

**Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation**

# **LAKISA**

**Revue des Sciences de l'Éducation**

**ISSN: 2790-1270 / en ligne**  
**2790-1262 / imprimé**



**N°3, Juin 2022**

**École Normale Supérieure**  
**Université Marien Ngouabi**

## **LAKISA**

Revue des Sciences de l'Éducation  
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)  
École Normale Supérieure (ENS)  
Université Marien Ngouabi (UMNG)  
*ISSN : 2790-1270 / en ligne*  
*2790-1262 / imprimé*

### **Contact**

[www.lakisa.larsced.cg](http://www.lakisa.larsced.cg)

E-mail :	<a href="mailto:revue.lakisa@larsced.cg">revue.lakisa@larsced.cg</a>	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	<a href="mailto:revue.lakisa@umng.cg">revue.lakisa@umng.cg</a>		

BP : 237, Brazzaville-Congo

### **Directeur de publication**

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

### **Rédacteur en chef**

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

### **Comité de rédaction**

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSOU Virginie, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maitre-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

## Comité scientifique

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Education Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

### **Comité de lecture**

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

## SOMMAIRE

<b>Problématique de l'atteinte des objectifs assignés dans l'enseignement de l'anglais au secondaire au Togo. Cas des écoles la Sagesse et la Clémence Divine situées à Lomé</b> Afaïtom TEKPETI et Kokou AWOKOU.....	1
<b>Facteurs d'abandon scolaire des enfants réfugiés maliens à Ouallam au Niger</b> Ibrahima TRAORÉ et Abdoul-razak OUMAROU MOUMOUNI.....	17
<b>Encadrement familial et performance scolaire des élèves du lycée municipal de Kononfla (côte d'ivoire)</b> Loulou Nan GOMATHY SOUMAHORO.....	31
<b>Enseignement-apprentissage de la démonstration par récurrence en série D au Burkina Faso</b> Kirsi Jean-Pierre DOUAMBA et Sylvain KIENDREBEOGO .....	41
<b>Gestion des élèves victimes de grossesses précoces ou non désirées dans les établissements publics d'enseignement post- primaire et secondaire</b> Alphonse NAGNON et Yombo Paul DIABOUGA .....	55
<b>Les jugements scolaires des élèves sur l'école primaire à Libreville. Analyse sociologique d'une expérience écolière</b> Hermine MATARI.....	63
<b>Contenus des programmes d'histoire et construction nationale au Gabon et au Sénégal. Contribution à une sociologie comparée des programmes scolaires en francophonie du sud</b> Dany Daniel BEKALE.....	81
<b>Les compétences et les usages numériques des étudiants de l'Université Thomas SANKARA</b> Dimkêeg Sompasaté Parfait KABORÉ, P. Marie Bernadi OUEDRAOGO et Lucien ZAONGO.....	93
<b>L'évolution du langage dans le handicap mental : cas de la trisomie 21</b> Gnamien Yao Sabine EHOUSSOU.....	109
<b>À propos de l'Articulation Primaire &amp; Secondaire : cas du Théorème de Thalès</b> Alexandre David MOPONDI BENDEKO MBUMBU et Benjamin MUGARU DAWA.....	119

# **Problématique de l'atteinte des objectifs assignés dans l'enseignement de l'anglais au secondaire au Togo. Cas des écoles la Sagesse et la Clémence Divine situées à Lomé**

Afaïtom TEKPETI (Togo)

E-mail : [petertekpeti@gmail.com](mailto:petertekpeti@gmail.com)

Kokou AWOKOU (Togo)

E-mail : [kawokou259@gmail.com](mailto:kawokou259@gmail.com)

## **Résumé**

La présente étude a pour objectif d'une part, d'élucider la question de savoir pourquoi les objectifs généraux après quatre (4) à sept (7) années d'enseignement-apprentissage de l'anglais langue étrangère au secondaire au Togo ne sont pas atteints et comment s'assurer de leurs atteintes. Et d'autre part, de comparer deux contextes d'enseignement-apprentissage de la langue anglaise ; l'un dit précoce et l'autre dit tardif. Pour ce faire, elle s'est appuyée sur une approche méthodologique mixte, conjuguant une démarche qualitative et quantitative. Les résultats indiquent que l'apprentissage précoce et le temps d'exposition à l'anglais étant un facteur primordial (*i*) le niveau d'expression et d'atteinte des objectifs est plus élevé chez les apprenants précoces que leurs confrères les apprenants tardifs ; (*iii*) la majorité des apprenants précoces ont compris qu'il faut apprendre et parler l'anglais couramment pour pouvoir être épanoui dans la vie active. (*iv*) Le temps d'exposition favorable à l'acquisition de compétences linguistiques en anglais est nettement insuffisant pour permettre aux tardifs d'atteindre des objectifs pédagogiques. Les conditions d'enseignement-apprentissage ne sont pas très favorables aux tardifs. Le tout couronné par (*v*) les conditions financières des parents des apprenants tardifs, qui ne leur permettent pas d'accompagner leurs enfants avec des cours de soutien en anglais. (*vi*) Les professeurs d'anglais enseignent plus l'écrit et la grammaire et laissent en jachère l'expression orale qui est importante pour pouvoir communiquer couramment en société.

**Mots-clés :** Enseignement-apprentissage, apprenants précoces, apprenants tardifs, anglais, objectifs généraux

## **Abstract**

The aim of this study is on the one hand, to elucidate the question of why the general objectives after four (4) to seven (7) years of teaching-learning English as a foreign language in secondary school in Togo have not been achieved and how to ensure their achievement. On the other hand, it purposes is to compare two contexts of teaching-learning English language: early and late learning. To achieve this goal, the study used a mixed methodological approach, combining a qualitative and a quantitative method by using a questionnaire and interview to collect data. The results indicate that (*i*) early learning and duration of English learning being an important factor; the level of expression and achievement of objectives in language performance of early learners is slightly higher than the one of late learners in English; (*ii*) the majority of early learners have understood that it is necessary to learn and speak English fluently in order to be able to succeed in life. (*iii*) The duration of learning English needed to acquire linguistic skills is very insufficient to enable late learners to achieve general objectives. The conditions of teaching-learning are merely advantageous to late learners. (*iv*) The financial

conditions of the late learners' parents do not allow them to take a private coaching English teacher to their children. (v) English teachers teach writing and grammar more and neglect oral teaching that is important for easy communication with other people.

**Keywords:** Teaching-learning, early learners, late learners, English, general objectives

## Introduction

L'hégémonie de l'anglais est présentement incontestable, partout dans le monde entier, l'expansion de l'anglais se fait sans frontière. Le constat est clair, personne ne peut se passer de l'anglais. Compte tenu de son importance et ses avantages pour la mondialisation sur l'échiquier national et international, il est nécessaire d'enseigner et apprendre l'anglais en se fixant des objectifs. C. Ollivier (2019, p. 4) dit qu'« il s'agit donc de choisir parmi diverses options celles qui semblent le mieux adaptées à l'avenir des apprenants dans les différents domaines dans lesquels ils pourront être amenés à utiliser les langues : professionnel, éducatif, public et personnel ».

L'apprentissage et la maîtrise de l'anglais parlé sont un atout indéniable, car cela facilite le développement des compétences communicationnelles des apprenants. Le Togo, depuis la Réforme scolaire de 1975, a institué et mis en œuvre l'enseignement-apprentissage de l'anglais à partir du premier cycle du secondaire. L'enseignement-apprentissage de l'anglais nécessite des choix didactiques qui sous-tendent la plupart des pratiques pédagogiques en classe.

Le temps d'exposition à l'anglais, l'apprentissage précoce, l'aptitude, l'attitude et la motivation des acteurs (élèves, enseignants et parents) sont des facteurs clés dans l'apprentissage et l'atteinte des objectifs généraux.

C'est pourquoi, nous nous interrogeons sur comment s'assurer de l'atteinte des objectifs assignés à l'anglais au secondaire au Togo. C'est ce qui justifie cette étude réalisée en 2020 dans deux écoles situées à Lomé.

L'enseignement-apprentissage de l'anglais depuis la Réforme de 1975 à nos jours a connu des avancées en ce qui concerne les réformes stratégiques du dispositif du système éducatif togolais. Par ailleurs, l'acquisition facile des compétences linguistiques en anglais par les apprenants en de fin de cycle du secondaire 1, peine à décoller dans un contexte dominé par l'usage quotidien du français, langue officielle. Les conditions d'enseignement-apprentissage de cette langue étrangère qui ne sont pas très avantageuses constituent des freins pour son développement socio-culturelle.

Dans un rapport scientifique, C. Noyau et A. Cissé (2003), affirment que la situation sociolinguistique du Togo se caractérise par la multiplicité linguistique avec la coexistence de langues endogènes aux côtés du français, la seule langue officielle du pays. Parmi toutes ces langues, le français occupe une position privilégiée non seulement à cause de son statut, mais aussi grâce aux importantes fonctions qu'il assume et au prestige dont il jouit dans la vie nationale.

Nous constatons alors que l'usage quotidien du français influence énormément l'acquisition de l'anglais au Togo. Les élèves qui apprennent l'anglais n'ont pas l'occasion de communiquer hors de la classe ce qui fait qu'à peine sortis des classes, les élèves abandonnent l'anglais au profit du français et des langues locales.

Selon I. Akakpo (2018), un apprenant qui a appris l'anglais pendant quatre (4) ans devrait normalement s'exprimer couramment en anglais. Il doit avoir acquis les éléments de base de l'anglais. Par conséquent, tout le dispositif et mécanisme de formation mis en place n'ont pas permis aux apprenants d'utiliser l'anglais pour des fins communicatives. La majorité des élèves après leur BEPC ont de la peine à pouvoir exprimer quelques mots en anglais. Le pire

est que ces apprenants donnent l'impression d'avoir tout oublié de tout ce qu'ils ont appris depuis la classe de 6<sup>e</sup> une fois en 3<sup>e</sup>.

En observant l'attitude de certains élèves par rapport à l'apprentissage la langue anglaise, beaucoup d'élèves voient l'anglais comme une matière où il faut avoir de bonnes notes à la suite d'une évaluation sommative et non une langue qui peut les aider à trouver du travail et à communiquer dans le but de briser les barrières linguistiques.

Nous avons aussi constaté par observation que les élèves en dehors de la classe et du cours d'anglais ne parlent pas l'anglais. Les apprenants communiquent plus en français et en leurs langues locales.

E. Adjanakou (2018), a constaté dans sa recherche que les élèves manquent d'intérêt et de dynamisme dans l'apprentissage et l'acquisition de l'anglais. Ils commencent à apprendre l'anglais avec une grande motivation et dynamisme en classe de 6<sup>e</sup> mais quand ils arrivent en classe de 4<sup>e</sup> ce dynamisme a tendance à disparaître en eux.

Au Togo, vers 1842, la ville d'Aného voit naître en son sein une petite école anglo-togolaise créée par le premier Togolais scolarisé Akweté Zankli Lawson, qui a été confié au capitaine d'un navire anglais, par son père dans le but d'aller étudier en Angleterre. Et le but de la petite école était de donner une formation de base en matière de commerce aux enfants des notables (M.-F. Lange, 1989, p.22 ; K. M'Gboouna, 2002, p. 13). A. Chehou (2006), dit que : « l'enseignement de l'anglais a commencé réellement dans les années 75 avec l'avènement de la troisième République, au cours de laquelle la réforme du système éducatif connue sous le nom de « École Nouvelle », vit le jour et mit en relief un aspect important qui est la place qu'occupe les langues étrangères dans notre pays. Il cite ce que dit la Réforme en ces termes « en ce qui concerne les langues étrangères, dans l'immédiat l'anglais doit être la langue obligatoire pour tout l'enseignement du Deuxième Degré » (Id. 2006, p. 20).

Bien que l'anglais soit enseigné du collège au lycée beaucoup de brevetés et bacheliers togolais après leur cursus scolaire n'arrivent pas à s'exprimer couramment en anglais. En revanche, dans le privé, il existe déjà des écoles qui ont intégrées l'enseignement de l'anglais depuis le primaire. En exemple, l'école Arc-En-Ciel, La Madone, Les Victorieux, École Internationale La Gloire, La Sagesse, etc. Il est vrai que les écoles privées essaient et font l'effort de former les futurs leaders du Togo à avoir un profil bilingue en insérant l'anglais dans le curriculum pour les enfants au primaire, mais c'est plus à titre publicitaire.

Une recherche menée par I. Tomety (2013) à démontrer que les trois quarts (3/4) des cinquante étudiants interviewés à la FASEG (Université de Lomé) lui ont affirmé qu'ils étaient entrés au collège avec l'enthousiasme d'apprendre une nouvelle langue, mais qu'ils ont été découragés par des professeurs d'anglais dont la manière d'enseigner n'était pas satisfaisante et qui n'hésitaient pas à faire recours aux châtimements corporels. Le tiers (1/3) de ces étudiants dit avoir manqué de professeur d'anglais en classe de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup>.

Il a ajouté qu'il s'est entretenu avec cinquante (50) étudiants qui pensent à l'unanimité que le manque de pratique de la langue anglaise en dehors de la salle de classe accentue leur manque d'intérêt pour l'anglais de spécialité à la FASEG (Faculté des Sciences Économiques et de Gestion à l'Université de Lomé). La plupart de ces étudiants s'expriment rarement en anglais de peur de commettre des fautes ou de se ridiculiser. Il est difficile pour beaucoup de ses enquêtés de s'exprimer couramment en anglais. Ces étudiants enquêtés disent être incapables de pouvoir formuler une phrase correcte en anglais, parce qu'ils ne sont pas habitués à cette langue. Ils n'arrivent pas à trouver le bon mot au bon moment, pour pouvoir assurer la communication.

Nous l'avons aussi remarqué au cours de notre carrière en tant que professeur d'anglais. Certains élèves donnent plus d'importance à certaines disciplines et les professeurs qui enseignent ces disciplines qu'aux professeurs d'anglais. Il nous est arrivé en plein cours d'anglais de surprendre des élèves qui traitaient des exercices autres que le cours. D'autres

élèves ont la plupart du temps la tête baissée sur les bancs et quand nous leur demandons à connaître la raison de leur désintérêt, certains élèves nous disent qu'ils ne comprennent pas cette langue. Parfois quand nous posons des questions en anglais à ces élèves lors du cours, ils nous répondent en français.

Le programme en anglais au Togo vise à donner aux élèves des compétences pour pouvoir comprendre, parler, lire, écrire, écouter et communiquer dans la langue anglaise. Il y a aussi la pratique de tous les exercices qui concourent à éveiller le goût de l'aptitude de l'apprenant à s'exprimer en anglais dans les conversations journalières. En ce qui concerne la grammaire anglaise, elle doit être enseignée dans des contextes lexicaux simple et accessible aux apprenants.

Le programme d'anglais du secondaire I prévoit des thèmes, des leçons, et les volumes horaires nécessaires à leur enseignement. Il est aussi prévu dans ce programme des séances de révision sans tenir compte du volume nécessaire à leur enseignement. Au premier cycle du secondaire, l'anglais est enseigné avec un volume horaire égal pour toutes les classes. Ainsi, de la classe de 6<sup>e</sup> en 5<sup>e</sup> il est de 3 heures par semaine à cause de l'APC (l'Approche Par les Compétences) et de la 4<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup>, il est de quatre heures par semaine et par classe.

Le but qui devrait être visé pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais au secondaire est de développer chez tous les élèves la maîtrise de l'expression orale surtout et écrite afin de leur permettre de converser, de faire la lecture aisément et d'écrire avec précision et rigueur cette langue de Shakespeare. Pour atteindre ces buts et objectifs, les acteurs éducatifs doivent s'assurer que les objectifs généraux du curriculum d'anglais soient atteints.

La Réforme de 1975 stipule que l'« 'École Nouvelle' » doit libérer et développer toutes les aptitudes » (Réforme, 1975, p. 23). Mais on se rend compte qu'après quatre à sept ans d'apprentissage de la langue anglaise, les apprenants ne sont toujours pas en mesure de communiquer couramment en anglais.

Les élèves manquent souvent de motivation et la finalité visée en apprenant la langue étrangère n'est pas atteinte en rapport avec les finalités, buts et objectifs assignés à l'éducation (L. D'Hainaut, 1988). Le manque de motivation et la non-atteinte des objectifs pédagogiques conduisent à un faible niveau de compétence qui se remarque auprès de nos apprenants togolais en fin de cursus scolaire du secondaire. C'est dans ce contexte que nous avons constaté qu'après le secondaire, le niveau de performance orale des élèves en anglais est très faible.

Le diplôme du Certificat d'Études du Premier Degré (CEPD) donne accès à la première classe du secondaire. On suppose généralement qu'à la sortie après le Brevet d'Étude du Premier Cycle (BEPC) et le Baccalauréat deuxième partie (Bac 2) ; les élèves ayant obtenus ces diplômes ont des compétences nécessaires pour comprendre, écrire, lire, écouter, parler. Bref, bien communiquer en anglais si les objectifs généraux sont atteints.

Cependant, force est de constater qu'après quatre à sept ans d'enseignement-apprentissage de l'anglais dans les classes du secondaire au Togo ; les élèves du secondaire rencontrent des difficultés à l'usage de la langue anglaise qui est une nouvelle langue et une matière obligatoire en classe de sixième, bien que d'autres élèves apprennent précocement l'anglais déjà au cours primaire dans certaines écoles privées au Togo.

L'atteinte des objectifs généraux est un facteur non négligeable dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. On se demande alors s'il faut commencer l'enseignement apprentissage de l'anglais précocement au cours primaire pour mieux s'assurer de l'atteinte des objectifs en anglais. Une comparaison de performances linguistiques est alors faite entre les apprenants tardifs et précoces pour essayer de mieux comprendre les conditions facilitateur de l'atteinte des objectifs.

Notre étude vise à évaluer le niveau d'atteinte des objectifs et d'acquisition de l'anglais par les élèves tardifs (qui ont commencé l'anglais en classe de 6<sup>e</sup>) et précoces (qui ont commencé l'anglais depuis le primaire) en fin du secondaire I.

Nous envisageons alors : (1) identifier les difficultés que rencontrent les élèves tardifs de la classe de troisième après quatre années d'enseignement-apprentissage de l'anglais ; (2) lister les difficultés que rencontrent les élèves tardifs et enfin ; (3) identifier les problèmes liés à la carence d'évaluation de l'écoute et de l'orale en anglais.

Cette recherche permettra de même d'attirer l'attention des parents d'élèves, sur la nécessité de mettre tout en œuvre pour aider leurs enfants à la maison à acquérir l'anglais dès l'enfance, comme si c'était leur langue maternelle ; et aussi de préférer, s'ils ont les moyens, inscrire leurs enfants dans des écoles bilingues. Cela va permettre aux professeurs d'anglais de motiver les élèves en facilitant le processus d'apprentissage et de mettre aussi l'accent sur l'atteinte des objectifs assignés à l'anglais. Par rapport, aux autorités éducatives, cette étude peut aider à vérifier l'atteinte des objectifs généraux définis dans les curricula, en formant les enseignants en pédagogie et en introduisant l'anglais dans le système éducatif togolais depuis le primaire en vue de former des citoyens bilingues capables d'œuvrer pour le développement durable du Togo.

La théorie que nous avons adoptée est le socioconstructivisme. Ce modèle proposé par Vygotsky, reprends les idées principales du constructivisme de Piaget en y ajoutant le rôle social des apprentissages. L'apprentissage est alors vu comme l'acquisition de connaissances grâce aux échanges entre l'enseignant et les élèves ou entre élèves.

Nous avons également opté pour l'approche interactionniste qui peut être définie comme une théorie selon laquelle l'apprentissage résulte des échanges entre l'apprenant, les mécanismes internes et des composantes de son environnement (I. Tomety, 2013).

La classe de sixième est là où la majorité des élèves découvrent des disciplines qui leur sont totalement nouvelles, en exemple, l'anglais. En fin du secondaire I, les élèves de la classe de troisième qui ont régulièrement suivi les cours d'anglais pendant 4 ans devraient être capables de communiquer couramment en cette langue. On se demande alors comment s'assurer de l'atteinte des objectifs assignés à l'enseignement de l'anglais au secondaire au Togo. Du moment, où la majorité des étudiants de l'Université de Lomé ont de la peine à communiquer en anglais après l'obtention du Bac II et 7 ans d'apprentissage de l'anglais (I. Tomety, 2013).

C'est dans ce contexte que s'inscrit la principale question de notre recherche qui consiste à savoir si l'enseignement-apprentissage de l'anglais depuis le primaire permet-il d'atteindre facilement les objectifs généraux correspondant au profil de sorti (outputs) des apprenants en fin du secondaire ? De cette question générale, nous avons déduit deux questions spécifiques de recherche : existe-t-il un lien intrinsèque entre l'enseignement-apprentissage précoce de l'anglais avant l'entrée en classe de 6<sup>e</sup> et l'atteinte des objectifs assignés au curriculum d'anglais ? Quelles sont les difficultés que rencontrent les apprenants tardifs dans le processus d'acquisition de l'anglais au secondaire ?

Suite à notre formulation des questions de recherche, nous avons retenu les hypothèses suivantes. Notre hypothèse générale affirme que l'apprentissage de l'anglais depuis le primaire permet d'atteindre les objectifs généraux assignés à l'enseignement-apprentissage de l'anglais. Notre première hypothèse spécifique stipule que l'atteinte des objectifs assignés au curriculum d'anglais est liée à l'enseignement-apprentissage précoce de l'anglais avant l'entrée en classe de sixième. Et notre deuxième hypothèse spécifique dit que les difficultés rencontrées par les élèves tardifs dans le processus d'acquisition de l'anglais au secondaire sont d'ordre : pédagogique, personnel, socio-économique et culturelle.

C. Fanou (2009, p. 37), définit l'enseignement d'une langue comme « une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier ». Toutefois, il estime également que l'enseignement ne peut plus aujourd'hui être conçu seulement comme une transmission de savoir : l'accent est davantage mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres

savoirs et nous estimons la même chose, car vu la mondialisation aujourd'hui on ne peut plus définir l'enseignement comme hier. De même, G. Mialaret (1979), dans le Dictionnaire "Vocabulaire de l'éducation" définit l'enseignement comme une action d'une personne qui met l'autre en situation d'apprentissage.

L'anglais est la langue de Shakespeare qui est parlée principalement en Angleterre, aux États-Unis, dans les pays anglophones, et sur le plan international. Au Togo, l'anglais est une langue étrangère tout comme le français et doit être enseigné comme une discipline à partir du secondaire selon la Réforme de 1975. L'office Québécois de la langue française (2001) définit l'anglais comme une langue indo-européenne issue du groupe germanique.

Dans un livre programme d'anglais, par exemple, deux objectifs y figurent : l'Objectif Général et l'Objectif Spécifique. Cependant, pour enseigner, l'enseignant transforme ces objectifs en Objectifs Opérationnels. Quand on parle des Objectifs assignés, ceci renvoie aux objectifs figurant dans le livre programme, donc les objectifs généraux et spécifiques correspondant au profil de sortie des apprenants. Mais, par Objectif opérationnel, nous nous référons aux échelles inférieures permettant d'atteindre les objectifs généraux.

L'objectif opérationnel est une communication d'intention décrivant le comportement attendu de l'élève après une intervention pédagogique. Il est formulé par l'enseignant et s'adresse toujours à l'apprenant. La plupart des auteurs s'entendent sur le fait qu'un objectif opérationnel doit respecter trois critères essentiels : (1) Il doit être formulé par un verbe d'action ; (2) il doit décrire le comportement attendu de l'élève ; (3) il doit être le produit d'une activité pédagogique. R. F. Mager (1977) a ajouté à ces critères considérés par ses pairs, que (4) l'objectif opérationnel doit préciser les conditions de réalisation. Par exemple, utiliser lors de la formulation des expressions comme : à la fin de la leçon, l'élève doit être capable de... ; (5) il doit préciser le seuil de performance ou de réussite. Si un objectif remplit les 5 critères ci-dessus, il est dit opérationnel.

## 1-Méthodologie

Notre étude se déroule au Togo, situé en Afrique de l'Ouest en bordure du golfe de Guinée. Il a une superficie de 56 600 km<sup>2</sup> et une population estimée à 7 798 000 en 2017 selon la Banque Mondiale. C'est dans la région maritime et plus précisément dans la préfecture du Golfe et d'Agoè-Nyivé que se situe notre cadre d'étude.

C'est dans ces deux préfectures ci-dessus, que nous avons choisi deux écoles privées qui ont des caractéristiques bien différentes pour mener notre enquête de terrain. Nous avons choisi une école fondée il y a de cela 33 ans, le complexe scolaire "La Sagesse" située à Djidjolé. Dans cette école, l'anglais est enseigné depuis le cours élémentaire dans un cadre attrayant. L'école a un effectif total de 1769 élèves avec un personnel administratif et enseignant de 99 personnes. Le complexe scolaire la "Clémence Divine" (Agoè-Ahonkui) une école créée depuis 24 ans où l'anglais est enseigné à partir du secondaire I. L'école a un effectif total de 1717 élèves avec un personnel administratif de 10 personnes et le personnel enseignant est au nombre de 82 (année scolaire 2019-2020). Ces deux écoles sont de l'Inspection Lomé Golfe-Ouest.

Nous nous intéressons à la performance des élèves en anglais et à la vérification de l'atteinte des objectifs généraux de l'enseignement d'anglais au secondaire, la population cible dans cette recherche est constituée par l'ensemble des élèves des classes de troisième des deux écoles privées ciblées.

Pour conduire la présente étude, nous avons retenu la démarche scientifique hypothético-déductive (Dépelteau, 2010) conjuguant l'approche qualitative et celle quantitative. Elle se veut donc une recherche mixte.

## 1.1-Techniques de collectes des données

La démarche de collecte des données s'articule autour de deux points essentiels : la recherche documentaire et les enquêtes de terrain. La compilation documentaire a été menée dans plusieurs structures (bibliothèque de l'Université de Lomé, sans oublier les résultats des travaux déjà réalisés disponibles sur l'internet. Les différentes informations ont servi à la mise en place du cadre théorique du présent travail. Il s'agit de la phase empirique de cette recherche. Notre enquête s'est déroulée pendant quatre semaines : du 22 juin au 22 juillet 2020 dans les deux écoles (La Clémence Divine et La Sagesse).

## 1.2-Type d'échantillonnage et échantillon de l'étude

Notre étude est une étude de cas, nous avons pris le cas de deux écoles privées de Lomé. Nous avons opté pour un échantillonnage probabiliste. Nous avons préféré un échantillon aléatoire en grappes. Nos deux écoles constituent des grappes et les classes de troisièmes constituent des sous-grappes. Notre échantillon d'étude porte sur les élèves des classes de troisième qui ont commencé l'anglais en classe de sixième (les apprenants tardifs) et ceux qui ont commencé l'anglais depuis le cours élémentaire (les apprenants précoces). Nous avons pris un pourcentage de 100% de chaque sous-grappe. Nous voulons voir si les objectifs généraux sont atteints après 4 années d'apprentissage d'anglais au secondaire I. Nous avons administré un questionnaire et fait un test d'expression orale et de dialogue à certains élèves de troisième inscrits dans les deux établissements que nous avons choisis.

**Tableau 1 : Répartition de l'échantillon de la Clémence Divine**

Classes	3 <sup>e</sup> A	3 <sup>e</sup> B	3 <sup>e</sup> C	Total
Filles	20	17	22	59
Garçons	11	25	18	54
<b>Total</b>	31	42	40	<b>113</b>

Source : Direction de la Clémence Divine, décembre 2019.

Les données du tableau 1 indiquent la répartition des élèves de la classe de troisième de l'école la Clémence Divine. Ainsi on a un effectif de 113 élèves dont 59 filles et 54 garçons.

**Tableau 2 : Répartition de l'échantillon de La Sagesse**

Classes	3 <sup>e</sup> A	3 <sup>e</sup> B	Total
Fille	17	15	32
Garçon	23	24	47
<b>Total</b>	40	39	<b>79</b>

Source : Direction du collège La Sagesse, juillet 2020.

Les données du tableau 2 indiquent la répartition des élèves de l'école La Sagesse. Ainsi, on a un effectif de 79 élèves dont 32 filles et 47 garçons. En comparant l'effectif des garçons qui est de 101 et des filles qui est de 91 dans les deux écoles, nous constatons que les filles sont moins nombreuses que les garçons. À cet effet, nous pouvons récapituler tout notre échantillon d'étude dans le tableau 3 ci-dessous.

**Tableau 3 : Récapitulatif de l'échantillonnage des deux écoles**

	Clémence Divine	La Sagesse	Total
Fille	59	32	91
Garçon	54	47	101
<b>Total</b>	113	79	<b>192</b>

Source : Enquête de terrain, juillet 2020.

Les données inscrites dans le tableau 3, indiquent que notre pré-échantillon est composé de **192** élèves dont 101 garçons et 91 filles ce qui fait environ un pourcentage de **5,22 %** de l'effectif total des élèves des deux écoles. Nous avons pris un pourcentage de 100% de chaque sous-grappe dans un premier temps et ensuite nous nous sommes intéressés uniquement aux apprenants précoces de l'école La Sagesse et aux apprenants tardifs de La Clémence Divine.

En somme, notre échantillon définitif est composé de 36 apprenants précoces et de 89 apprenants tardifs ce qui fait un total de **n = 125** élèves soit un pourcentage de **3,39%** de la population cible. Donc seuls 125 apprenants correspondent au profil recherché pour notre enquête de terrain. C'est à eux nous avons soumis le questionnaire et le test de dialogue.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi deux (2) techniques d'investigations qui sont : un test de performance d'expression orale en anglais suivi d'un test de dialogue et une enquête par questionnaire.

Par rapport au dépouillement de données, nous avons utilisé les logiciels Word, SPHINX Plus 2 et SPSS 21 (Statistical Package for the Social Science 21) et l'Excel. Le premier nous a permis de saisir les données. Les trois derniers nous ont aidé à calculer les pourcentages, croiser les variables et générer les tableaux et les graphiques.

## 2-Les Résultats

Nous exposons ci-dessous les résultats de notre recherche qui expliquent mieux les conditions d'enseignement-apprentissage et l'atteinte des objectifs assignés à l'anglais.

### 2.1-La durée d'apprentissage de la langue anglaise

Le temps consacré à l'apprentissage d'une langue et les facteurs motivationnels ont un impact qui facilite l'acquisition de cette dernière. Au secondaire, vu le nombre des matières à enseigner il arrive des fois que le temps dédié à une matière ne soit pas suffisant pour permettre la performance des apprenants dans cette matière.

#### 2.1.1-Durée d'apprentissage de l'anglais des apprenants tardifs et précoces

**Tableau 4 : Nombre d'années d'apprentissage de l'anglais des apprenants**

Temps d'apprentissage d'anglais	0-8ans	0-4ans	TOTAL
Profil de l'apprenant			
Apprenant précoce	100% (35)	0,0% (0)	100% (35)
Apprenant tardif	0,0% (0)	100% (90)	100% (90)
TOTAL	28,0% (35)	72,0% (90)	100% (125)

Source : Données de l'enquête de terrain, septembre 2020.

Le tableau 4 nous donne des détails en nombre et en pourcentage selon le nombre d'années d'apprentissage de l'anglais. On voit que les apprenants précoces ont étudiés l'anglais depuis le primaire et pendant 8 ans et les apprenants tardifs pendant 4 ans, ce qui fait un pourcentage de 100% d'exposition à l'anglais, pour chaque catégorie d'apprenants selon notre échantillon.

Par rapport à la proportion du temps d'exposition à l'anglais, on remarque tout de suite que les apprenants précoces ont été plus exposés à la langue anglaise pendant 8 années en l'écrivant, en la lisant, en écoutant l'enseignant parler et en la parlant. Contrairement aux apprenants tardifs, ils n'ont été exposés à l'anglais que la moitié du temps des apprenants précoces (4 ans). Et c'est un écart considérable. La proportion du temps d'exposition est

importante pour permettre l'atteinte des objectifs assignés à l'enseignement-apprentissage de l'anglais.

## 2.2-Fréquence d'usage de l'anglais par les apprenants précoces et tardifs

**Tableau 5 : Usage de l'anglais par les apprenants en dehors de la classe**

Parler l'anglais en dehors de la classe	Non-réponse	Oui	Non	TOTAL
Profil de l'apprenant				
Apprenant précoce	0,0% (0)	71,4% (25)	28,6% (10)	100% (35)
Apprenant tardif	1,1% (1)	63,3% (57)	35,6% (32)	100% (90)
<b>TOTAL</b>	0,8% (1)	65,6% ( <b>82</b> )	33,6% ( <b>42</b> )	100% ( <b>125</b> )

Source : Données de l'enquête de terrain, septembre 2020

Le tableau 5 nous présente la fréquence en communication de l'anglais selon le profil d'apprenant. Les apprenants précoces utilisent plus l'anglais en dehors de la classe, soit 71,4% contre 63,3% des apprenants tardifs qui utilisent l'anglais en dehors de la salle de classe. L'usage de la langue en dehors des heures de cours a un impact positif sur la performance des élèves en anglais.

## 2.3-Compréhension du cours d'anglais par les apprenants tardifs et précoces

**Tableau 6 : Compréhension du cours par les apprenants précoces et tardifs**

Compréhension du cours	Non-réponse	Oui	Non	TOTAL
Profil de l'apprenant				
Apprenant précoce	0,0% (0)	85,7% (30)	14,3% (5)	100% (35)
Apprenant tardif	1,1% (1)	87,8% (79)	11,1% (10)	100% (90)
<b>TOTAL</b>	0,8% (1)	87,2% ( <b>109</b> )	12,0% ( <b>15</b> )	100% ( <b>125</b> )

Source : Données de l'enquête de terrain, septembre 2020.

Le tableau 6 ci-dessus illustre le pourcentage de compréhension du cours selon le profil de l'apprenant. La majorité soit 85,7% des élèves précoces affirment qu'ils comprennent le cours. Et 87,8% des tardifs estiment comprendre le cours d'anglais dispensé par le professeur d'anglais.

## 2.4-Test de performance d'expression orale en anglais

**Tableau 7 : Les notes obtenues par les apprenants précoces et tardifs lors du test de performance d'expression orale**

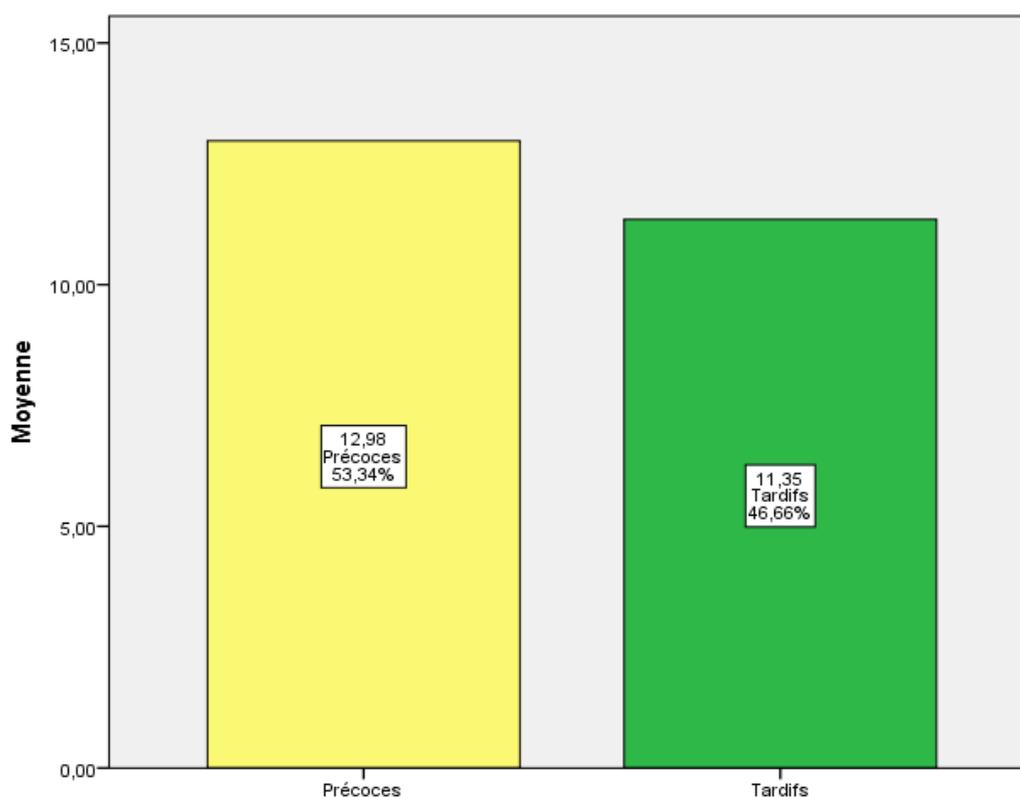
N° \ Type	Précoces	Tardifs
1	12	10,5
2	10,25	11,75
3	16	11,5
4	13	12,5
5	14,5	10,75
6	11,75	12
7	10,75	8
8	11,25	12,25

9	12	14,25
10	11,25	12,75
11	14	10
12	11,25	13
13	13,25	9
14	18,5	10
15	16	12,75
16	12,25	12,25
17	12,5	9
18	13	13,5
19	11	10,75
20	15	10,5
<b>Somme</b>	<b>259,50</b>	<b>227,00</b>
<b>Moyenne</b>	<b>12,98</b>	<b>11,35</b>

Source : Données de l'enquête de terrain, septembre 2020.

Le tableau 7 ci-dessus nous présente les différentes notes obtenues (par 20 apprenants précoces et 20 apprenants tardifs) après le test d'expression orale en anglais. Ces notes ont été quantifiées suite à l'analyse et la notation des audios enregistrés lors de notre enquête par un jury de 3 professeurs d'anglais. On remarque alors que la moyenne obtenue par les apprenants précoces (12,98) est légèrement supérieure à la moyenne des apprenants tardifs (11,35). Alors que le seuil de réussite est fixé à 12 de moyenne.

**Graphique 1: Performance en expression orale des apprenants tardifs et précoces**



Source : Données de l'enquête de terrain, septembre 2020.

Le graphique 1 nous illustre en moyenne la performance en test d'expression orale des deux types d'apprenants de notre échantillon. Et le résultat est très expressif. Par rapport au seuil moyen d'atteinte de performance en expression orale que nous avons fixé à 12 ; on remarque alors que les apprenants précoces sont plus performants avec une moyenne de 12,98, une moyenne au-delà du seuil, ce qui fait un pourcentage de 53,34% contre celle des apprenants tardifs qui est de 11,35 (soit 46,66%)

## 2.5-Test de dialogue en anglais des apprenants précoces et tardifs

Le sujet du test de dialogue consiste à faire une simulation de discussion en anglais entre deux élèves qui font partie de l'échantillon choisi. Chacun doit notamment se présenter à son interlocuteur et parler de soi-même avec lui. Voici le sujet en anglais : « *Introduce/talk about yourself to a friend you meet in a dialogue* ». Nous avons transcrit ci-dessous les verbatims des élèves. Ceci nous permet de voir quelle catégorie d'élèves arrivent à parler couramment et produit plus de mots en anglais.

**Tableau 8 : Récapitulatif du test de dialogue des apprenants précoces et tardifs**

	Apprenants précoces			Apprenants tardifs		
	D1 (F-F)	D2 (F-G)	D3 (G-G)	D4 (G-G)	D5 (F-F)	D6 (F-G)
<b>Niveau du vocabulaire</b>	Très-Bien	Très-Bien	Très-Bien	Assez-Bien	Assez-Bien	Assez-Bien
<b>Niveau de grammaire</b>	Bien	Bien	Bien	Assez-Bien	Passable	Assez-Bien
<b>Nombre de mots</b>	242	175	135	69	57	92
<b>Durée du dialogue</b>	221s	132s	90s	50s	64s	99s
<b>Nombre d'erreurs (Syn., gram., voc.)</b>	10	08	07	06	03	05
<b>Observation</b>	Très bon niveau d'expression en anglais	Très bon niveau d'expression en anglais	Très bon niveau d'expression en anglais	Niveau moyen d'expression en anglais	Niveau moyen d'expression en anglais	Niveau moyen d'expression en anglais

Source : Les données de l'enquête de terrain, septembre 2020

Le tableau 8 ci-dessus nous présente les résultats du test de dialogue de 12 apprenants (6 précoces et 6 tardifs de sexe féminin et masculin) qui font partie de l'échantillon choisi. On constate alors qu'en vocabulaire les précoces ont obtenu une mention très bien et les tardifs ont eu une mention assez bien. Le niveau de grammaire des tardifs est assez bien et passable alors que celui des précoces a une mention bien. Par rapport au nombre de mots produit dans chaque dialogue, les mots produits par chaque dialogue des précoces sont largement supérieurs à ceux des apprenants tardifs. Quant à ce qui concerne le nombre d'erreurs, les apprenants précoces ont fait moins d'erreurs comparativement au nombre de mots produits. Nous avons senti une facilité d'articulation et de prononciation de mots anglais en les écoutant dialoguer. Ceci est signe de l'atteinte des objectifs (le parler surtout) assignés à l'enseignement-apprentissage de l'anglais.

## **2.6-Aptitudes, attitudes et motivations individuelles des élèves à apprendre**

Les réponses des apprenants sur leur perception de l'apprentissage de l'anglais nous ont permis de comprendre que les apprenants précoces ont majoritairement compris qu'il faut apprendre l'anglais pour pouvoir être épanoui dans la vie active. Par contre, les apprenants tardifs apprennent l'anglais parce que c'est une langue nouvelle et intéressante. Sur cette base il est probable que les apprenants précoces développent plus des attitudes et aptitudes positives qui les conduiront plus facilement à l'atteinte des objectifs assignés à l'apprentissage de l'anglais au secondaire.

Par ailleurs, 42,9% seulement des précoces se font aider pour pouvoir faire leurs exercices et 55,6% des tardifs se font aider également pour faire leurs exercices à la maison. Nous retenons que, la majorité soit 57,1% des précoces sont plus aptes à faire leurs exercices seuls sans besoin d'être aidé.

En majorité, les deux types d'apprenants pensent que c'est facile d'apprendre l'anglais. Trouver l'apprentissage de l'anglais difficile ou facile peut amener l'apprenant à adopter une attitude positive ou négative qui peut permettre d'atteindre ou non les objectifs en anglais. Les apprenants précoces affirment à 71,4% que leurs camarades bavardent au moment du cours au lieu de suivre. Et 75,6% des apprenants tardifs affirment la même chose. La majorité des apprenants pense que l'apprentissage de l'anglais est très important, mais ils s'amuse quand le professeur fait le cours. Ceci est une attitude négative de la part de ces apprenants.

## **2.7-L'origine, les conditions pédagogiques et sociales des apprenants tardifs**

Les apprenants tardifs ont fréquenté une école qui n'a pas intégrée l'enseignement-apprentissage de l'anglais depuis le primaire. C'est seulement arrivé au collège qu'ils prennent connaissance de la langue étrangère. Ce qui signifie que le temps d'exposition à l'anglais favorable à l'acquisition de compétence linguistique est nettement insuffisant.

Les conditions financières des parents des apprenants tardifs ne leur permettent pas d'accompagner leurs enfants avec des cours de soutien en anglais. Et de plus, le niveau d'instruction de leurs mères qui sont plus disponibles est trop bas pour pouvoir les aider à exceller en anglais.

Par rapport aux méthodes et techniques d'enseignement, leur professeur d'anglais leur enseigne plus l'écrit et la grammaire et laisse en jachère le parler qui est primordial pour pouvoir communiquer en société. En plus, l'objectif pédagogique n'est défini que certaines fois. Dans ces conditions il est difficile pour les apprenants tardifs d'atteindre les objectifs assignés à l'enseignement-apprentissage de l'anglais.

En somme, nous pouvons donc retenir que, suite à la présentation des résultats issus de l'analyse des deux tests (test d'expression orale et de dialogue) ; le niveau d'atteinte des objectifs de l'anglais au secondaire est plus élevé chez les apprenants précoces que leurs confrères les apprenants tardifs. Le temps d'exposition à l'anglais étant un facteur primordial.

En test de dialogue, les apprenants précoces ayant été plus longtemps exposés à la langue anglaise ont une performance plus élevée avec un très bon niveau d'expression en anglais.

Le temps d'exposition à l'anglais favorable à l'acquisition de compétences linguistiques est nettement insuffisant pour permettre aux tardifs d'atteindre des objectifs pédagogiques via les objectifs généraux. Les conditions financières des parents des apprenants tardifs ne leur permettent pas d'accompagner leurs enfants avec des cours de soutien en anglais.

Par rapport aux méthodes et techniques d'enseignement, les professeurs d'anglais enseignent plus l'écrit et la grammaire et laissent en jachère le parler qui est primordial pour pouvoir communiquer en société.

### 3-Discussions

Au premier abord, nous avons fait une analyse mixte en analysant ensemble les données qualitatives et quantitatives. Par cette étude, nous avons voulu nous interroger sur comment s'assurer de l'atteinte des objectifs généraux assignés à l'enseignement-apprentissage de l'anglais au secondaire.

Les données recueillies, lors de notre enquête sur le terrain et les résultats nous donnent d'amples indications. Les apprenants précoces ayant été exposés plus longtemps à l'apprentissage de l'anglais, depuis le primaire sont plus performants en expression orale et en dialogue que leurs confrères les apprenants tardifs. Au demeurant, nous pouvons nous assurer que les objectifs sont facilement atteints au niveau des précoces. Le taux d'acquisition des connaissances linguistiques en anglais des apprenants précoces confirme notre première hypothèse.

La stratégie d'enseignement du professeur d'anglais des apprenants tardifs n'est pas favorable à l'apprentissage. Il ne définit pas toujours l'objectif pédagogique et il se concentre plus sur l'expression écrite que l'expression orale à cause des évaluations sommatives qui sont essentiellement par écrit. Alors que l'anglais est une langue dynamique et une classe d'apprentissage de langue étrangère doit être active et vivace.

Les apprenants ont également une part de responsabilité vu qu'ils sont distraits au moment du cours. Le capital culturel des tardifs en anglais n'est pas assez riche. C'est seulement en classe de 6<sup>e</sup> qu'ils ont découvert la langue anglaise. Les conditions socio-économiques des parents ne leur permettent pas d'accompagner les élèves tardifs par les cours de soutien en anglais. Tout ceci indique les difficultés rencontrées par les apprenants tardifs qui ne favorisent pas l'atteinte des objectifs. Tous ces éléments conduisent à la confirmation de notre seconde hypothèse.

Il ressort à travers l'analyse des résultats de notre enquête que notre hypothèse générale selon laquelle, l'apprentissage de l'anglais depuis le primaire permet d'atteindre rapidement les objectifs généraux assignés à l'enseignement-apprentissage de l'anglais est confirmée.

Notre étude s'inscrit dans le même ordre d'idée que d'autres études qui ont tenté de cerner les facteurs qui ont un impact sur la performance des élèves qui prouve l'atteinte des objectifs pédagogiques.

Les recherches de J. Beaucamp (2008), nous expliquent l'importance d'être exposé à la langue étrangère pour mieux l'apprendre. La didactique institutionnelle doit privilégier l'approche communicative pour permettre aux apprenants d'être performants en communication. Selon lui c'est en communiquant qu'on apprendra à communiquer. L'approche communicative agit sur les liens entre la situation de communication et la formulation adaptée aux circonstances de la vie active. Il ajoute qu'il nécessite une formation linguistique, didactique et pédagogique adéquate des enseignants chargés de l'enseignement de l'anglais.

Pour H. Gaudreau (2014), le contact avec d'autres langues dès le début de la scolarisation permet de tirer profit de caractéristiques psychologiques et physiques de l'enfant liées à l'âge telles que la curiosité, le désir d'apprendre, le besoin de communiquer, la disposition et la capacité d'imiter et de produire de nouveaux sons ; d'établir des liens entre les langues ; de faire progresser le système linguistique interne qui émerge de l'enfant ; de développer son éveil métalinguistique.

L'apprentissage d'une langue doit se poursuivre en dehors du groupe classe sous l'initiative de l'apprenant lui-même ou de sa famille, un processus cumulatif. Davinia

Hardwick<sup>1</sup> précise que plus on apprend et plus on pratique une langue, plus on arrive à la parler couramment. Dans la mesure où l'apprentissage d'une langue procède par accumulation, il doit continuer en dehors de la classe.

Les recherches de C. Menten (2020) évoquent les effets du niveau socio-économique des parents et l'origine sociale des élèves. Elle mentionne également la durée d'exposition à une langue étrangère qui est un facteur impactant l'acquisition (Sundqvist, 2009 ; Muñoz, 2011 ; Lindgren & Muñoz, 2013 ; González-Fernández & Schmitt, 2015 ; Peters, 2018). En effet, ce sont les élèves qui sont le plus en contact avec la langue en dehors de l'école qui obtiennent les meilleurs résultats (Kusyk & Sockett, 2012). Pour elle, apprendre une langue étrangère tôt permettrait donc à l'enfant de réaliser de meilleures performances en langues.

Les résultats des recherches de M. Duru-Bellat, et A. Van Zanten (1992) nous confirme que les caractéristiques personnelles des apprenants à savoir le niveau initial, le milieu social, etc., restent les facteurs les plus prédictifs de la réussite scolaire, mais les « effets-maitre » ont aussi une influence sur les objectifs généraux d'apprentissage.

Le présent travail adopte aussi le point de vue de M. Duru-Bellat et A. Van Zanten (2009) qui évoquent l'origine sociale comme un facteur d'inégalité scolaire. L'éducation reçue par l'enfant au sein de la famille est un avantage ou un désavantage qui incarne la réussite à l'école. Ceci confirme les conditions d'apprentissage qui ne sont pas assez favorables pour les tardifs.

## Conclusion

La visée principale de cette étude est de voir comment s'assurer de l'atteinte des objectifs généraux assignés à l'enseignement-apprentissage de l'anglais au secondaire au Togo. Et plus spécifiquement nous avons voulu (1) identifier les difficultés que rencontrent les élèves tardifs (2) lister les difficultés que rencontrent les apprenants tardifs et (3) identifier les problèmes liés à la carence d'évaluation de l'écoute et de l'orale en anglais dans le système éducatif togolais. Il ressort de notre analyse que les objectifs peuvent être atteints facilement si l'élève a commencé l'apprentissage de l'anglais avant le niveau obligatoire pour l'apprentissage de l'anglais.

Quant aux apprenants tardifs, malgré les difficultés qu'ils rencontrent à savoir : moins de temps d'apprentissage, expression et intonation orale faible, inaptitude à faire les devoirs d'anglais sans assistance, attitudes bavardes des autres élèves au moment du cours, manque de cours de soutien faute de moyens financiers, etc., peuvent aussi être un peu performant en anglais. En effet, malgré ces problèmes, ces apprenants peuvent atteindre les objectifs s'ils sont motivés et fournissent assez d'efforts. Les apprenants précoces affichent un niveau plus élevé de comportements observable et mesurable par rapport à l'acquisition de compétence communicative en anglais que leurs condisciples les apprenants tardifs.

Les quatre années d'apprentissage de l'anglais sont insuffisantes pour permettre aux élèves tardifs du secondaire I de pouvoir parler couramment l'anglais. Le temps auquel a été exposé un apprenant, son aptitude, son attitude et l'origine sociale contribuent énormément à l'atteinte des objectifs du curriculum d'anglais.

Cette recherche a apporté une modeste contribution à l'élucidation de la question de savoir comment s'assurer de l'atteinte des objectifs dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue anglaise. Elle a évoqué la nécessité d'apprendre l'anglais précocement et de continuer à apprendre l'anglais en dehors de la classe pour plus de performance.

---

<sup>1</sup>Elle a été assistante d'anglais au British Council Canada à Montréal de 2000 à 2001. En 2014, elle a reçu le prix du Meilleur Professeur de Langue Vivante. Elle est actuellement Directrice du département de Français à Llandrindod High School au pays de Galles et enseigne également le gallois.

Au terme de cette étude, et vu les performances faibles et l'insuffisance de l'art oratoire lié à l'absence d'évaluation en expression orale par les enseignants des apprenants tardifs. Nous estimons que la formation pédagogique et continue des enseignants d'anglais du secondaire et la manière de faire des évaluations sommatives en enseignement-apprentissage de l'anglais doit faire objet de recherche pour mieux expliquer les autres facteurs inhérents.

### Références bibliographiques

- ADJANAKOU, Essossinam, 2018, *Raising Teenagers' Dynamism in Teaching Speaking Activities in JSS: a case study in Lycée Avédji*, Mémoire de Licence Professionnelle d'Enseignement, ENS-Atakpamé, Togo.
- AKAKPO Issa, 2018, *The Practicality of English Language as a Motivational Reason for learning English: A case study of Attiégon Junior Secondary School – Lomé*, Mémoire de Licence Professionnelle d'Enseignement, ENS-Atakpamé, Togo.
- BEAUCAMP Jacques, 2008, Enseigner une langue vivante étrangère à l'école (cycle 3) », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [Online], 3 | 2008, Online since 30 July 2008, connection on 19 May 2020. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/2852>; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2852>
- CHEHOU Azizou, 2006, *Problématique de l'enseignement des langues étrangères ; difficultés d'apprentissage de l'anglais au premier cycle du secondaire au Togo*, Mémoire pour l'obtention de la Maîtrise ès Sciences de l'Éducation, Université de Lomé, INSE.
- DEPELTEAU François, 2010, *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*, De Boeck, 417p.
- D'HAINAUT Louis, 1988, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Labor, 491p.
- DURU-BELLAT Marie et VAN ZANTEN Agnes, 1992, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 3<sup>e</sup> édit. 2006, 268 p.
- DURU-BELLAT Marie et VAN ZANTEN Agnes (dir.), 2009, *Sociologie du système éducatif, Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, 238p.
- FANOUE Codjo Charlemagne, 2009, *Les supports dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité dans un environnement francophone : cas de l'anglais des filières d'économie et de gestion*. Thèse de Doctorat en Didactique des langues et des cultures (Didactique de l'Anglais de Spécialité), Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III.
- GAUDREAU Hélène, 2014, *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver*, Gouvernement du Québec, 106p.
- LANGE Marie-France, 1989, *Cent cinquante ans de scolarisation au Togo : Bilan et perspectives*, Unité de Recherche Démographique, Université du Bénin, 172p.
- MAGER Robert Frank, 1977, *Comment définir les objectifs pédagogiques ?* Paris, Bordas.
- MARTIN Daniel et CLERC-GEORGY Anne, 2017, *La lesson study, une démarche de recherche collaborative en formation des enseignants ?* » Dans *Phronesis* 2017/1-2 (Vol. 6), p. 35-47.
- MENTEN Caroline, 2020, *Les variables individuelles des élèves ont-elles un effet sur leur compréhension de l'oral et de l'écrit en anglais en tant que langue étrangère ? Enquête menée sur base du CE1D 2019 et de questionnaires contextuels réalisés dans quatre athénées liégeois*. Mémoire pour l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation à finalité spécialisée en Enseignement.
- M'GBOOUNA Koudjoulma, 2002, *La politique scolaire au Togo : Évolution et principaux acteurs*, Les Nouvelles Éditions Africaines du Togo, 198 p.
- NOYAU Collette et CISSÉ Alilou, 2003, « Appropriation du français langue de scolarisation en situation diglossique », *Rapport scientifique*, vol. I, 53p.

- OLLIVIER Christian, 2019, *Enseigner pour aider à apprendre les langues – Approches et concepts en didactique des langues, théorie et mise en œuvre*, Paris. Cnesco.
- PIAGET Jean, 1975, *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, PUF.
- RÉPUBLIQUE TOGOLAISE, 1975, *La Réforme de l'enseignement au Togo*, Lomé, MENRS.
- TOMETY Michel Espoir Ibrahim, 2013, *L'influence du dispositif d'enseignement de l'anglais de spécialité sur la motivation des étudiants : Cas de la Faculté des sciences économiques et de gestion (FASEG) de l'Université de Lomé (UL)*, Mémoire pour l'obtention du diplôme de Master recherche en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Lomé, INSE
- VYGOTSKY Lev Semionovitch, 1980, *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University press.



*LAKISA*, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation ( didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès (accès gratuit immédiat aux articles, ces articles sont téléchargeables à toutes fins utiles et licite) sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)  
École Normale Supérieure (ENS)  
Université Marien Ngouabi (UMNG)

**ISSN: 2790-1270 / en ligne**  
**2790-1262 / imprimé**

Éditeur : LARSCED

[www.lakisa.larsced.cg](http://www.lakisa.larsced.cg)  
[revue.lakisa@larsced.cg](mailto:revue.lakisa@larsced.cg)  
[revue.lakisa@umng.cg](mailto:revue.lakisa@umng.cg)

BP : 237, Brazzaville-Congo