

Enseignement de l'anglais à l'école primaire : justification théorique de la didactique contextualisée et intégratrice des langues

Aoua Carole CONGO
Maître de recherche à l'INSS/CNRST
carole_bac@yahoo.com

Abdou Laziz BANSÉ
Doctorant

Résumé

Ce document de vulgarisation est tiré d'un article scientifique publié par CONGO Aoua Carole et BANSÉ Abdou Laziz, intitulé « Enseignement de l'anglais à l'école primaire : de la nécessité d'une didactique contextualisée et intégratrice des langues ». L'article a été publié par *ZAOULI, Revue Ivoirienne des Arts, des Sciences de l'Information, des Sciences Humaines et Sociales N°12, Vol. 2, Décembre 2025, pp. 843-870.*

L'introduction de l'anglais à l'école primaire est aujourd'hui largement présentée, dans de nombreux pays africains, comme une réponse stratégique aux exigences de la mondialisation et de l'employabilité future. Pourtant, malgré cette généralisation progressive, les résultats observés sur le terrain demeurent contrastés, avec des niveaux de maîtrise souvent faibles chez les élèves. Cet article de vulgarisation propose de dépasser les débats réducteurs centrés sur la seule précocité de l'apprentissage pour interroger les fondements didactiques, cognitifs et linguistiques de l'enseignement de l'anglais au primaire en contexte multilingue. S'appuyant sur une analyse théorique et une synthèse critique de la littérature internationale et africaine, l'étude met en évidence trois constats majeurs : l'âge de début de l'apprentissage ne garantit pas la réussite, la discontinuité entre les langues de l'école et celles des élèves fragilise la construction des apprentissages, et la surcharge cognitive constitue un frein important chez les jeunes apprenants lorsque l'anglais est enseigné comme une langue isolée. Face à ces limites, l'article justifie la pertinence d'une Didactique Contextualisée et Intégratrice des Langues (DCIL), conçue comme un cadre explicatif permettant d'articuler contextualisation des contenus, intégration des répertoires linguistiques et prise en compte des contraintes institutionnelles. En conclusion, l'article soutient que l'efficacité et la durabilité de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire dépendent moins de la précocité que de la cohérence entre langues, cognition et dispositifs éducatifs, ouvrant ainsi des perspectives pour des politiques linguistiques éducatives plus équitables et adaptées aux réalités africaines.

Mots-clés : enseignement de l'anglais, école primaire, didactique contextualisée, didactique intégratrice des langues, multilinguisme scolaire.

Le journal de la culture et des sciences

Introduction

L'enseignement de l'anglais à l'école primaire occupe aujourd'hui une place centrale dans les politiques éducatives de nombreux pays africains francophones. Il est généralement présenté comme un levier stratégique pour préparer les jeunes générations à la mondialisation, à l'économie du savoir et à l'employabilité future. L'anglais est ainsi perçu comme une langue incontournable, associée à la réussite scolaire, à la mobilité internationale et à l'accès aux technologies numériques (Crystal, 2003 ; Grin, 2005 ; World Bank, 2018). Dans cette perspective, son introduction à l'école primaire est souvent considérée comme une évidence pédagogique, fondée sur l'idée que les enfants apprennent mieux les langues lorsqu'ils y sont exposés dès le plus jeune âge. Cependant, malgré cette généralisation progressive, les résultats observés dans les écoles primaires africaines demeurent globalement mitigés. De nombreuses études montrent que, après plusieurs années d'apprentissage, les élèves présentent encore de faibles compétences communicatives en anglais, tant à l'oral qu'à l'écrit (Heugh, 2011 ; Trudell, 2016). Cette situation interroge la pertinence des modèles didactiques actuellement mobilisés. La question centrale n'est donc pas seulement de savoir s'il faut enseigner l'anglais tôt, mais plutôt de comprendre dans quelles conditions cet enseignement peut devenir réellement efficace et durable.

Dans les contextes africains, cette problématique est étroitement liée au multilinguisme structurel des sociétés. Les élèves arrivent à l'école avec des langues familiales et communautaires déjà bien ancrées, découvrent une langue officielle de scolarisation, puis sont exposés à l'anglais comme langue étrangère. Or, ces langues sont rarement pensées comme un ensemble cohérent dans les pratiques pédagogiques. L'anglais est souvent enseigné comme une langue isolée, sans articulation explicite avec les autres langues du répertoire de l'apprenant, ce qui génère des difficultés cognitives et pédagogiques importantes (Cummins, 2000 ; Hornberger, 2003). C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente réflexion, issue de l'article sur la Didactique Contextualisée et Intégratrice des Langues (DCIL). L'objectif est de proposer une lecture accessible, mais rigoureuse, des fondements théoriques de ce modèle, afin de montrer que l'efficacité de l'enseignement de l'anglais au primaire dépend avant tout de sa contextualisation et de son intégration dans l'éologie linguistique réelle des apprenants.

I- Méthodologie

Cette étude repose sur une démarche de recherche théorique et analytique. Contrairement aux recherches empiriques fondées sur des enquêtes de terrain ou des expérimentations en classe, elle s'appuie sur une analyse critique approfondie de la littérature scientifique existante. Cette approche est particulièrement adaptée lorsqu'il s'agit de questionner les fondements conceptuels et épistémologiques des pratiques éducatives, plutôt que d'évaluer l'efficacité d'un dispositif précis (Hempel, 1966).

Le corpus mobilisé est constitué de travaux internationaux et africains portant sur plusieurs champs complémentaires. Il comprend, d'une part, des recherches en didactique des langues et étrangères, notamment celles de Lightbown et Spada (2013), Muñoz (2006) et Nikolov et Djigunović (2011). Ces travaux permettent de relativiser l'idée selon laquelle la précocité constituerait un facteur déterminant de réussite. D'autre part, la réflexion s'appuie sur des études consacrées au multilinguisme scolaire et aux politiques linguistiques éducatives en

Le journal de la culture et des sciences

Afrique, qui mettent en évidence les limites des approches monolingues importées (Alidou et al., 2006 ; Brock-Utne, 2010 ; Heugh & Benson, 2017).

Un troisième ensemble de références provient de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique du développement. Les travaux de Sweller (1988) sur la charge cognitive et ceux de Baddeley (2000) sur la mémoire de travail permettent d'analyser les contraintes cognitives spécifiques auxquelles sont confrontés les élèves du primaire lorsqu'ils apprennent une langue étrangère dans un contexte multilingue. Enfin, la réflexion est nourrie par des travaux antérieurs de l'auteure portant sur la didactique de l'anglais et les médiations linguistiques en contexte africain (Congo, 2015 ; 2020 ; 2021).

La démarche analytique a consisté à confronter ces différentes sources afin d'identifier les convergences, les contradictions et les angles morts de la littérature. Cette synthèse critique a ensuite servi de base à l'élaboration du modèle théorique de la Didactique Contextualisée et Intégratrice des Langues, conçu comme un cadre explicatif et heuristique.

II- Résultats

2.1 Analyse de la littérature

L'analyse de la littérature met en évidence plusieurs résultats majeurs concernant l'enseignement de l'anglais à l'école primaire en contexte africain. Le premier résultat concerne la relativisation du rôle de la précocité. Si certaines études menées dans des contextes européens ou asiatiques montrent des bénéfices initiaux liés à un apprentissage précoce, ces effets sont fortement conditionnés par la qualité de l'enseignement, la fréquence de l'exposition et la continuité curriculaire (Lightbown & Spada, 2013). En Afrique, où ces conditions sont rarement réunies, la précocité ne suffit pas à garantir des apprentissages durables. Un deuxième résultat central concerne le multilinguisme scolaire. Les recherches convergent pour montrer que les élèves africains disposent de répertoires linguistiques riches, qui pourraient constituer un puissant levier d'apprentissage. Pourtant, ces langues sont largement marginalisées dans les pratiques pédagogiques, ce qui crée une discontinuité entre l'école et l'environnement linguistique des élèves (Cummins, 2000 ; Hornberger, 2003). Cette discontinuité entrave la compréhension, la motivation et la construction de compétences linguistiques solides. Le troisième résultat porte sur la charge cognitive. L'apprentissage de l'anglais sollicite simultanément plusieurs dimensions linguistiques et cognitives. Lorsqu'il est enseigné sans médiation linguistique et sans appui sur les langues déjà connues des élèves, il génère une surcharge cognitive qui fragilise les apprentissages (Sweller, 1988 ; Baddeley, 2000). Les élèves sont alors contraints de mémoriser des formes linguistiques décontextualisées, sans réelle compréhension.

2.2. Didactique contextualisée : ajustement aux réalités éducatives locales

La didactique contextualisée peut être définie comme une approche qui vise à adapter les contenus, les méthodes et les objectifs d'enseignement aux réalités linguistiques, culturelles, cognitives et institutionnelles des apprenants. Elle s'oppose à une transposition mécanique de modèles didactiques conçus dans des contextes sociolinguistiques différents, sans prise en compte des spécificités locales.

Le journal de la culture et des sciences

Les travaux en didactique des langues de Jean-Louis Chiss (2018) et de Louis Porcher ont montré que toute approche didactique est historiquement et socialement située. Appliquée à l'enseignement de l'anglais au primaire en Afrique, la contextualisation implique de considérer les langues premières des élèves, leurs pratiques langagières quotidiennes, les conditions matérielles de l'enseignement et la formation effective des enseignants. Elle suppose également une réflexion sur les finalités de l'enseignement de l'anglais : s'agit-il d'une initiation, d'un éveil linguistique ou d'un apprentissage structuré visant des compétences fonctionnelles spécifiques ? Dans une perspective critique, la didactique contextualisée rejoue également les analyses de Ngũgĩ wa Thiong'o, qui mettent en évidence les effets de la domination linguistique sur les systèmes éducatifs postcoloniaux. Sans remettre en cause l'apprentissage de l'anglais, cette approche invite à interroger les conditions de son intégration dans des contextes où les langues locales demeurent marginalisées.

2.3. Didactique intégratrice des langues : vers une articulation des répertoires linguistiques

La didactique intégratrice des langues se distingue d'une approche additive, dans laquelle les langues sont enseignées de manière juxtaposée et compartimentée. Elle repose sur l'idée que les langues du répertoire de l'apprenant peuvent être mises en relation de manière didactiquement pertinente, afin de favoriser les transferts cognitifs, le développement de la conscience métalinguistique et la construction de compétences plurilingues cohérentes. Cette perspective s'inscrit dans le prolongement des travaux sur le plurilinguisme éducatif développés au sein du Council of Europe, notamment à travers le Cadre européen commun de référence pour les langues, qui promeut une conception intégrée des répertoires linguistiques. Elle trouve également un fondement théorique solide dans les travaux de Jim Cummins (2000), pour qui l'intégration des langues constitue un levier central du développement linguistique et cognitif.

Appliquée à l'enseignement de l'anglais au primaire, la didactique intégratrice implique de penser l'anglais en relation avec la langue de scolarisation et les langues nationales, plutôt que comme une entité autonome. Cette intégration permet de donner du sens aux apprentissages, de réduire la charge cognitive extrinsèque et de valoriser les compétences linguistiques préexistantes des élèves. Dans cette perspective, la Didactique Contextualisée et Intégratrice des Langues (DCIL) se dessine comme un cadre conceptuel capable d'articuler contextualisation et intégration, en vue d'un enseignement de l'anglais à la fois réaliste, cohérent et cognitivement soutenable au primaire.

2.4 Apports spécifiques et originalité du modèle DCIL

Au-delà de ces convergences, la DCIL apporte plusieurs contributions théoriques spécifiques. Son premier apport réside dans son caractère intégratif et systémique. Contrairement à de nombreux cadres existants, qui privilégient une dimension particulière de l'enseignement des langues (méthodologique, linguistique ou politique), la DCIL articule explicitement les dimensions linguistique, cognitive, socioculturelle et institutionnelle. Cette articulation permet de faire plus que des analyses fragmentées et d'expliquer pourquoi des pratiques pédagogiques similaires peuvent produire des effets contrastés selon les contextes.

Un deuxième apport majeur concerne l'ancre contextuel explicite du modèle. La DCIL ne se contente pas d'affirmer la nécessité de contextualiser l'enseignement de l'anglais ; elle propose

Le journal de la culture et des sciences

une conceptualisation précise de ce que signifie la contextualisation dans des contextes africains multilingues. En ce sens, elle s'inscrit dans une perspective critique des modèles didactiques dominants, en montrant que leur efficacité ne peut être dissociée des conditions sociolinguistiques et institutionnelles de leur mise en œuvre.

Enfin, la DCIL introduit une relecture cognitive de l'intégration linguistique. Alors que les approches plurilingues mettent souvent l'accent sur des considérations identitaires ou sociopolitiques, le modèle proposé montre que l'intégration des langues constitue également un levier de régulation cognitive, susceptible de renforcer la compréhension, la motivation et la durabilité des apprentissages. Cette conceptualisation confère à l'intégration linguistique un statut explicatif central, et non simplement normatif ou idéologique. Cette contribution prolonge ainsi une réflexion engagée de longue date sur la didactique contextualisée des langues et les médiations linguistiques en contexte africain multilingue (Congo, 2015 ; 2020 ; 2021 ; 2022).

Sur le plan heuristique, la DCIL offre un cadre théorique fécond pour l'élaboration de nouvelles questions de recherche. Elle permet notamment de formuler des hypothèses relatives aux effets différenciés des pratiques intégratives selon les niveaux scolaires, les contextes institutionnels ou les profils linguistiques des élèves. Elle ouvre également la voie à des recherches empiriques visant à analyser les relations entre intégration linguistique, charge cognitive et motivation des apprenants.

2.5. Limites du modèle et précautions d'interprétation

Comme toute construction théorique, le modèle DCIL présente quelques limites. Il repose principalement sur une synthèse critique de la littérature et sur des données empiriques secondaires, et ne propose pas de validation empirique directe. Ses propositions doivent donc être interprétées comme des hypothèses explicatives, susceptibles d'être confirmées ou nuancées par des recherches ultérieures. Par ailleurs, le modèle ne prétend pas non plus rendre compte de l'ensemble des variables individuelles susceptibles d'influencer l'apprentissage de l'anglais, telles que les différences interindividuelles entre apprenants ou les dynamiques familiales. Il se concentre volontairement sur les conditions systémiques et didactiques de l'enseignement, afin de proposer un cadre d'analyse généralisable à différents contextes africains multilingues. Cette focalisation constitue un choix méthodologique assumé, cohérent avec les objectifs de la recherche.

Au-delà de sa portée théorique, la DCIL contribue aux débats contemporains sur l'enseignement des langues au primaire en Afrique. Elle met en évidence que les difficultés observées dans l'enseignement de l'anglais ne relèvent pas uniquement de facteurs techniques ou individuels, mais de choix didactiques et institutionnels plus larges. En ce sens, le modèle invite à une réflexion critique sur les politiques linguistiques éducatives, en soulignant la nécessité d'une plus grande cohérence entre les objectifs affichés, les ressources disponibles et les réalités sociolinguistiques locales.

III- Discussion

Ces résultats soulignent la nécessité de repenser en profondeur les fondements didactiques de l'enseignement de l'anglais au primaire en Afrique. La Didactique Contextualisée et

Le journal de la culture et des sciences

Intégratrice des Langues (DCIL) apparaît comme une réponse théorique cohérente aux limites identifiées. Elle s'inscrit dans la continuité des approches plurilingues et écologiques du langage, tout en proposant une articulation originale entre dimensions linguistiques, cognitives et institutionnelles (Cummins, 2000 ; Hornberger, 2003). L'un des apports majeurs de la DCIL réside dans sa capacité à dépasser les approches fragmentées. Là où les modèles dominants se concentrent sur les méthodes ou sur la précocité, la DCIL met l'accent sur la cohérence systémique. Elle montre que l'intégration des langues du répertoire scolaire peut réduire la charge cognitive, renforcer la compréhension et favoriser la conscience métalinguistique des élèves. Cette perspective rejoint les travaux de Sweller (1988), en montrant que l'intégration linguistique constitue également un mécanisme de régulation cognitive.

La DCIL présente également un intérêt institutionnel important. Elle souligne que les pratiques intégratives ne peuvent reposer uniquement sur l'initiative individuelle des enseignants, mais nécessitent un soutien structurel à travers la formation, les curricula et les politiques linguistiques éducatives. En ce sens, elle rejoint les analyses critiques des politiques linguistiques africaines, qui plaident pour une reconnaissance effective du plurilinguisme scolaire (Alidou et al., 2006 ; Brock-Utne, 2010).

Conclusion

Cette réflexion montre que les difficultés rencontrées dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire en Afrique ne relèvent ni d'un déficit des élèves, ni d'un rejet de la langue anglaise, mais d'une inadéquation structurelle entre les modèles pédagogiques importés et les réalités multilingues locales. L'analyse met en évidence que la précocité, souvent présentée comme une solution, ne constitue pas un facteur déterminant en l'absence de conditions didactiques et institutionnelles adaptées.

La Didactique Contextualisée et Intégratrice des Langues offre un cadre théorique pertinent pour repenser l'enseignement de l'anglais au primaire. En plaçant le contexte linguistique, la charge cognitive et l'intégration des langues au cœur de la réflexion, elle permet de dépasser les approches monolingues et prescriptives. Ce modèle invite à considérer l'anglais non comme une langue isolée, mais comme un élément d'un écosystème linguistique éducatif plus large. La DCIL ouvre des perspectives importantes pour la recherche, la formation des enseignants et les politiques éducatives. Elle rappelle que l'enseignement de l'anglais ne peut contribuer à la réussite scolaire que s'il est pensé dans une logique de cohérence, d'équité linguistique et de durabilité éducative, adaptée aux réalités africaines.

Bibliographie

Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y. S., Heugh, K., & Wolff, E. (2006). *Optimizing learning and education in Africa: The language factor*. Association for the Development of Education in Africa (ADEA).

Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417–423. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)

Le journal de la culture et des sciences

Benson, C. (2014). Adopting a multilingual habitus: What North and South can learn from each other about the essential role of non-dominant languages in education. *International Journal of Multilingualism*, 11(3), 263–278. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.892237>

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Chiss, J-L (2018) , De la littératie aux littératies : conceptions et frontières », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, consulté le 21 décembre 2025. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3943> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.3943>

Congo, A. C. (2015). *Problématique de l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles primaires inclusives de sourds au Burkina Faso* (Thèse de doctorat unique en psycholinguistique et didactique des langues). Université de Ouagadougou.

Congo, A. C. (2020). Enseignement de l'anglais aux adultes : étude de cas d'une médiation linguistique. *Ziglôbitha. Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations*, 483–494. Université Peleforo Gon Coulibaly (Korhogo).

Congo, A. C. (2020). Didactique de l'anglais au Burkina Faso : les défis de l'approche communicative. *Cahiers du CERLESHS. Lettres, Sciences humaines et sociales*, 31(66), 41–61.

Congo, A. C. (2021). Challenges of teaching the syntactic structure of French language to deaf learners: Contribution of visual grammar, a didactic tool. *Djiboul. Revue scientifique des arts et communication, lettres, sciences humaines et sociales*, 164–179. ISSN 2710-4249 ; e-ISSN 2789-0031.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.

Grin, F. (2005). *L'économie des langues*. Presses Universitaires de France.

Heugh, K. (2011). *Theory and practice – Language education models in Africa: Research, design, decision-making, and outcomes*. In A. Ouane & C. Glanz (Eds.), *Optimising learning, education and publishing in Africa* (pp. 105–156). UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Heugh, K., & Benson, C. (2017). *Multilingual education policy in Africa: Conceptual and practical issues*. In S. May (Ed.), *Language policy and political issues in education* (3rd ed., pp. 411–428). Springer.

Hempel, C. G. (1966). *Philosophy of natural science*. Prentice-Hall.

Le journal de la culture et des sciences

Hornberger, N. H. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Multilingual Matters.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.

Muñoz, C. (Ed.). (2006). *Age and the rate of foreign language learning*. Multilingual Matters.

Nikolov, M., & Djigunović, J. M. (2011). All shades of every color: An overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 95–119. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000183>

Ouane, A., & Glanz, C. (Eds.). (2010). *Optimizing learning, education and publishing in Africa: The language factor*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Porcher, L. et, D. État des lieux de l'apprentissage précoce des langues en Europe et dans le monde <https://shs.cairn.info/publications-de-dominique-groux--46638?lang=fr>

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Trudell, B. (2016). The impact of language policy and practice on children's learning: Evidence from Eastern and Southern Africa. *UNICEF Eastern and Southern Africa Regional Office*.

UNESCO. (2016). *If you don't understand, how can you learn? Global education monitoring report*. UNESCO.

World Bank. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. World Bank.