre 2012. Aimav, Bruxelles p. 40.
- Beaud M. (1996). *L'art de la thèse*, Paris : la découverte.
- Beaudichon Verba et Winnykamen (1998). Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant : une approche pluridimensionnelle. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1(1), 129-141.
- Belinga Bessala S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé - clé .
- Bipoupout J.C. (2011). Développer des compétences à l'école: un modèle intégrateur de l'enseignement-apprentissage Université de Yaoundé 1, Ecole Normale Supérieure, Département des Sciences de l'éducation, E-mail : bebey1260@yahoo.fr, 56/Syllabus Review 2 (3).

Bruner J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*, Cambridge, Mass.: Belkapp Press.

ChumbaNguefo E. (2007-2008) “Teacher’s pedagogic competence and pupils’ academic performance in English in francophone schools in Dschang sub-division”. Memoire (DIPEN II) ENS Yaoundé.

Collins, Laura, et Joanna White (2011). *An Intensive Look at Intensity and Language Learning*.

Conseil des ministres de l’Éducation du Canada (2010). *L’exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien : guide à l’intention des responsables de l’élaboration des politiques et des concepteurs de programmes d’études*. (Publication n° HP4-18/2010). Repéré <http://dsp-psd.tpsge.gc.ca/collection>.

Conseil supérieur de la langue française (2011). La langue d’enseignement au Cégep : avis à la ministre responsable de l’application de la charte de la langue française, Québec, Le Conseil, 34 p., réf. du 17 juin 2014, <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis205/a205.pdf>.

Conseil supérieur de la langue française (2014). L’amélioration de l’enseignement de l’anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver Québec, Le Conseil, 34 p., réf. du 17 juin 2014, <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis205/a207.pdf>.

Constitution du Cameroun du 18 janvier 1996 (1996) Yaoundé, Imprimerie Nationale.

Cuq J.P. (2013), le Dictionnaire de Didactique du Français langue étrangère et seconde Broché édition clé international.

De Ketele, J.M. (1989). *Guide du formateur, Pédagogie en développement*. De Boeck Université.

- Depelteau f. (200). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, les presses de l'Université de Laval.
- D'Hainaut L. (1986). L'interdisciplinarité dans l'enseignement général. Étude à la suite d'un Colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement général organisé à la Maison de l'Unesco au 1er au 5 juillet 1985.
- Dieng S., Cozan A., Bipoupout J.C, Boutamba B., Bandaiombao Y., Roegiers X. (2008). *La problématique des langues dans la pédagogie de l'intégration. Les pratiques de classe dans l'APC*.
- Djité P. G. (1991). *Les langues en Afrique dans la nouvelle francophonie*. Language Planning and Language Problems, 15, pp. 20-32.
- Edelenbos, Peter, Richard Johnstone et Angelica Kubanek (2006). Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants : rapport d'étude, Bruxelles, Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture.
- Ellis R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford Introduction to linguistics. Oxford University Press .
- Elmiger D., Bossart M.N. (2006). Deux langues à l'école primaire : un défi pour l'école romande IRDP.
- Eveng B. (1999). Le petit Larousse illustré édition du centenaire de la Librairie Larousse.
- Fitouri Ch. (1983). *Biculturalisme, bilinguisme et éducation in* « glossaire de la terminologie du bilinguisme » Delachaux et Niestle éd. Neuchâtel-Paris.

- Frenay M. et Presseau A.(1994). *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir* Laval, les presses de l'université de Laval.
- Gaonac'h, Daniel (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la Psycholinguistique*, Paris, Hachette éducation, 157 p.
- Genthon M. (1990). Construire des situations d'apprentissage. Principes généraux et stratégies opératoires. Les cahiers pédagogiques, n°281, 1990, pp.12/14.
- Germain C. et Netten J. (2009). The Future of Intensive French in Canada.Revue canadienne des langues vivantes, vol. 65, n° 5.
- Germain C. et Netten J. (2006). Transdisciplinarité et FLE/FL2 : les fondements du français intensif, 10 p., réf. du 21 février 2013, <http://www.mmecarr.ca/ICF/transdisciplinarite.pdf>.
- Germain C. et Netten J. (2010). *Approche neurolinguistique, Français intensif - Introduction*.
- Germain C. et Netten J. (2011). *Approche neurolinguistique. Guide pédagogique : français intensif*, 2e éd., Québec. 275 p.
- Germain C., et Netten J. (2002). Fondements d'une approche transdisciplinaire en FLE/FL2 : le français intensif au Canada, réf. du 18 juin 2014,<http://mmecarr.ca/ICF/Fondements.pdf>..
- Grawitz M. (1996). *Méthode des sciences sociales*, Paris : Dalloz.
- Haskell R.E. (2001). *Transfer of Learning: Cognition, Instruction, and Reasoning*, San Diego, CA : Academic. Press.

- Hilton H. (2009). Théories d'apprentissage et didactique des langues, réf. du 26 mars 2013, <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/theories-d-apprentissage-et-didactique-des-langues-78014>.
- Jonnaert P. et Vander Borgh (2010). *Créer des conditions d'apprentissage*. De Boeck Université 3^e édition, 2^e tirage Bruxelles.
- Kihlstedt, Maria (2008). Les avantages du bilinguisme précoce, réf. du 21 juin 2013, http://data0.eklablog.com/skol-diwan-rianteg/mod_article26683189_1.pdf?8659.
- Lado R. (1957). Linguistics across Cultures. Applied linguistics for language teachers in International Journal of Applied Linguistics 17(2):241 – 247.
- Le Boterf G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- Legendre, M. F. (2001). *Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages*». Vie pédagogique, n° 120. p 14-19.
- Mackey W.F. (1956). Le Bilinguisme canadien : bibliographie analytique et guide du chercheur, centre international de la recherche sur le bilinguisme (C.I.R.B), Québec, p.555-556.
- Marini A. et Genereux R. (1995). The challenge of teaching for transfer in A Mc Keough, J. Lupart et A. Marini (dir) Teaching for Transfer fostering generalization in learning. Mahway (NJ): LEA.
- Martinet J. (2005). *La linguistique Plurilinguismes* vol 41 Paris PUF
- Meirieu, Ph. et Develay, M. (1996). *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP.
- Mendelsohn, P. (1996) Le concept de transfert, Lyon, CRDP, pp. 1-2 ref du 6 mars 2014 [http://www. Mmecarr.ca/ICF/transdisciplinarite.pdf](http://www.Mmecarr.ca/ICF/transdisciplinarite.pdf).

- Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Minesec (1999). La loi d'orientation de l'éducation au Cameroun n°98/004 du 14 avril 1998.
- Minesec (2012). Rapport d'Etat d'un Système Educatif Camerounais, mai 2011.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008). *Le Guide d'enseignement efficace de la communication orale, de la maternelle à la 3e année*, Ontario Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'éducation nationale du Québec (2012). *Guide de l'implantation de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde au Québec*, Speaq pp. 39-40.
- Morissette R. (2002). *L'enjeu de toute situation d'apprentissage : le transfert. Accompagner la construction du savoir*, de la chenelière inc.
- Moussu M.J. et Roux J.P. (2004). Rôle constructeur des échanges et des débats pour faire évoluer les conceptions relatives au volcanisme vers l'acquisition des savoirs scientifiques chez les élèves de cycle 3 » CD Rom du colloque faut-il parler pour apprendre ? Dialogue verbalisation et apprentissage en situation de travail à l'école acquis et questions vives.
- Munoz, Carmen, et Luci Nussbaum (1997). Les enjeux linguistiques dans l'éducation en Espagne.
- Nespoulous J. L. (1984) « En guise d'introduction... Neurolinguistique, psycholinguistique et traduction » in *Meta : journal des traducteurs* vol. 29, n° 1, pp 5-9.
- Neveu F. (2004) Dictionnaire des sciences du langage C.R. par C. Wionet.

- Okouewe Okeng J. et Ngue W. (2004). *Education civique et morale des enseignements secondaires* ; Yaoundé éd. AES (l'Africaine d'édition et de services).
- Paradis M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.
- Perrenoud T. (1997). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF
- Piaget J. (1926). *The language and Thought of the child*, New York Harcourt, Brace.
- Piaget, J. (1962). *Play dreams imitation in childhood*, New York Norton.
- Raynal F. et Rieunier A. (1997). *Dictionnaire spécialisé de pédagogie dictionnaire des concepts clés ; apprentissage, formation, psychologie cognitive*. p.76-77 ESF, Paris.
- Rey B. (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris ESF.
- Roegiers X. (2002). Les principes de fonctionnement de l'approche par les compétences dans l'enseignement de base. Manuscrit non publié, Agence intergouvernementale de la francophonie, Paris.
- Saussure de F. (1995). *Cours de linguistique générale* ; Paris 5^{éd} Lausanne Payot.
- Spada N. et Lightbown P. (1989), *Intensive ESL Programs in Quebec Primary Schools* in TESL Canada Journal, vol.7, no1.
- Stark F. M. (1980). «Federalism in Cameroon : The Shadow and the Reality.» In Kofele-Kale, Ndiva (éd.) *An Experiment in Nation Building : The Bilingual Cameroon Republic since Reunification*. Boulder, Colorado, Westview Press.

- Tabi-Manga J. (2000). *Les politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*. Paris, Karthala.
- Takam A. F. (2007), « Bilinguisme officiel et promotion de la langue minoritaire en milieu scolaire : le cas du Cameroun » in revue électronique internationale des sciences du langage sudlangues : [http://www,suadlangues.sn](http://www.suadlangues.sn) , n°7 .
- Tardif J. (1993). «L'évaluation dans le paradigme constructiviste», dans R. Hivon (dir.) *L'évaluation des apprentissages : réflexions, tendances nouvelles et formation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 27-56.
- Tardif J. et Meirieu Ph. (1996), *Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances, Vie pédagogique*, n° 98, mars-avril, pp. 7. *TesolQuarterly*, vol. 45, n° 1, mars, p. 106-133.
- Van Els Theo J. M. (2001). *Atelier 4: Stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues pour la compréhension et la communication. Document d'information. Questions relatives aux langues et politiques en matière d'enseignement par Université de Nijmegen,(Pays-Bas)*.
- Vygotski L.S. (1997). *Pensée et langage*, Paris Éditions La Dispute.
- VygotskyL.S. (1935). *Apprentissage et développement à l'âge préscolaire*,Neuchâtel-Paris Delacheaux.
- VygotskyL.S. (1985). *Thinking and speech in R. Rieber& A. Carron* (eds) New York Plenum.

ANNEXES

Annexe 1 : Attestation de Recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION
SECTION : Science de l'Éducation



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-fatherland
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER'S TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF SCIENCE OF EDUCATION
SECTION: Sciences of Education

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Pr Pierre FONKOUA, chef de département des Sciences de l'Éducation, certifie que l'étudiant (e) nommée (e)

MDD'O Epse INACK Irène

Est inscrit (e) au niveau V du département des Sciences de l'Éducation, Filière Sciences de l'Éducation de l'École normale supérieure de Yaoundé et poursuit actuellement un travail de recherche sur le thème suivant :

STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT - APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS EN CONTEXTE D'IMMERSION ET REUSSITE SCOLAIRE : CAS DES FRANCOPHONES DANS LE SOUS-SYSTEME ANGLOPHONE

Sous la direction de Pr MAINGARI

Ce travail de recherche l'oblige à s'adresser à certaines institutions ou à certains services en vue de la collecte des données nécessaires à sa finalisation.

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

Fait à Yaoundé, le.....

Le Chef de Département

Pierre FONKOUA

Annexe 2 :

FICHE D'EVALUATION DES ELEVES DU NIVEAU III EN COMMUNICATION ORALE

Nom de l'école.....classe.....

N° des élèves	Compréhension orale			Expression orale			TOTAL /10PTS
	C1	C2	C3	C1	C2	C3	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
...40							

Annexe 3 :

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ELEVES DU CM2

Cette recherche est purement académique et ce questionnaire est un outil de collecte de données abordant la thématique du bilinguisme. Vos réponses sincères aideront à obtenir des résultats fiables. Nous vous garantissons d'avance du strict respect de votre anonymat.

Cochez dans la case qui convient.

SECTION A

1-nom de l'école.....

2-classe.....

2- sexe : féminin masculin

3- âge : 9-10 10-11 plus

items du questionnaire

N°	ITEMS	MODALITES		
		T F VRAIS	assez VRAIS/ parfois	PAS VRAIS/faux
SECTION B				
8	Les leçons dispensées en anglais ne sont pas souvent celles vues dans d'autres disciplines (science, mathématique...)			
9	Il n'ya pas souvent une similitude ou une continuité dans les leçons d'anglais avec d'autres matières.			
10	A l'évaluation on ne vous demande pas des choses que vous avez vues dans d'autres disciplines.			
SECTION C				
12	vos leçons sont structurées de telle sorte qu'on:			
13	enseignez la compréhension écrite à part.			
14	enseignez la compréhension orale à part.			
15	enseignez les deux au même moment.			
16	enseignez l'expression écrite à part.			
17	enseignez l'expression orale à part.			
18	enseignez les deux au même moment.			
SECTION D				
19	Par semaine vous avez moins de 5 heures d'anglais.			
20	Par semaine vous avez 5 heures d'anglais.			
22	. Par semaine vous avez plus de 5 heures d'anglais.			
SECTION E				
26	La maîtresse ne vous fait pas beaucoup communiquer.			
	Pendant les leçons d'anglais vous n'avez pas l'occasion de faire activités de communication.(dialogues, récits saynètes...)			
28	La maîtresse ne corrige pas toujours votre mauvaise façon de s'exprimer			

Merci pour votre participation à la recherche.

Annexe 4:

Grille d'analyse documentaire du modèle d'enseignement de l'anglais dans les EPPF et du niveau de compétence en communication orale.

Document analysés	Questions tirées des indicateurs des variables de l'étude	observation		
		T F V	A V	PTFV
Programme de l'école primaire et le livre d'anglais au programme	Les programmes d'études d'anglais abordent des thématiques des autres disciplines.			
	Les leçons dispensées en anglais sont souvent celles vues dans d'autres disciplines (science, mathématique...)			
	Il ya une similitude ou une continuité dans les leçons d'anglais avec d'autres matières			
Cahier de préparation du maître d'anglais	Les leçons sont structurées de telle sorte qu'on a : orthographe-grammaire-...			
	enseigne la compréhension écrite à part.			
	enseigne la compréhension écrite à part			
	enseigne la compréhension orale à part.			
	enseigne les deux au même moment			
	enseigne l'expression écrite à part			
	enseigne l'expression orale à part.			
	enseigne les deux au même moment			
	Ne fait pas du modelage			
	S'attarde beaucoup plus sur les règles de vocabulaire de grammaire et de conjugaison que sur l'expression orale			
Cahier des élèves (d'anglais et des autres disciplines)	ne prévoit pas d'activités de communication dans vos préparations			
	S'attarde beaucoup plus sur les règles de vocabulaire de grammaire et conjugaison			
	les leçons sont structurées de telle sorte qu'on a : orthographe-grammaire-...			
	enseigne la compréhension écrite à part			
	enseigne la compréhension orale à part.			
	enseigne les deux au même moment			
	enseigne l'expression écrite à part			
Emploi de temps	enseigne l'expression orale à part.			
	le nombre d'heures hebdomadaire d'enseignement d'anglais est inférieur ou égal à 5 heures.			
	le nombre d'heures d'enseignement d'anglais pour les 5 premiers mois est inférieur ou égal à 250 heures.			
	le nombre d'heures d'enseignement d'anglais le reste de l'année est supérieur ou égal à 40 heures.			

Annexe 5 : Grille d'observation de classe

variables	indicateurs	modalités		
		absence	Plus ou moins présent	présent
l'absence d'un programme enrichi d'anglais	-approche transdisciplinaire - production du type de tâches cognitives utilisées dans d'autres disciplines			
Absence d'une prise en compte des exigences d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'anglais	-'intégration de la compréhension orale et écrite -intégration de l'expression orale et écrite			
Absence d'une prise en compte des exigences d'une pédagogie appropriée d'enseignement de l'anglais	- centration sur le développement de la précision et de l'aisance - centration sur les activités signifiantes de communication			

Annexe 6 : Texte d'évaluation en compréhension orale

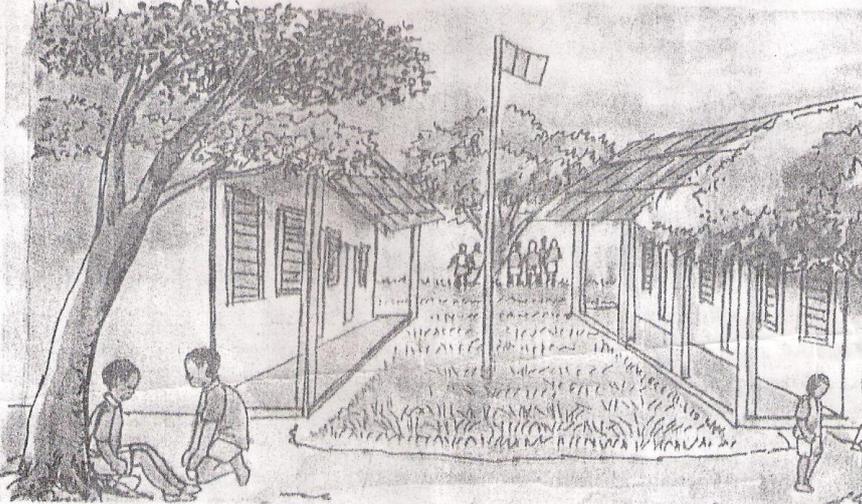
Unit 9: Why I like it here
Sequence 5
Sequence 5

Lesson 3 Listening and Speaking ✓

Listen to your teacher as he or she reads the story about Ngome's school. Then read it aloud.

Why I Like my School

My name is Steve Ngome. I am in CM2 in G.S. Kem. It is a very nice school.



✗ It has a beautiful lawn at the centre of the school. The classrooms are arranged on both sides of the lawn. Trees are planted around the school. Many children always gather under the trees when places are too hot.

The teachers in my school really teach pupils well. And also, teacher-pupil relationship is quite friendly. In addition, I enjoy the hard work and discipline that is encouraged in this school. Indeed, I really like it here.

Practice

Discuss this question with your desk mate.

What do you like about your own school.

Lesson

A) 1) What d
2) Name f
able to

B) *Read this*

Sc

I c

Bu

Ar

I c

Yo

Ar

I th

Bu

An

C) Reading C

*Read the s
these quest*

Questions for Le

1) Wh

2) Wh

3) Na

Questions for Le

1) How

2) List :

3) Whc

66

Annexe 7: Distribution du Khi-2

NAD00

Table 12. Distribution de χ^2_v

$$P(\chi^2_v \geq c) = p$$

χ^2_v	0,80	0,70	0,50	0,40	0,30	0,20	0,10	0,05	0,02	0,01
1	0,06	0,15	0,46	0,71	1,07	1,64	2,71	3,84	5,41	6,64
2	0,45	0,71	1,39	1,83	2,41	3,22	4,61	5,99	7,82	9,21
3	1,01	1,42	2,37	2,95	3,66	4,64	6,25	7,81	9,84	11,34
4	1,65	2,19	3,36	4,04	4,88	5,99	7,78	9,49	11,67	13,28
5	2,34	3,00	4,35	5,13	6,06	7,29	9,24	11,07	13,39	15,09
6	3,07	3,83	5,35	6,22	7,23	8,56	10,64	12,59	15,03	16,81
7	3,82	4,67	6,35	7,28	8,38	9,80	12,02	14,07	16,62	18,48
8	4,59	5,53	7,34	8,35	9,52	11,03	13,36	15,51	18,17	20,09
9	5,38	6,39	8,34	9,41	10,66	12,24	14,68	16,92	19,68	21,67
10	6,18	7,27	9,34	10,47	11,78	13,44	15,99	18,31	21,16	23,21
11	6,99	8,15	10,34	11,53	12,90	14,63	17,28	19,68	22,62	24,73
12	7,81	9,03	11,34	12,58	14,01	15,81	18,55	21,03	24,05	26,22