

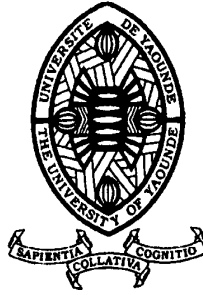
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
ECOLE NORMALE SUPERIEURE  
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROUN

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE  
DEPARTMENT OF FRENCH

\*\*\*\*\*

## **EXPRESSION ÉCRITE FRANÇAISE ET ENTRÉE PAR LES SITUATIONS DE VIE : CAS DE LA FORM V**

Mémoire présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du  
Diplôme des professeurs de l'enseignement général deuxième grade (DIPES II)

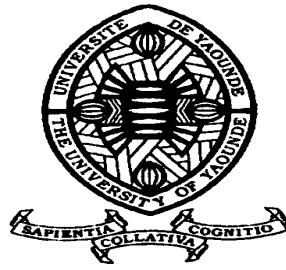
Par :

**Zita Félicie MÂÂCHOU KOUOTANG**  
**Licenciée ès lettres bilingues**

Sous la direction  
**Marie Madeleine MBONDJI MOUELLE**  
**Maître de conférences**

Année Académique  
2015-2016





## AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire de Yaoundé I. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : [biblio.centrale.uyi@gmail.com](mailto:biblio.centrale.uyi@gmail.com)

## WARNING

This document is the fruit of an intense hard work defended and accepted before a jury and made available to the entire University of Yaounde I community. All intellectual property rights are reserved to the author. This implies proper citation and referencing when using this document.

On the other hand, any unlawful act, plagiarism, unauthorized duplication will lead to Penal pursuits.

Contact: [biblio.centrale.uyi@gmail.com](mailto:biblio.centrale.uyi@gmail.com)

*À*

*Ma famille*

## REMERCIEMENTS

Ce mémoire n'aurait certainement pas été réalisé sans le soutien de nombreuses personnes qui nous ont accompagnée depuis notre entrée à l'École normale supérieure de Yaoundé. Nous trouvons ici l'occasion de leur adresser notre profonde gratitude.

Tout d'abord, nous sommes particulièrement reconnaissante envers notre directeur, le Professeur Marie-Madeleine MBONDJI MOUELLE. Malgré son emploi du temps très surchargé, elle a méticuleusement dirigé ce travail.

Notre gratitude va également à l'endroit de tous les enseignants de l'École normale supérieure de Yaoundé, qui n'ont ménagé aucun effort tout au long de notre formation, afin de faire de nous de véritables professionnels et des citoyens utiles à la nation.

Nous remercions profondément les enseignants de français du Lycée bilingue de Yaoundé et du Lycée bilingue d'Ékounou, pour leur coopération, pour les informations et les précieux conseils reçus d'eux dans le cadre de cette recherche.

Enfin, nous exprimons notre gratitude à notre famille, nos proches et amis pour leur soutien inconditionnel à notre égard.

## RÉSUMÉ

Depuis peu, le Cameroun a opté pour une nouvelle approche d'enseignement au secondaire, l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC/ESV). L'APC/ESV est donc supposée s'appliquer au premier cycle du secondaire dans l'enseignement/apprentissage du français, ce qui nous conduit à nous intéresser à la manière dont les enseignants vivent ces changements et appliquent cette nouvelle approche dans les cours d'expression écrite. Notre thème *L'expression écrite française et entrée par les situations de vie : cas de la FORM V* trouve son fondement dans le domaine disciplinaire de la didactique des langues qui, depuis les années 90 met davantage l'accent sur le développement de compétences autres que la compétence orale. L'étude que nous avons menée au moyen de divers outils de collecte et d'analyse de données révèle que les enseignants de français en direction d'anglophones ne parviennent pas encore à appliquer cette approche dans l'enseignement de l'expression écrite. Ce travail est donc une contribution pour faciliter l'application de l'APC/ESV dans l'enseignement de l'expression écrite. Pour mener à bien notre recherche, nous l'avons articulé autour de trois axes : d'abord, l'analyse des généralités théoriques relatives à notre sujet; ensuite, l'analyse des données du public constitué d'enseignants de français en direction d'anglophones et d'élèves de la classe de FORMV et enfin, une proposition de pistes pour une application effective et efficace de l'APC/ESV dans l'enseignement de l'expression écrite.

**Mots clés :** *Didactique du FLE, expression écrite, approche par les compétences, entrée par les situations de vie.*

## ABSTRACT

Cameroon has recently adopted a new teaching approach for secondary education, the Competence Based Approach with the Real Life Situations model (CBA/RLS). The CBA/RLS is therefore supposed to be applied in the first cycle of secondary education in the teaching/learning of French. We are therefore interested in the way teachers put up with these changes and apply the new approach in writing lessons. Our study is based on the disciplinary domain of language didactics which, since the years 90s, lays more emphasis on the development of skills other than speaking. The study that we carried out with different tools for the collection and analysis of data reveals that teachers of French do not succeed in applying it in the teaching of writing. This work is therefore a contribution to help along the application of the CBA/RLS in the teaching of writing. To carry out our research, we divided it into three parts : firstly, the analysis of theoretical considerations about our topic ; then, the analysis of data collected from a population made up of FFL teachers and FORMV students ; finally, suggestion of ways for an effective and efficient enforcement of the CBA/RLS in the teaching of writing.

***Key words:*** *Didactics of FFL, writing, competence based approach, Real Life Situations model.*

## LISTE D'ACRONYMES

APC	:	approche par les compétences
APC/ESV	:	approche par les compétences avec entrée par les situations de vie
APO	:	approche par objectifs
CECRL	:	cadre européen commun de référence pour les langues
DFLM	:	didactique du français langue maternelle
ENIEG	:	École normale des instituteurs de l'enseignement général
ESG	:	enseignement secondaire général
FLE	:	français langue étrangère
FLS	:	français langue seconde
GCE O/L	:	General certificate of education ordinary level
M.A.O	:	méthodologie audio-orale
MINESEC	:	Ministère des enseignements secondaires
NTIC	:	nouvelles technologies de l'information et de la communication
SGAV	:	méthodologie structuro-globale audio-visuelle
TIC	:	technologies de l'information et de la communication
ZPD	:	zone proximale de développement

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : familles de situations .....	16
Tableau 2 : fréquence de participation des élèves au cours de français .....	34
Tableau 3: performances en français.....	35
Tableau 4: place de l'enseignant dans le processus d'enseignement/apprentissage .....	36
Tableau 5: intégration des situations de vie réelles dans le cours d'expression écrite.....	37
Tableau 6: nature des activités que le cours d'expression écrite permettrait aux apprenants de réaliser dans leur vie quotidienne .....	38
Tableau 7: performances des apprenants en expression écrite.....	39
Tableau 8: difficulté des apprenants en expression écrite française .....	40
Tableau 9: suggestions des élèves pour l'amélioration du cours d'expression écrite .....	41
Tableau 10: effectifs dans les salles de classe.....	41
Tableau 11: adéquation des infrastructures offertes par l'établissement aux nécessités des élèves (tables bancs, salles multimédia, laboratoires de langue, etc.).....	42
Tableau 12: possession du matériel didactique par les élèves .....	42
Tableau 13: participation des élèves durant les cours .....	43
Tableau 14: performances des apprenants.....	44
Tableau 15: degré de maîtrise de l'APC/ESV par les enseignants.....	45
Tableau 16: compréhension de l'APC par les enseignants .....	45
Tableau 17: compréhension des « situations de vie » par les enseignants.....	45
Tableau 18: difficultés entravant la mise en place effective de l'APC/ESV.....	47
Tableau 19: fréquence de suivi des séminaires sur l'APC/ESV par les enseignants .....	47
Tableau 20: opinions des enseignants sur la pertinence de l'APC/ESV pour le cours d'expression écrite et de français en général.....	48

## LISTE DES FIGURES

Figure 1: fréquence de participation des élèves au cours de français .....	34
Figure 2: performances en français .....	35
Figure 3: intégration des situations de vie réelles dans le cours d'expression écrite .....	37
Figure 4: nature des activités que le cours d'expression écrite permettrait aux apprenants de réaliser dans leur vie quotidienne .....	38
Figure 5: performances des apprenants en expression écrite .....	39
Figure 6: difficulté des apprenants en expression écrite française.....	40



## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le Cameroun est un État bilingue, conséquence positive et logique de la réunification, le premier octobre 1961, de l'ancien Cameroun sous tutelle britannique et de l'ancien Cameroun sous tutelle française. Le choix du bilinguisme officiel répond à la volonté de consolider l'unité nationale par la composante linguistique. Ainsi, le bilinguisme au Cameroun vise divers objectifs parmi lesquels la promotion de la pratique courante des deux langues officielles par chaque citoyen. Au Cameroun, le déploiement du bilinguisme repose entre autre sur les structures éducatives, le but étant de permettre aux élèves de parvenir à l'usage courant des deux langues officielles. Ainsi, les textes officiels et réglementaires des différents ministères consacrés à l'éducation au Cameroun rendent obligatoire l'enseignement du français dans le sous-système anglophone et l'enseignement de l'anglais dans le sous-système francophone.

Depuis peu, le Cameroun a opté pour une nouvelle approche d'enseignement, notamment l'Approche par compétences avec entrée par les situations de vie (APC/ESV), approche qui se veut plus pratique que les approches traditionnelles et qui place l'élève au centre du processus d'apprentissage, afin de lui garantir une certaine autonomie. En effet, à une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. À la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, qui s'inspire d'une longue tradition depuis les humanistes de la renaissance, qui estimaient déjà que l'enfant n'est pas un vase qu'on remplit, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux. Le gouvernement, dans l'optique de s'arrimer à cette nouvelle vision de l'école et de former des citoyens plus à même de s'intégrer au monde, d'être compétitif sur le marché de plus en plus difficile de l'emploi et enfin de contribuer à l'objectif d'émergence que s'est fixé le pays à l'horizon 2035, a élaboré entre autre de nouveaux programmes d'études de l'enseignement secondaire général basés sur l'APC/ESV. Ces nouveaux programmes participent de ce grand mouvement de redynamisation du système éducatif Camerounais.

L'objectif général de la formation selon l'APC avec entrée par les situations de vie est de permettre à l'élève, tout au long de sa scolarité, d'élever progressivement sa capacité à

donner un sens aux différentes situations de vie dans lesquelles il peut être engagé, et à agir dans chacune de ces situations de façon autonome. Cette vision est d'autant plus urgente que des enquêtes et analyses menées par nombreux chercheurs tel que Mbondji Mouelle (2005) sur la place du français chez les résidents anglophones en milieu francophone au Cameroun, montrent que la communication en français chez les citoyens anglophones et francophones dans les situations de vie de tous les jours n'est pas toujours aisée. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL)<sup>1</sup> précise que « les compétences langagières sont divisées en trois types de compétences (linguistique, socioculturelle et pragmatique), la compétence linguistique (lexicale et grammaticale) étant la capacité de comprendre et d'exprimer du sens ». Elle est à croiser avec les compétences sociolinguistiques (règle de politesse, expressions qui marquent les relations sociales, etc.) et pragmatiques (utilisation fonctionnelle des ressources de la langue). Ces trois compétences doivent donc être développées chez l'apprenant, pour une communication effective en situation de vie réelle.

Dans l'enseignement du français en classe anglophone et en contexte d'APC/ESV, tout doit être mis en œuvre pour placer les apprenants dans des situations de la vie réelle. Il est donc recommandé par les nouveaux programmes que les activités orales et/ou écrites en classe de français en direction d'apprenants anglophones soient basées sur des situations réelles de vie, que les enseignements soient contextualisés. Les situations d'apprentissage doivent être mises en relation avec les expériences familières de l'apprenant. Ces expériences relèvent soit de l'environnement familial, soit du milieu scolaire, soit de la vie socioculturelle de la communauté entière. Quelques temps après l'entrée en vigueur de ces nouveaux programmes basés sur l'APC/ESV, il est question de voir comment l'ESV est appliquée dans la classe de français langue étrangère (FLE), notamment dans l'enseignement de l'expression écrite chez les apprenants du sous-système anglophone, de voir si cette approche est effective et si elle produit les résultats escomptés.

Le choix de ce sujet est motivé par diverses raisons. Tout d'abord, l'APC/ESV est une approche nouvelle dans le système éducatif Camerounais, une approche qui doit être intégrée dans l'enseignement des diverses compétences linguistiques, notamment dans l'enseignement de l'expression écrite, tel que prévu par les nouveaux programmes. Ce choix est donc motivé par la curiosité du chercheur, quant à l'effectivité de cette approche, son appropriation par les

---

<sup>1</sup>Le Cadre européen commun de référence pour les langues : *Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL) est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001, qui définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence. Ces niveaux constituent actuellement la référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues

enseignants, son déploiement et sa prise en compte dans l'enseignement de l'expression écrite en classe de FLE dans le sous-système anglophone.

En outre, le choix de ce sujet est motivé par le constat selon lequel divers enseignants semblent ne pas maîtriser et prendre en compte cette approche en classe de FLE, et par les lacunes persistantes observées chez certains apprenants anglophones de français en expression écrite, malgré le changement d'approche prévu par les nouveaux programmes.

Conformément aux nouveaux programmes de FLE définis par le gouvernement selon l'APC/ESV, l'enseignement du français en général dans le sous-système anglophone doit être basé sur des situations réelles de vie, c'est-à-dire que les situations d'apprentissage doivent être mises en relation avec les expériences familières de l'apprenant. Plus d'une année après l'entrée en vigueur de ces nouveaux programmes, l'on s'interroge sur la façon dont cette approche nouvelle dans le contexte camerounais est employée dans l'enseignement de l'expression écrite en classe de FLE; est-elle effectivement prise en compte?

Dans le cadre de la présente recherche, il découle diverses questions du problème ci-dessus formulé :

- Quelle est la nature de l'enseignement de l'expression écrite dans la classe de français en direction des élèves du sous-système anglophone, notamment en classe de FORMV ?
- Qu'est-ce qui explique l'effectivité ou la non effectivité de la prise en compte des situations de vie réelles dans l'enseignement de l'expression écrite dans ce sous-système, conformément aux nouveaux programmes basés sur l'APC/ESV ?
- Quels sont les enjeux et contraintes relatifs à une prise en compte effective et efficiente des situations de vie dans l'enseignement de l'expression écrite aux apprenants du sous-système anglophone?

Diverses hypothèses ont été formulées, dans le but d'apporter des réponses provisoires aux questions ci-dessus formulées. En effet, selon Grawitz (1998, p.322), « l'hypothèse désigne la proposition de réponse provisoire à une question posée », provisoire dans la mesure où elle peut être confirmée ou infirmée suite à l'analyse des données collectées et des résultats obtenus. L'hypothèse centrale de cette recherche a donc été formulée comme suit : la prise en compte de l'APC/ESV dans le cadre de l'enseignement de l'expression écrite dans les classes de FLE du sous-système anglophone ne serait pas encore véritablement effective et les

enseignements seraient encore basés sur l'approche par objectifs. Les hypothèses secondaires qui en découlent sont donc les suivantes :

- L'ineffectivité de la prise en compte de l'APC/ESV dans l'enseignement de l'expression écrite dans le sous-système anglophone pourrait être dû à la non maîtrise de cette approche par les enseignants et à l'absence d'une clarification approfondie par les textes adoptant cette approche, d'une méthode et de moyens pour sa réalisation effective dans l'enseignement du FLE en général et de l'expression écrite en particulier.
- La prise en compte de l'APC/ESV dans l'enseignement de l'expression écrite constituerait un enjeu important tant pour la formation d'apprenants bilingues que pour la réalisation des objectifs d'émergence du pays. Toutefois, pour parvenir à une mise en œuvre effective et efficace de cette approche dans l'enseignement de l'expression écrite, l'on devrait encore remédier à de nombreuses contraintes.

La présente recherche est guidée par divers objectifs. En effet, cette étude vise à expliciter la notion d'entrée par les situations de vie en relation à l'enseignement de l'expression écrite dans le sous-système anglophone. En outre, l'étude vise à faire un état des lieux de l'usage de l'entrée par les situations de vie dans l'enseignement de l'expression écrite aux apprenants du sous-système anglophone, notamment dans les classes de FORMV, de voir si cette approche est prise en compte par les enseignants dans l'enseignement des diverses notions relatives à l'expression écrite prévues par le programme.

Comme mentionné plus haut, l'APC/ESV est une approche nouvelle qu'expérimente le système éducatif Camerounais. L'intérêt de cette étude réside donc dans le fait qu'elle permettra de faire le point sur cette approche en ce qui concerne l'enseignement de l'expression écrite. En outre cette étude permettra de déterminer à quel point l'entrée par les situations de vie est effective dans les salles de classe de FLE. Par ailleurs, l'usage de l'APC/ESV dans toutes les classes du premier cycle du sous-système anglophone sera obligatoire dès le début de l'année académique 2016-2017, conformément aux textes en vigueur. L'étude permettra donc de mettre en relief quelques moyens pratiques pour l'application effective de l'APC/ESV dans l'enseignement de l'expression écrite en classe de FORMV. Elle permettra enfin de souligner les contraintes obstruant l'effectivité et l'efficacité de l'ESV dans le cadre de l'enseignement de l'expression écrite aux apprenants du sous-système anglophone.

Les outils d'analyse désignent les domaines disciplinaires que l'on peut convoquer dans le cadre d'une recherche, celle-ci étant pluridisciplinaire. La présente étude étant portée sur l'enseignement/apprentissage du FLE, notamment de l'expression écrite, la vérification de nos hypothèses requiert l'exploitation d'une démarche appliquée à la didactique. En outre, la méthode d'enquête donnera un caractère empirique à cette étude, étant donné qu'elle fera intervenir, dans le cadre de cette recherche, l'usage de techniques telles que les questionnaires adressés aux enseignants et aux apprenants de FLE et des observations de leçons d'expression écrite en classe de FLE.

Pour mener à bien cette étude, il convient de la subdiviser en trois parties essentielles : la première partie présente les considérations d'ordre théoriques relatives à notre étude, ainsi que le cadre méthodologique. La deuxième partie de cette étude se focalise sur l'aspect technique de cette étude dans la mesure où elle présente l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus dans le cadre de notre étude. Enfin, la troisième partie est relative aux propositions didactiques. Dans cette partie sont également proposées des solutions didactiques en vue d'améliorer l'efficacité et l'effectivité de l'APC/ESV dans l'enseignement du français en général et de l'expression écrite en particulier aux apprenants du sous-système anglophone.

## **PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE**

# Chapitre 1 : GÉNÉRALITES THÉORIQUES

L'objectif du présent chapitre est de mettre en exergue et d'analyser les différents concepts théoriques relatifs à notre sujet. Ainsi, il sera question de définir les concepts clés de l'étude qui sont directement ou indirectement exprimés dans le sujet, de présenter l'enseignement du français aux anglophones dans le contexte Camerounais où se déroule notre étude et d'effectuer une revue de la littérature existante dans notre domaine de recherche, afin de dégager l'originalité de notre travail, conformément aux exigences de la recherche scientifique. Il s'agit également de donner un aperçu des théories et approches liées à l'enseignement/apprentissage du FLE en général, et spécialement de l'expression écrite.

## 1.1. DÉFINITION DES CONCEPTS

Les concepts autour desquels s'articule la présente étude sont les suivants : expression écrite ; situations de vie ; FORM V. d'autres termes, pas directement exprimés dans notre sujet sont tout aussi important dans le cadre de cette analyse. Il s'agit des termes suivants : didactique du FLE et approche par compétences. Ils seront analysés tour à tour dans cette section.

### 1.1.1. Didactique du FLE

Étymologiquement, le mot « didactique » vient du grec *didaskein* qui renvoie à *enseigner, montrer, mettre en exergue* (Simon Belinga Bessala, 2005). Partant de son origine, la didactique est perçue comme l'art de l'enseignement ou de l'instruction. Mais en réalité ; la didactique va au-delà de l'enseignement qui constitue son objet. En effet, Robert Galisson et Daniel Coste publient en 1976 le *Dictionnaire de Didactique des Langues*, qui définit la didactique de la manière suivante : « La didactique consiste en l'ensemble des procédures retenues pour sélectionner, analyser, organiser les savoirs et les savoirs faire qui feront l'objet d'actions visant à leur appropriation par tel public ; en fonction d'informations diverses relatives à ce public » (Galisson et Coste, 1976).

Divers autres auteurs ont proposé des définitions de la didactique. Ainsi, pour Zabalza, la didactique est :

La science appelée à résoudre les problèmes émanant des processus de l'enseignement et de l'apprentissage : elle doit aussi gérer des stratégies d'action pouvant améliorer qualitativement ces processus, élaborer systématiquement des savoirs et des méthodes ayant une incidence directe sur les activités didactiques de l'enseignant et de l'apprenant. (ZABALZA, 1990)

En synthèse, l'on peut définir la didactique comme une science qui a pour objet d'étude le processus d'enseignement et d'apprentissage, l'élaboration rationnelle des programmes scolaires, des enseignements à dispenser, la gestion de la classe, l'étude des méthodes et techniques didactiques et la docimologie<sup>2</sup>. Autrement dit, la didactique désigne l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Se sont ainsi développées depuis le début des années 70, des didactiques des mathématiques, des sciences, du français, des langues, des Sciences de la Vie et de la Terre, etc. Celle qui nous intéresse dans le cadre de cette analyse est la didactique du français. La didactique du français concerne les questions posées dans l'enseignement de la langue et de la littérature françaises, de la maternelle à l'université en passant par l'école élémentaire, le collège et le lycée.

On distingue globalement la didactique du Français Langue Maternelle (souvent abrégée en DFLM) et la didactique du Français Langue Étrangère (qui englobe également la didactique du Français Langue Seconde) qui nous intéresse. Dans l'enseignement secondaire, soit au collège et au lycée, la discipline "français" intègre des activités de production et de réception. Selon le découpage traditionnel, elle se répartit en quatre composantes : la lecture (de textes, d'images fixes et mobiles), l'écriture (au sens de la production écrite de mots, phrases, textes divers), l'oral (envisagé à la fois comme activité d'écoute et de production orale) et l'étude ou la maîtrise de la langue. Cette dernière composante disciplinaire se subdivise elle-même usuellement en vocabulaire, orthographe, grammaire et conjugaison. Il s'agit ici d'analyser les questions relatives à l'enseignement de l'expression écrite en classe de FORM V, ce en rapport avec l'entrée par les situations de vie qui constitue la méthode de la didactique du FLE prévue par les nouveaux programmes.

### **1.1.2. L'expression écrite**

Germain et Leblanc (1988) assimilent l'expression écrite à la production écrite et la définissent comme suit : « Communiquer à l'écrit par "intégration dans un même acte" [...] d'une intention spécifique de communication, d'un modèle de disposition spatiale, d'une connaissance des règles du « genre » utilisé (récit, lettre, etc.). » (Germain & Le Blanc, 1988, 13-24). Cela suppose que ces trois éléments doivent être combinés pour parvenir à une production d'écrits.

---

<sup>2</sup>Étude des facteurs qui déterminent la notation lors d'un examen.



La production écrite n'est pas une simple transcription, elle ne consiste pas en la juxtaposition de phrases bien formées et n'est pas non plus une activité subsidiaire à la lecture. En fait, son enseignement/apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe : elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire. Dans le domaine des langues étrangères, essentiellement depuis l'émergence de l'approche communicative, la production écrite se présente, au même statut que le savoir-écrire en langue maternelle, comme une activité de construction de sens et vise à l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondants à des intentions de communication, car ils écrivent pour être lus et compris. Il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer. L'apprenant est donc amené à former et à exprimer ses idées, ses sentiments pour les communiquer à d'autres et donc à actualiser une compétence de communication écrite qui se définit selon Bouchard comme étant « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées. » (Bouchard cité par Michèle Pouliot, 1993, p.120).

Selon Albert (1998,60-61), cette compétence fait intervenir cinq niveaux de compétences à des degrés divers de la production :

- Une compétence linguistique : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale ;
- Une compétence référentielle : connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde ;
- Une compétence socioculturelle : connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle;
- Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue ;
- Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

Ainsi, la création d'un texte fait appel à un enchevêtrement de ces compétences dont l'apprenant est amené à faire usage lors de son activité de scripteur. Mais, en même temps « Il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée. » (Weber, 1993,62). Cela signifie qu'il se doit d'écrire d'une façon correcte mais aussi de manière intelligible et ordonnée, d'où la complexité de l'activité d'écriture. Beaucoup de

savoirs et d'habiletés viennent s'impliquer, mis à part une manipulation d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexique, orthographe, syntaxe) ; l'apprenant est contraint d'effectuer une série d'opérations intellectuelles qui lui permettront d'atteindre le but visé à travers son texte.

### **1.1.3. L'Approche par compétences**

La réforme du curriculum d'enseignement est en cours dans les enseignements secondaires au Cameroun. L'adoption de l'approche par compétences (APC) a vocation à mener à terme cette réforme. Pour mieux appréhender la notion d'approche par compétences, il convient d'analyser d'abord la notion de compétence.

Le terme « compétence » est généralement utilisé en ingénierie de la formation professionnelle. Il existe dans la littérature une panoplie de définitions à ce concept. Lafortune (2008) note que ces définitions contiennent généralement des dimensions variées et peuvent parfois sous-tendre des perspectives théoriques différentes, voire opposées. Pour Le Boterf (2006), le concept de « compétence » doit être en accord avec l'évolution des contextes et des situations de travail. Compte tenu de la montée de la complexité et de l'imprévisibilité des situations professionnelles, l'auteur explique qu'on ne peut plus exiger du professionnel d'exécuter des plans préconçus. Celui-ci doit plutôt résoudre des problèmes complexes, prendre des initiatives et avoir un certain degré d'autonomie. Dans cette logique, il semble essentiel de faire le choix d'une définition des compétences qui tient compte de l'évolution des situations professionnelles et qui favorise la participation de l'apprenant à son propre développement. La compétence selon Jonnaert est ainsi la mise en œuvre, par une personne ou un groupe de personne, de savoirs, savoir-être, savoir-faire ou de savoir-devenir dans une situation donnée. (Joannert, 2009).

Pour Tardif, la compétence est un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations (Tardif, 2006). La compétence est la résultante de trois facteurs : le savoir-agir qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire); le vouloir-agir qui se réfère à la motivation et l'engagement personnel du sujet; le pouvoir-agir qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu (Le Boterf, 2006). Les définitions mentionnent que les individus sélectionnent, mobilisent et combinent une série de ressources. Celles-ci revêtent

une importance majeure pour la compréhension du concept de compétence. Tardif classe ces ressources selon deux catégories: les ressources internes et les ressources externes.

Les ressources internes sont propres à l'individu. Elles sont multiples et peuvent être de plusieurs ordres (cognitif, affectif, etc.); on retrouve les connaissances, les capacités, les attitudes, les savoir-faire, l'expérience et les qualités de l'individu. L'usage du mot *ressource* ici est très englobant, il met en évidence tout ce que l'individu peut mobiliser afin de développer une compétence.

Les ressources externes sont les ressources de l'environnement souvent indispensables au développement de la compétence (réseaux professionnels, réseaux documentaires, bases de données, documents de référence, Internet, logiciels...). Le Boterf souligne l'importance de ces ressources qui contribuent en grande partie à l'apprentissage par leur mobilisation pour traiter une situation donnée. La compétence se développe donc dans l'action et en contexte. Dès lors, il est impossible de décrire à l'avance la compétence que l'individu développera. Or, de manière générale, les programmes de formation décrivent des compétences que l'apprenant doit développer. Ces compétences, décrites dans des référentiels de compétences ne sont pas des compétences réelles, ce sont des compétences requises ou virtuelles. La compétence réelle ou effective est le résultat d'un engagement personnel dans le but de traiter une situation avec succès et de façon efficace. Dans la mesure où il s'agit d'une construction à partir de l'expérience de l'individu, de sa motivation, de ses propres connaissances, de son attitude, chaque compétence réelle est singulière. De ce fait, elle n'est pas descriptible avant l'action. Elle ne peut l'être que lorsque le traitement de la situation est terminé et réussi. Cette distinction entre compétences requises et compétences réelles est importante dans une perspective constructiviste où les réalités sont multiples, et dans laquelle l'apprenant est un être actif, maître de son apprentissage. Ainsi, afin que les activités d'apprentissage permettent à l'apprenant de développer des compétences réelles dans l'action, les référentiels de compétences devraient préciser les situations professionnelles pour lesquelles l'apprenant développe des compétences.

Pour conclure, le terme « compétence » possède donc plusieurs acceptions. Mais de manière simple, la compétence est la capacité à apporter une solution à un problème, une intelligence des situations. Il est alors question de mobiliser des connaissances et des savoirs pour faire face avec succès à un problème donné. Une définition plus récente proposée par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) laisse davantage place à la mobilisation des savoirs et à l'évolution des acquis dans le temps. On parle alors d'un «

pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs : connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc.»

L'approche par compétences (APC) est alors une méthode qui consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes, à l'exercice d'un métier à réaliser une tâche et à les formuler en objectifs dans le cadre d'un programme d'études. L'APC n'est donc pas totalement opposée à l'approche par objectifs (APO). Il est cependant à noter que le terme « objectif » qui apparaît dans la définition de l'APC peut avoir pour synonyme « situation de vie » ou « situation de travail ». L'élève d'hier, devenu apprenant par l'APC, est placé au centre du processus d'apprentissage. Il est question pour celui-ci « d'apprendre à apprendre » en comptant sur l'enseignant dont le rôle n'est pour autant pas négligeable. Il est le principal facilitateur de l'activité d'apprentissage. Il existe une relation entre les aptitudes de l'apprenant et celles de l'enseignant : un apprenant compétent nécessite impérativement un enseignant compétent. L'évaluation et le renforcement des compétences des enseignants apparaissent donc comme un gage de la réussite de l'APC dans notre système éducatif. Avant d'engager un processus d'enseignement, chaque enseignant doit au préalable effectuer une auto-évaluation de ses propres compétences. Les lacunes décelées devront être comblées par exemple lors des sessions de formation organisées par les Inspections de Pédagogie.

Pour adapter l'école aux besoins de notre temps, cette approche vient comme une réponse qui se base sur des compétences dont chaque apprenant a besoin pour passer à l'étape suivante de son parcours scolaire. On dit qu'un apprenant a acquis une compétence lorsqu'il sait quoi faire, comment faire et pourquoi faire dans une situation donnée. Il s'agit tout simplement de rendre l'apprenant capable de concrétiser ce qu'il a appris à l'école dans des tâches selon des situations simples et complexes à la fois. Simples parce que l'apprenant va être face à une situation ou problème à résoudre et complexes parce que les situations d'apprentissage ne sont pas des exercices scolaires individuels, mais aussi des tâches ouvertes et collectives.

#### **1.1.4. L'entrée par les situations de vie**

Nous avons vu précédemment que la compétence effective ou réelle ne peut se développer qu'en situation et dans l'action. La notion de situation est donc centrale dans le développement des compétences. C'est ainsi que dans le cadre de son travail et de sa vie en général, un individu confronté à une situation à laquelle il doit faire face développera une

compétence réelle s'il réussit à la traiter de façon efficace. Une situation de vie est donc une situation que peut rencontrer une personne dans son quotidien, et qu'il devra traiter de façon efficace. Jonnaert (2009) précise que les résultats de ce traitement doivent être socialement acceptables. Il faut préciser que pour de multiples raisons, l'apprentissage ne se réalise pas toujours en contexte authentique. Dans ce cas, l'enseignant ou le formateur créera des situations d'apprentissage qui se rapprochent le plus possible de la réalité afin que l'apprenant développe des compétences effectives. Tardif indique que la compétence s'exerce à l'intérieur d'une famille de situations, ce que d'autres auteurs tels que Jonnaert appellent une classe de situations. Une famille de situations étant un ensemble de situations semblables, qui peuvent entrer dans une même catégorie, étant donné certains points communs. Dans cette optique, chaque famille de situations à traiter engendre une compétence.

Pour l'enseignement secondaire général, le modèle d'APC adopté par le Cameroun est l'entrée par des situations de vie (APC/ESV). Il est question pour l'apprenant d'acquérir des compétences qui lui seront utiles lors de ses interactions dans la société, notamment dans les contextes précis appelés situations de vie et définis par les programmes. Les cinq (05) domaines de vie retenus sont les suivants : vie familiale et sociale, vie économique, environnement, bien-être et santé ; citoyenneté, média et communication.

### **1.1.5. Le sous-système anglophone et la classe de FORM V**

Le système éducatif camerounais est régi par la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun. Une loi à qui l'on doit les bases et les fondements du fonctionnement de l'institution scolaire nationale. De ce fait, ladite loi qui détermine les cadres, les moyens, buts et objectifs du système éducatif scolaire camerounais dispose dans son article 15 :

Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme. Les sous-systèmes éducatifs sus évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.

Ainsi donc, le Cameroun connaît deux sous-systèmes qui présentent chacun, des traits caractéristiques particuliers. Ces sous-systèmes sont organisés en cycles, parmi lesquels le secondaire qui nous intéresse. Le cycle secondaire dans le sous-système anglophone comporte deux cycles, notamment le premier et le second cycle. Le premier cycle secondaire général anglophone qui dure cinq ans est sanctionné par le «*General Certificate of Education Ordinary Level (GCE O/L)* », qui intervient en classe de FORM V du secondaire anglophone,

classe qui nous intéresse dans le cadre de cette analyse étant donné que pour l'instant, l'APC/ESV n'est appliqué qu'au premier cycle du secondaire et les programmes ont été conçus pour les classes de FORM I à FORM V.

## **1.2. ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX ANGLOPHONES**

Diverses disciplines sont dispensées dans le sous-système anglophone parmi lesquelles trois sont obligatoires : il s'agit des mathématiques, de l'anglais et du français. En effet, le français est une discipline qui occupe une place importante dans le sous-système anglophone camerounais, au regard des instructions officielles, une importance qui est davantage accentuée en classe de FORM V.

### **1.2.1. La place du français dans le sous-système anglophone**

Si pour l'opinion publique, le français est langue seconde (FLS) dans les pays où il est langue officielle, ce statut pose problème lorsque cohabitent deux langues officielles mais non maternelles, ayant les mêmes fonctions importantes comme c'est le cas au Cameroun. Pour mettre en exergue le statut du français dans le sous-système anglophone il serait convenable d'établir la différence entre le concept de FLS et celui de FLE.

Initialement, l'on ne parlait que de français langue maternelle (FLM), concept méthodologique employé pour l'enseignement du français aux natifs de cette langue. Le français ne pouvant être enseigné de la même manière aux natifs et aux non natifs, le terme français langue étrangère (FLE) a été créé pour faire la différence entre le français enseigné aux natifs et celui enseigné aux non natifs. Le FLE est un terme englobant qui comprend le français langue seconde (FLS) pour les pays non natifs, mais où l'usage du français est intense et le FLE pour les pays où l'usage est moins intense. Selon J-P Cuq (1991, p.97), le FLS est une langue étrangère, mais ayant une particularité, notamment en raison de ses valeurs statutaires. On parle plus de langue seconde lorsqu'on se trouve en situation de bilinguisme ou de plurilinguisme, comme c'est le cas au Cameroun. L'on peut retenir que le français est langue seconde lorsqu'il joue un rôle important dans la vie de la communauté. Le FLS est donc non seulement une langue enseignée, mais une langue d'enseignement également utilisée dans diverses activités de la vie publique.

Des chercheurs tels que Marie Madeleine Mbondji Mouelle ont cependant montré que l'on ne peut se limiter à la distinction FLE/FLS, car il existe des pays tel que le Cameroun où le français en direction des anglophones ne saurait être considéré au même titre que le FLE au

Nigéria ou aux États Unis d'Amérique. En effet, Le français en milieu scolaire anglophone au Cameroun a un statut spécial. Pour clarifier ce statut du français dans le sous-système anglophone camerounais, Mbondji Mouelle (1999, pp.169 -189) opère une gradation du FLS. Ainsi, si les élèves camerounais anglophones et francophones du Cameroun ont deux langues secondes, puisqu'ils sont astreints aux mêmes normes relativement aux deux langues officielles que sont le français et l'anglais au plan institutionnel (administration, justice, média, scolarisation), il convient de noter cependant qu'en raison des paramètres historiques et culturels, l'on ne saurait appliquer à ces élèves le concept de FLS au même degré qu'aux francophones. Nous rejoignons ainsi Mbondji Mouelle pour dire « qu'au Cameroun, le français (comme l'anglais), est une langue seconde à deux vitesses sur le plan didactique, selon qu'on se situe au niveau des francophones ou des anglophones : il est FLS1 pour les uns et FLS2 pour les autres». (Mbondji Mouelle, 1999, pp.169 -189).

Le statut du français dans le sous-système éducatif anglophone ainsi présentée, nous nous proposons de présenter les objectifs d'enseignement dans ce sous-système, notamment en classe de FORM V où nous menons nos enquêtes.

### **1.2.2. Le français en classe de FORM V : objectifs en termes d'expression écrite**

Notre objectif est ici d'analyser le contenu des cours de FLE en se basant sur les programmes officiels, avec un accent mis sur l'expression écrite, afin de mettre à jour l'importance accordée à l'enseignement /apprentissage du processus rédactionnel. Pour cela, nous nous référerons aux programmes de FLE élaborés dans le cadre de l'enseignement secondaire.

L'inspection générale des enseignements du ministère des enseignements secondaires du Cameroun a élaboré dès 2012 de nouveaux programmes en conformité aux grandes orientations de l'éducation en général au Cameroun, notamment à la loi d'orientation de l'éducation (1998) et au Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (2009). Ces orientations mettent l'accent sur la formation, dans la perspective d'un Cameroun émergent à l'horizon 2035, des citoyens camerounais maîtrisant les deux langues officielles (français-anglais), enracinés dans leurs cultures tout en restant ouverts à un monde en quête d'un développement durable et dominé par les sciences et les technologies de l'information et de la communication. Ces nouveaux programmes ont été guidés par les nombreuses évolutions que connaît l'éducation. Il s'agit notamment de :

- L'évolution d'une pédagogie frontale et transmissive à une pédagogie d'apprentissage basée sur l'acquisition de compétences permettant de résoudre des situations de vie ;
- L'évolution d'une école coupée de la société à une école permettant de s'insérer dans le tissu socioculturel et économique ;
- L'évolution d'une évaluation des savoirs à une évaluation des compétences nécessaires à un développement durable. (MINESEC, 2014, p.7).

C'est fort de ces évolutions que le pays a opté pour l'APC/ESV. Conformément à ces programmes, l'élève de la section anglophone doit, au terme du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, être capable de traiter avec compétence des familles de situation se rapportant aux domaines de vie indiqués dans le tableau ci-après.

**Tableau 1 : familles de situations**

Domaines de vie	Familles de situations traitées au 1 <sup>er</sup> cycle
1. Vie familiale et sociale	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participation à la vie familiale</li> <li>▪ Maintien des de saines relation professionnelles</li> <li>▪ Intégration sociale.</li> </ul>
2. Vie économique	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Découverte des activités génératrices de revenu</li> <li>▪ Découverte du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions ;</li> <li>▪ Confiance en soi, de ses aspirations, de ses talents, de son potentiel</li> <li>▪ Exercices de saines habitudes de consommation.</li> </ul>
3. Environnement, bien-être et santé	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Préservation de l'environnement ;</li> <li>▪ Recherche d'un meilleur équilibre de vie ;</li> <li>▪ Choix et observation de saines habitudes de vie.</li> </ul>
4. Citoyenneté	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Connaissance des règles de fonctionnement de la société camerounaise ;</li> <li>▪ Découverte des valeurs et traits culturels de la société camerounaise.</li> </ul>
5. Média et Communication	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Découverte du monde des médias ;</li> <li>▪ Découverte des technologies de l'information et de la communication.</li> </ul>

**Source : MINESEC, Programme de Français 2<sup>ème</sup> langue de FORMS III, IV and V, 2014, p.7**

La compétence attendue de l'élève à la fin du premier cycle en ce qui concerne l'expression écrite est celle de produire divers types de textes de longueur moyenne relatifs à ces domaines de vie. Mais de façon générale, l'élève doit être capable de communiquer couramment, en utilisant les quatre compétences de base, de transférer le savoir acquis en classe dans des situations de vie réelles en dehors de la salle de classe et enfin de faire face et



de résoudre les problèmes divers auxquels il pourrait être confronté, notamment en ce qui concerne la langue. L'objectif visé par les programmes étant de faciliter l'intégration de l'élève dans la vie sociale, ce dernier doit pouvoir effectuer les tâches suivantes avec aisance, à la sortie du premier cycle qui s'achève en classe de FORM V: se présenter et présenter autrui, se situer dans l'espace, donner et exécuter des consignes, exprimer son état et parler de son environnement, s'informer sur l'état des autres, décrire, comparer, narrer à tous les temps (présent, passé, futur), produire un rapport, un compte rendu oral ou écrit, remplir divers formulaires, rédiger des correspondances, suivre et commenter des émissions radio, lire divers textes, se familiariser au langage des TIC, émettre et soutenir un point de vue.(MINESEC, 2014 :7). Le volume horaire annuel attribué pour atteindre ces objectifs chez les apprenants anglophones du premier cycle en général est de 75 heures, pour un volume hebdomadaire de 3 heures.

En ce qui concerne la méthodologie de l'apprentissage de l'expression écrite, la formation des lettres (graphie) pour renforcer l'aptitude d'écrire des textes facilement lisibles reste de mise dans les classes de FORM III, FORM IV et FORM V. Les textes précisent que l'enseignant aidera prioritairement les apprenants à construire des phrases, des paragraphes et des textes bien structurés, le but étant d'encourager les apprenants à bien s'exprimer à l'écrit, ce de façon progressive. Pour y arriver, l'enseignant est appelé à construire des activités susceptibles de favoriser et de développer la compétence de production écrite, telles que la mise à la disposition des apprenants de notes à partir desquelles ils pourront créer un texte ; proposer une série de questions aux élèves dont les réponses constitueront un texte, ou encore proposer un texte dont l'ordre chronologique a été renversé, et que les apprenants sont appelés à ordonner, pour ne citer que ces exemples.

Il convient de noter qu'il est également accordé une place primordiale à la rédaction en classe de FORM V. en effet, si en FORM I et FORM II la pratique de l'écrit porte surtout sur la construction des phrases, dès la classe de FORM III, l'enseignant doit initier les apprenants à construire des paragraphes, et dès la FORM IV, des textes entiers, notamment la description et la narration. Cependant, les nouveaux programmes précisent que cet apprentissage se fera de manière progressive. Il s'agira d'identifier les éléments caractéristiques de la description et de la narration pour en faire des titres de leçon. Par exemple, pour la narration, l'enseignant pourrait effectuer des leçons sur les indicateurs spatiaux et temporels, les temps narratifs, la structure d'un récit, l'enrichissement lexical, pour ne citer que ces exemples.

### **1.3. REVUE DE LA LITTÉRATURE**

Aktouf (1987, 13) définit la revue de la littérature comme « l'état des connaissances sur un sujet, un inventaire sur les principaux travaux effectués sur un thème, c'est une étape qui permet à partir de travaux étudiés d'envisager de nouvelles orientations nous permettant d'appréhender une notion dans sa complexité. » Il s'agit en d'autres termes de l'état des lieux, en termes de recherche, sur une question donnée.

Concernant la didactique du FLE en général et l'adéquation des instructions officielles et des pratiques pédagogiques dans l'enseignement du français aux élèves anglophones, nous ne sommes pas les premiers chercheurs. Nous voulons donc, passer en revue les travaux antérieurs, afin de mettre en exergue l'originalité de notre recherche. La revue de la littérature portera donc sur des aspects tels que la didactique du FLE en générale et de l'expression écrite en particulier.

Bamhiram (2010) étudie l'influence des altérations et des confusions phoniques sur les productions d'écrit des apprenants du cycle secondaire du sous-système francophone. A la question de savoir d'où viennent les dysfonctionnements orthographiques, il pose comme hypothèse que les erreurs proviennent non seulement de l'absence de description métalinguistique, mais aussi et surtout du manque de conscience phonique chez les apprenants, ce qui justifie que l'orthoépique n'est pas mise à profit dans le processus d'enseignement/apprentissage du français. Il parvient à la conclusion selon laquelle l'acquisition d'une orthographe passe par la maîtrise de la prononciation qui reste l'un des grands écueils en français. Cette étude diffère de la nôtre dans la mesure où elle se focalise sur la prononciation comme facteur important pour une bonne production écrite, alors que la nôtre s'intéresse à l'effectivité de l'usage de l'APC/ESV dans l'enseignement/apprentissage du FLE en général et de l'expression écrite en particulier.

Ndono (1999) évalue la production écrite à l'école primaire, son objectif étant de déceler les causes de l'irrégularité de l'évaluation formative pendant le processus d'enseignement/apprentissage de la production écrite, et d'y proposer des stratégies de remédiation pour une amélioration des performances en communication écrite. Elle part de l'hypothèse selon laquelle l'évaluation manque de fiabilité parce que les enseignants ne reçoivent pas une formation systématique appropriée. Ainsi, selon elle, ces derniers ignorent les techniques d'évaluation fiables et procèdent à des choix pas appropriés des sujets de production écrite. Elle suggère aux enseignants de pratiquer de façon régulière une évaluation qui rend l'élève artisan de sa propre formation. Elle recommande aux autorités administratives

d'inscrire aux programmes des ENIEG un cours d'évaluation, d'organiser des séminaires de formation et de recyclage des enseignants sur l'évaluation de la production écrite.

Nkolo (2009) analyse les stratégies d'enseignement de la production d'écrits au cycle d'observation, notamment en ce qui concerne la narration et la description. Elle part de la place primordiale qu'occupe la production d'écrits dans le processus d'apprentissage de la langue et se donne pour objectif de déterminer dans quelle mesure les circonstances d'adaptation d'un référent concret, d'une expérience réellement vécue peuvent stimuler chez les apprenants l'esprit d'observation qui conduira à une parfaite maîtrise des productions écrites de ces derniers. Elle parvient à la conclusion selon laquelle il serait nécessaire à l'enseignant de se référer aux expériences vécues par les apprenants et aux objets réellement vus. Elle propose également de prendre en compte le niveau de l'élève et le contexte dans lequel il vit pour redéfinir l'enseignement de la narration et de la description au cycle d'initiation.

Moukouri (2011) analyse la didactique de l'expression orale dans le sous-système anglophone du Cameroun. Son étude a révélé qu'en dépit de l'importance de la compétence communicative dans l'enseignement/apprentissage de la langue dans le contexte Camerounais bilingue, le développement chez les apprenants de cette compétence est très faible en raison des nombreuses entraves dans le processus d'enseignement/apprentissage, notamment la mauvaise utilisation des manuels scolaires, l'usage de méthodes inappropriées, les conditions d'apprentissage inadéquates et la faible participation des apprenants dans le processus d'apprentissage, pour ne citer que ces exemples. Cette étude rejoint la nôtre en ce qu'elle s'intéresse aux méthodes d'enseignement du FLE comme facteur important pour le développement de compétences chez l'apprenant. Cependant, l'étude de Moukouri met l'accent sur l'approche communicative dans l'enseignement de l'expression orale, alors que la nôtre met en exergue l'usage de l'APC/ESV dans l'enseignement de l'expression écrite.

Binyegui Fils traite de la question du système éducatif camerounais dans ses deux mémoires (2002 et 2004). Pour l'auteur, le système éducatif camerounais a du mal à intégrer des innovations et quand bien même elles sont intégrées, elles restent lettre morte. Il prend appui sur l'introduction des valeurs locales dans le système éducatif qui est resté pendant longtemps dépendant du système mis en place pour les besoins de la colonisation. A partir de ses enquêtes il ressort que les élèves qui sont engagés dans un système d'apprentissage qui tient compte de leur environnement immédiat et de leur réalité culturelle, s'approprient plus

vite le savoir que ceux qui sont formés à partir des réalités étrangères. La relation entre ces travaux et notre recherche réside dans la problématique liée au changement d'approche dans le domaine de l'éducation au Cameroun. Binyegui achève ses recherches en proposant qu'une réforme profonde du système éducatif camerounais puisse s'opérer afin que nos élèves se sentent davantage concernés par tous les enseignements qu'ils reçoivent. En lui emboîtant le pas, nous sommes amené à suggérer que toutes les innovations, notamment l'APC/ESV, qui concourraient à l'amélioration du système éducatif camerounais, doivent être effectivement intégrées et les enseignants doivent être recyclés pour s'adapter à ces nouvelles approches pédagogiques.

A l'extérieur du Cameroun, divers chercheurs se sont tout autant intéressés à la question. Dans une communication donnée lors du colloque international de 2010 relatif aux enjeux éducatifs et professionnels du français, Eldina Nasufi et Lorena Dedja (2010) traitent de la question de la compétence écrite en langue étrangère, domaine où les recherches abondent. Elles montrent que la *litteracy*, un terme calqué sur l'anglais et qui est souvent simplifié sous la définition «capacité à lire et à écrire », est de nos jours au centre de l'attention des didacticiens. Elles font le constat selon lequel les apprenants de français, au niveau universitaire en Albanie, n'ont plus les capacités requises. Elles mènent donc une étude relative à la cohérence de la didactique de l'écrit avec les exigences actuelles en didactique des langues, en s'appuyant sur la démarche préconisée par Beacco, qui, pour expliquer le modèle de la production écrite mentionne trois composantes importantes :

- une composante cognitive de la production : la planification et le contrôle,
- une composante linguistique de la production : la textualité,
- une composante culturelle de la production : la variabilité ethnolinguistique.

Il ressort de leur étude que les difficultés auxquelles font face les apprenants du FLE en expression écrite sont liées à des problèmes de méthode, d'organisation et d'interférence de leur langue maternelle qu'est l'Albanais. Elles proposent donc, entre autre, les solutions suivantes :

- L'utilisation de supports et de techniques contemporains pour les étudiants de FLS dans le but de les faire écrire beaucoup plus en français et de les initier aux différentes stratégies et pratiques de l'écrit autres que celles incluses dans le cadre restreint du manuel.

- L'organisation d'ateliers d'écriture qui est une pratique absente en Albanie serait une démarche attrayante et efficace non seulement pour améliorer l'écrit, mais aussi pour donner l'envie d'écrire.

Partant du constat selon lequel l'apprenant de langue étrangère ressent de nombreuses difficultés en production écrite, Aslim-Yetiş (2008) procède à la mise en pratique d'un modèle d'enseignement par les NTIC, qui consiste à mettre en œuvre une démarche pouvant assembler d'un côté les besoins d'une pédagogie de l'écriture avec centrage sur l'apprenant, d'un autre côté l'usage de nouveaux outils procurant motivation à l'apprenant et maintenant la présence de l'enseignant. Dans cette optique, il a recours à un site de classe qui est une plateforme qui permet à ses utilisateurs un point d'accès unifié à l'ensemble des outils, contenus et services numériques concernant leurs activités. En se basant sur un échantillon de 30 individus dont une moitié suit le cours de façon traditionnelle et l'autre moitié avec un site de classe, il cherche à connaître les effets que pouvait avoir le site de classe sur le développement des compétences en expression écrite FLE en termes quantitatifs (les scores obtenus aux activités rédactionnelles), en termes de motivation ainsi qu'en termes de remédiation aux difficultés ressenties dans cette discipline. Son étude révèle que les performances du groupe expérimental sont un peu plus élevées, de même que leur motivation. Ces derniers ont ressenti un climat d'apprentissage agréable et stimulant. Cela lui permet de confirmer son hypothèse selon laquelle l'environnement numérique de travail a un grand impact positif sur la motivation des apprenants et sur la remédiation aux difficultés ressenties en expression écrite. Si cette étude est semblable à la nôtre en ce qu'elle s'intéresse à l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite, elle se focalise toutefois sur l'apport des NTIC dans la didactique du FLE, notamment de l'expression écrite, alors que notre étude s'intéresse à une méthode d'enseignement de cette discipline, notamment l'APC/ESV.

Roegiers et al. (2008) font le point sur les évolutions en termes d'enseignement dans une bonne moitié des pays du continent africain. Ils abordent successivement trois grands thèmes. Tout d'abord, ils tentent de clarifier cette orientation que prennent les curriculums aujourd'hui, que l'on qualifie souvent d'« approche par compétences ». Ensuite, ils dégagent les spécificités de cette approche sur le continent africain. Enfin, ils portent sur ces réformes un regard analytique pour tenter de comprendre et d'expliquer les processus qui sont en œuvre, et les avancées qui ont été réalisées. Il en ressort que l'APC connaît un grand essor en Afrique, une approche par compétences à la fois fondée sur le plan scientifique et bien adaptée aux contextes des pays africains. Si les difficultés sont encore nombreuses, ces

auteurs notent cependant que l'APC a de grandes potentialités pour l'Afrique où elle est, selon ces auteurs, plutôt bien appliquée.

Ishikawa Fumiya (2013, pp.50-63) interroge les modalités d'articulation entre l'enseignement du français langue étrangère (FLE) et la professionnalisation dans le métier d'enseignant. Envisageant tout particulièrement le cas du Japon où la présence du français est considérée comme n'étant pas aussi importante que celle de l'anglais, tant dans le système éducatif que dans la vie courante, il tente d'en dégager les enjeux à prendre en considération pour réaliser la liaison entre l'apprentissage du Français et cette professionnalisation. Il s'intéresse au FLE et la formation au métier d'enseignant pour les non-natifs du français au sein du système universitaire japonais. Il ressort de son étude que l'enseignement du FLE aux apprenants futurs enseignant doit être un enseignement professionnalisé, leur fournissant, au-delà du savoir, le savoir-faire pour exercer leur profession, ce en vue d'un rendement efficace. Cette étude est semblable à la nôtre dans la mesure où tout comme l'APC/ESV, elle s'intéresse à l'aspect pragmatique du processus d'enseignement/apprentissage. Toutefois, si l'étude de Fumiya rentre dans le cadre de professionnalisation des enseignements de FLE, la nôtre s'intéresse à l'analyse de l'effectivité de l'APC/ESV dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'expression écrite.

#### **1.4. CADRE THÉORIQUE D'ÉVOLUTION DE LA DIDACTIQUE DE L'EXPRESSION ÉCRITE**

Pour situer l'évolution de la didactique de la production écrite, nous proposons tout d'abord d'observer la place qu'elle a occupée à travers les différentes méthodologies de langue. Pour cela nous ne retiendrons que cinq méthodologies ayant précédé l'APC, à savoir la méthodologie traditionnelle, directe, audio-visuelle, structuro-globale audio-visuelle (SGAV) et communicative qui sont celles qui ont le plus marqué le domaine de la didactique des langues. Dans ce but, nous présenterons brièvement chaque méthodologie puis nous y situerons la place occupée par la production écrite. Il nous semble pertinent de préciser que par méthodologie nous entendons : « un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisants ou théoriques d'origine diverses qui le sous-tendent. » (Cuq, 2003 : 234).

### ➤ **La Méthodologie Traditionnelle**

La méthodologie traditionnelle, appelée également méthodologie grammaire-traduction, est la plus vieille des méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Née à la fin du XVIème siècle, elle a pris sa place dans l'enseignement des langues modernes jusqu'au milieu du XXème siècle. L'objectif premier de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires où l'apprenant applique les règles de grammaire qui lui ont été enseignées de manière explicite en sa langue maternelle. La langue source reste la langue d'enseignement et occupe une fonction primordiale. L'oral est relayé au second plan et la priorité est accordée à l'écriture. Cependant, elle ne donne pas accès à un véritable apprentissage de l'expression écrite puisque selon Cornaire & Raymond (1999, p.4-5) : « Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées. Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir, aux apprenants (...) et proviennent d'exemples tirés de textes littéraires lus et traduits ». La méthodologie grammaire-traduction ne donne donc lieu à aucune réelle compétence tant pour l'écrit que pour l'oral. Par contre, elle est une méthodologie propice à former de bons traducteurs de textes littéraire.

### ➤ **La Méthodologie Directe**

La méthodologie directe est née vers les années 1900 en opposition à la méthodologie traditionnelle. Son point de mire est l'apprentissage d'une langue dans le but de communiquer. Mais dans cet objectif, « l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation... » (Cuq, 2003 : 237) et les habiletés à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habileté à parler. L'originalité de la méthode directe est le non emploi de la langue source, le bain linguistique dans lequel l'apprenant est plongé dès les premières leçons. Les mots inconnus sont introduits à travers des gestes, des mimiques, des dessins, des images et plus tard, à l'aide des mots déjà connus. L'atout de la méthode est la priorité de la langue parlée, l'interactivité. Le désavantage c'est qu'elle n'accorde pas assez d'importance au développement d'autres compétences linguistiques en dehors de l'oral, notamment à l'écrit.

### ➤ **La Méthodologie audio-orale (M.A.O.)**

Développée au cours de la Seconde guerre mondiale aux États-Unis, la méthodologie audio-orale repose sur la psychologie béhavioriste et le structuralisme linguistique. Le processus d'apprentissage est conçu comme l'acquisition par répétition d'un ensemble d'habitudes sous la forme d'automatismes syntaxiques, suivant le schéma stimulus – réaction

– renforcement. Au centre de la méthode audio-orale résident les exercices structuraux. L'apprentissage d'une langue consiste en « l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes. » (Cornaire & Raymond, 1999 : 5). Cependant, comme dans la M.A.O., l'écrit est au second plan et l'oral reste prioritaire. Dans cette perspective les activités d'écriture se limitent à des exercices de substitution ou de transformation et à une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral. Ainsi, il n'est toujours pas question d'un véritable apprentissage de l'expression écrite, d'une vraie communication écrite et surtout d'une autonomie à l'écrit.

### ➤ **La Méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)**

Élaborée au début des années 50 à l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb par Guberina, la méthodologie SGAV emprunte à la méthode audio-orale les assises théoriques, les exercices basés sur la répétition, la substitution et la transformation. Ce qu'elle apporte de neuf, c'est l'intégration du son (des dialogues enregistrés sur la bande du magnétophone) et l'image (les diapositives) dans la classe de FLE. Pour cette méthodologie, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale « dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments audio et visuel facilitant cet apprentissage ». (Cornaire, 1998 : 18). Ainsi, dans la méthodologie SGAV aussi l'oral prend le devant sur l'écrit et ce n'est qu'après une soixantaine d'heures de cours qu'un passage à l'écrit est réalisé et ceci par l'intermédiaire de la dictée qui devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire (Cornaire & Raymond, 1999 : 8). L'écriture est donc considérée comme une activité dérivée de l'oral et la dictée perdure sa fonction de production écrite.

### ➤ **La Méthodologie communicative**

La méthodologie communicative, nommée le plus souvent approche communicative, s'est développée au début des années 70 en réaction aux méthodologies précédentes et principalement aux méthodologies audio-orales et SGAV. En effet, elle rejette le béhaviorisme pour adopter la psychologie cognitive qui défend l'idée qu'il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens. La langue, devenue instrument de communication, moyen d'interaction sociale, vise alors l'appropriation d'une compétence de communication où interviennent les composantes linguistique, sociologique, discursive et



stratégique. La langue comprend quatre compétences: compréhension écrite et orale, production écrite et orale et elles sont développées à travers un processus d'apprentissage créateur, davantage soumis à des mécanismes internes qu'à des influences externes, conformément aux principes du cognitivisme. L'accent est donc mis sur l'individu, un être actif cette fois-ci et sur la pédagogie de la négociation. En outre, dans cette méthodologie la notion de besoin est mise en valeur c'est-à-dire que les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants.

En ce qui concerne l'habileté d'expression écrite à travers l'approche communicative, elle prend de plus en plus d'importance étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc. Les activités d'écriture consistent désormais à produire des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication et il n'est plus question de production limitée au niveau de la phrase mais au niveau du texte. Néanmoins, il faudrait préciser que même si la communication ne concerne plus seulement l'oral mais aussi l'écrit, la production écrite demeure le parent pauvre des débuts de l'approche communicative jusqu'à la décennie 1990 (Cuq, 2003 : 248).

Dans ce panorama des méthodologies des langues étrangères, nous voyons que l'activité d'écriture n'a pas été, très longtemps, considérée comme une activité primordiale, comme un ensemble de savoir à faire acquérir et à enseigner. Les renouvellements ont surtout bénéficiés à l'oral. De nos jours, dans les salles de classe où règne un enseignement à visé communicatif basé sur les besoins de l'apprenant, la production écrite a regagné de son importance. Il n'est plus question de mettre l'apprenant face à des textes bien formés et de lui demander d'en produire un. Ce qui est désormais important c'est d'explicitier les opérations cognitives qui entrent en jeu et d'amener les apprenants à s'y entraîner. L'APC/ESV n'est pas en reste de cette évolution relative à l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite.

En bref, la présente étude porte sur la didactique du français aux apprenants anglophones; elle traite de l'expression écrite, mais sa particularité repose sur le fait qu'elle aborde l'enseignement/apprentissage de cet aspect du français dans un contexte transitoire, notamment le passage à une nouvelle approche d'enseignement, l'APC/ESV. L'étude analyse donc la manière dont les enseignants s'approprient cette méthode et l'appliquent dans l'enseignement de l'expression écrite, les difficultés liées à cette application autant pour les enseignants que pour les apprenants, de même que les résultats qui en découlent. Par ailleurs,

l'étude propose des moyens pour une application aisée de l'APC/ESV et l'amélioration des performances des apprenants en français en général et en expression écrite en particulier. Pour cela, nous invoquons les principes fondamentaux associés à l'APC/ESV.

En définitive, il ressort de ce chapitre que le système éducatif Camerounais en général est plongé dans une dynamique de changement, un changement qui passe par l'adoption et la mise en place d'une nouvelle approche d'enseignement, notamment l'APC/ESV. Les méthodes d'enseignement du FLE en général et de l'expression écrite s'arriment ainsi à cette nouvelle donne, ce afin de mettre l'apprenant au centre du processus d'enseignement /apprentissage et de lui faire acquérir des savoirs réels et pratiques nécessaires à la résolution de problèmes de tous les jours et à son intégration à la vie sociale. Le chapitre qui suit est relatif à la méthodologie de notre étude.

## CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE ET TECHNIQUES DE RECHERCHE

Ce chapitre développe la méthodologie et les techniques adoptées dans le cadre de la conduite de cette recherche. Il est ainsi question de définir dans une première articulation le domaine de cette recherche, la population cible de l'étude et son répertoire linguistique. Dans la seconde articulation de ce chapitre, les procédures d'échantillonnage sont présentées, tandis que les techniques de recherche employées font l'objet de la troisième articulation de ce chapitre.

### 2.1. MÉTHODOLOGIE

De l'avis de Zumatwo Some cité par Hameni (2005, 19) «la méthodologie est l'ensemble des démarches, approches, réflexions, organisations, hypothèses, susceptibles de permettre d'atteindre un objectif pédagogique ou de recherche à caractère scientifique ou un autre». Cette partie nous permet de préciser et de définir le domaine d'étude de cette recherche. Nous mettons en relief la population visée par l'étude et leur répertoire linguistique.

#### 2.1.1. Domaine d'étude

Cette étude s'inscrit dans le champ de la recherche empirique reposant sur des données qualitatives et quantitatives. L'analyse quantitative est celle qui passe par des méthodes statistiques ou mathématiques. L'analyse qualitative quant à elle met en avant non seulement les chiffres, mais les grands traits caractéristiques, les grands facteurs explicatifs des phénomènes tels qu'ils apparaissent à travers les informations recueillies. Il s'agit, à travers cette méthode, de tirer des explications basées sur la logique et le raisonnement, ce à partir des données collectées, des avis des uns et des autres.

En outre, l'étude s'inscrit essentiellement dans le domaine de la didactique et se consacre en particulier à l'enseignement de l'écrit dans les classes de FORM V du sous-système scolaire anglophone de l'enseignement secondaire général. Elle s'intéresse aux méthodes d'enseignement, notamment à l'APC/ESV prévu par les textes. Le choix du domaine de la didactique du FLE est justifié par le contexte multilingue du pays et la vision de l'État qui est celle de former des citoyens bilingues, mais également ancrés à leurs cultures. La didactique devrait donc permettre de développer chez les apprenants les différentes

compétences langagières chez les apprenants, pour atteindre les objectifs escomptés. En outre, en tant que futurs enseignants de FLE, il nous a semblé plus que nécessaire de nous intéresser à la didactique de cette discipline.

### **2.1.2. Population de l'étude**

Le terme population, dans le domaine de la recherche, englobe les éléments, êtres animés ou inanimés, événement, d'un groupe bien défini. C'est l'ensemble des sujets soit homogènes, soit hétérogènes sur lesquels le chercheur prévoit généraliser les résultats de ses enquêtes.

#### **2.1.2.1. Population cible**

Il s'agit du public visé par cette étude. Pour cette étude, la population est constituée de deux catégories. Il s'agit tout d'abord des élèves de FORM V du Lycée Bilingue de Yaoundé (Éssos). Ces élèves constituent un public hétérogène constitué d'élèves de sexe masculin et d'élèves au sexe féminin, dont les âges varient. Le public de cette étude est également constitué des enseignants de FLE des lycées de Yaoundé et d'Ékounou.

Notre choix s'est porté sur le niveau d'étude FORM V non seulement parce qu'il s'agit du niveau terminal du premier cycle dont les programmes ont été établis selon l'APC/ESV, mais aussi parce que l'usage de l'APC/ESV à ce niveau sera obligatoire dès l'année académique prochaine. Il nous a paru adéquat de travailler avec ce niveau pour voir comment les enseignants vivent cette transition en termes d'approche, pour évaluer l'effectivité de la prise en compte des situations de vie réelles dans les enseignements de FLE et l'effet de cette prise en compte sur les apprenants en phase terminale du premier cycle, notamment en expression écrite. Il s'agit également de déceler les difficultés qu'ont les enseignants de FLE à appliquer cette approche dans les cours. Pour atteindre les objectifs de bilinguisme et de développement de notre pays nous estimons qu'au sortir du premier cycle du secondaire ces apprenants doivent déjà avoir des bases solides pour s'exprimer de façon efficace tant à l'écrit qu'à l'oral, dans différentes situations de leur vie quotidienne en français.

#### **2.1.2.2. Répertoire linguistique**

Les travaux de chercheurs telle que Mbondji Mouelle (2005) sur la place du français chez les résidents anglophones en milieu francophone au Cameroun, révèlent que le Pidgin-English est la langue la plus employée par ces derniers dans presque toutes les situations

d'interaction. L'usage de l'anglais se limite aux milieux institutionnels et le français et le Camfranglais sont employés par les jeunes anglophones scolarisés dans des lycées bilingues. Si la communication orale en français semble aisée pour ces derniers, la communication écrite par contre constitue pour eux un vrai défi et très peu sont à même de produire des textes corrects. Cela nous amène donc à nous intéresser à la question de l'expression écrite des apprenants anglophones de FLE, à l'apport de l'APC/ESV face à ce problème.

## **2.2. PROCÉDURE D'ÉCHANTILLONNAGE**

Dans le cadre de cette étude, deux catégories d'acteurs majeurs ont été abordés. Il s'agit des enseignants de FLE et des apprenants du sous-système anglophone, notamment les élèves de FORMV du Lycée Bilingue de Yaoundé et les enseignants de FLE du Lycée Bilingue de Yaoundé et du Lycée Bilingue d'Ékounou. Le nombre total d'enseignants ayant intervenu dans le cadre de cette étude s'élève à 16, tandis que les élèves étaient au nombre de 110. Les élèves ont été abordés durant une heure libre que prévoit leur emploi de temps, avec l'accord préalable des autorités administratives de l'école. En ce qui concerne les enseignants, nous avons dû prendre plusieurs rendez-vous avec chacun, étant donné qu'ils ne se retrouvent pas sur le campus de l'école les mêmes jours, n'ayant pas les mêmes emplois de temps. Nous avons néanmoins, pu rencontrer seize enseignants qui, pressés par nos appels constants ont finalement répondu à notre questionnaire.

## **2.3. TECHNIQUES DE RECHERCHE**

Les informations analysées dans ce travail ont été recueillies à partir de la combinaison de trois outils d'investigation : l'observation directe, les questionnaires et l'analyse documentaire. L'observation directe, notamment l'observation du cours d'expression écrite nous permettra de vérifier par nous-mêmes l'effectivité ou non de la pratique de l'APC/ESV dans nos établissements secondaires. Cette observation sera accompagnée par des questionnaires qui nous permettront de recueillir les avis des intervenants directs dans la pratique pédagogique.

### **2.3.1. Présentation des questionnaires**

Le questionnaire adressé aux apprenants comporte treize (13) questions et celui destiné aux enseignants en a dix-neuf (19). Toutes les questions sont en rapport à l'enseignement/apprentissage du français, notamment l'enseignement de l'expression écrite et l'APC/ESV. Chacun des questionnaires est anonyme et permet aux répondants de s'exprimer

librement. Chaque formulaire est constitué d'un entête destiné à informer le répondant de la nature de l'enquête et de ce qui est attendu de lui. Ensuite viennent les questions, aussi bien ouvertes que fermées, des questions formulées selon les hypothèses de cette étude. Les questions posées aux enseignants rentrent de trois catégories précises:

- La première partie intitulée informations générales est relative à la spécialité et l'ancienneté des enseignants dans le domaine de l'enseignement du français, leur grade et la qualité de la formation reçue.
- La deuxième partie du questionnaire l'environnement d'enseignement/apprentissage, et son adéquation à la pratique effective de l'APC/ESV dans le processus d'enseignement du FLE en général et de l'expression écrite en particulier. Ainsi, dans cette partie sont posées des questions relatives aux infrastructures, aux outils d'enseignement/apprentissage, aux horaires d'enseignement du FLE et à leur adéquation à une bonne pratique de l'APC/ESV.
- La troisième partie du questionnaire destiné aux enseignants concerne la pratique de l'expression écrite telle qu'elle est faite dans la salle de classe en rapport avec l'APC/ESV. Des questions sont posées relativement à la manière dont se fait l'enseignement de l'expression écrite en classe, le contenu des programmes, la façon dont l'enseignant perçoit l'APC/ESV et l'intègre dans ses enseignements, l'impact de cette méthode sur les apprenants et les difficultés rencontrées dans son application. D'autres questions s'intéressent à la maîtrise de cette approche par les enseignants et leur opinion quant à cette nouvelle approche et leurs suggestions pour qu'elle soit efficace.

Les questions adressées aux élèves portent quant à elles sur :

- les attitudes des apprenants vis-à-vis du FLE en général et de l'expression écrite en particulier ;
- leur connaissance de la nouvelle approche APC/ESV et leur opinion concernant sa pratique en classe de FLE ;
- la manière dont l'expression écrite se développe en classe et l'apport de cet exercice dans leur quotidien ;
- leurs performances et les difficultés qu'ils rencontrent en expression écrite.

### **2.3.2. Étude des documents**

Au-delà des informations recueillies des divers documents relatifs à la didactique du FLE en général, à l'expression écrite et à l'APC/ESV, nous avons jugé nécessaire d'analyser les manuels au programme, afin de voir la place qu'ils accordent à l'expression écrite, mais surtout leur adéquation aux nouvelles pratiques méthodologiques, notamment à l'APC/ESV. La suite de ce travail fera état du constat que nous avons pu établir.

### **2.3.3. Observation du cours**

Nous avons assisté à des cours de FLE notamment de rédaction en classe de FORMV dans le cadre de cette étude, en vue de compléter les informations obtenues de l'analyse des documents et des questionnaires. Ces observations ont été suivies par des entretiens avec les enseignants, des entretiens qui nous ont permis de mieux comprendre les choix opérés par ces derniers. Ces observations ont été très enrichissantes dans la mesure où elles nous ont permis de toucher du doigt la réalité quant à la pratique de l'enseignement de l'expression écrite conformément à l'APC/ESV, ce qui nous amènera à formuler de meilleures perspectives en vue d'un usage effectif et efficace de cette nouvelle approche dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE en général et de l'expression écrite en particulier.



**DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE DES DONNÉES ET  
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**



La deuxième partie de cette analyse constitue le cadre technique ou pratique de l'étude, dans la mesure où elle s'intéresse essentiellement à la manipulation des données collectées sur le terrain. Il s'agit plus précisément dans cette partie de la présentation et de l'analyse des données collectées. La vérification des hypothèses émises dans le cadre de cette étude constituera également l'objet de cette partie.

## CHAPITRE 3 : DESCRIPTION ANALYTIQUE DES DONNÉES

Dans ce chapitre, il est question de présenter de manière descriptive et analytique les données collectées sur le terrain. En effet, cette étude nous a emmené à effectuer une enquête qui permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises. Il s'agira donc plus précisément d'analyser les questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants avant de nous intéresser aux documents utilisés en classe de FORM V et à l'observation des cours.

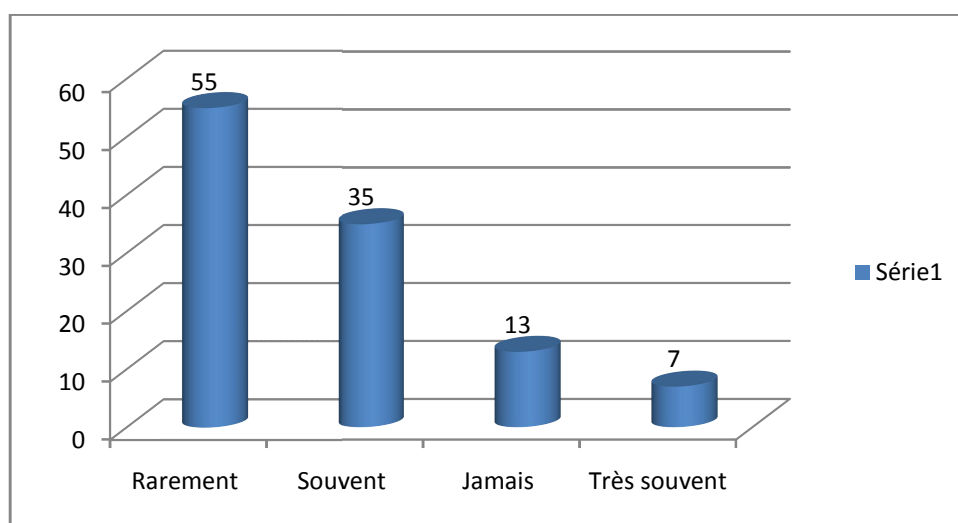
### 3.1. QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES

- **Statistiques relatives aux informateurs**

Les élèves sujets à l'enquête ont été choisis au hasard dans les classes de FORMV du Lycée Bilingue de Yaoundé. Il s'agit de 110 élèves, dont 58,18% de sexe féminin et 41,81% de sexe masculin.

**Tableau 2 : fréquence de participation des élèves au cours de français**

Items	Effectifs	Fréquence
Rarement	55	50%
Souvent	35	31,81%
Jamais	13	11,81%
Très souvent	7	6,36%
Total	110	100%



**Figure 1: fréquence de participation des élèves au cours de français**

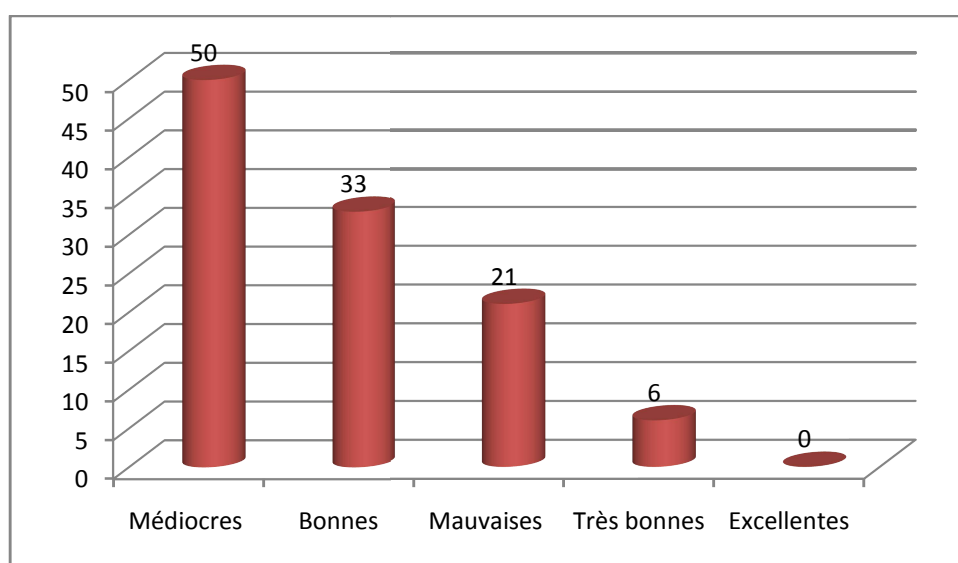
La participation des élèves au cours est un facteur déterminant pour le succès de la leçon et pour l'effectivité de l'APC/ESV, car il s'agit d'une approche centrée sur l'apprenant. Il ressort de cette figure que la majorité des élèves interrogés ne participent que rarement durant les leçons de français. Les cours ne sont donc pas interactifs, car les apprenants ne participent que très peu, ce qui n'est pas propice à la bonne conduite d'une leçon selon l'APC.

- **Intérêt des apprenants pour le cours d'expression écrite**

La majorité des élèves (56,36%) ont de l'intérêt pour le cours de français, notamment pour l'expression écrite. Ils sont donc disposés à apprendre. Cependant, le pourcentage d'élèves n'ayant pas d'intérêt pour le cours d'expression écrite est assez considérable (43,63%), ce qui peut constituer un grand blocage au processus d'enseignement/apprentissage.

**Tableau 3: performances en français**

Items	Effectifs	Fréquence
Médiocres	50	45,45%
Bonnes	33	30%
Mauvaises	21	19,09%
Très bonnes	6	5,45%
Excellentes	0	0%
Total	110	100%



**Figure 2: performances en français**

Il ressort de cette figure que la majorité des apprenants interrogés ont des performances médiocres en français. Il convient de souligner à ce niveau que la remarque a été faite selon laquelle la majorité des élèves ayant dit avoir des performances médiocres sont ceux qui ont affirmé qu'ils n'aiment pas ou qu'ils n'ont aucun intérêt pour le cours de français. Ces élèves ne sont donc pas motivés à apprendre la langue. Or, comme l'ont montré les travaux de divers chercheurs dans le domaine de l'acquisition des langues tel que Gardner et Lambert, les performances ou les résultats d'apprentissage d'un sujet sont fortement liés à son attitude, à son degré de motivation et au type de motivation qu'il a vis-à-vis de la langue apprise.

**Tableau 4: place de l'enseignant dans le processus d'enseignement/apprentissage**

Items	Effectifs	Fréquence
Le cours est dicté pour l'essentiel du temps	62	56,36%
Échanges fréquents entre les élèves et le professeur	48	43,63%
Total	110	100%

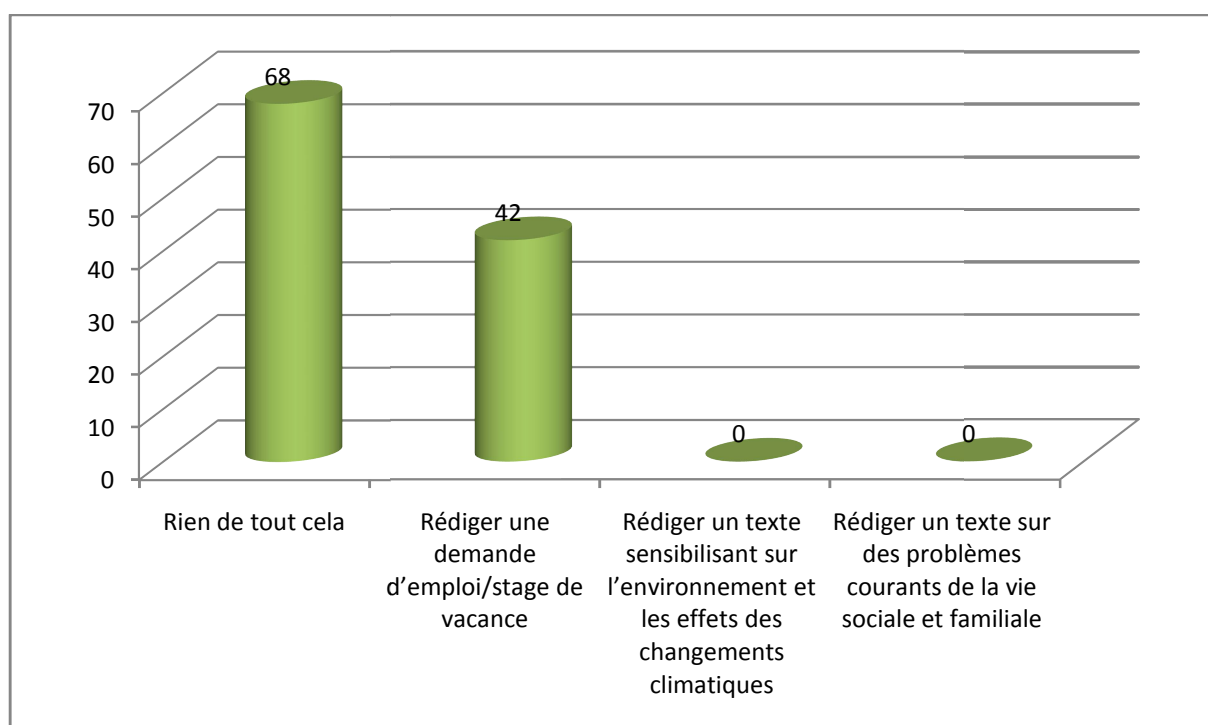
L'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie se veut une approche centrée sur l'apprenant, l'enseignant n'étant qu'un guide qui va recréer les situations de vie réelles en classe et amener l'apprenant à utiliser la langue dans ces situations. Du tableau ci-dessus, il ressort que le cours de français en général et d'expression écrite en particulier est le plus souvent magistro-centré. L'enseignant monopolise en quelque sorte la parole et transmet tout simplement les connaissances aux apprenants.

- **Implication des élèves par l'enseignant durant la réalisation du cours**

A la question de savoir si les enseignants implique les élèves ou les amène à s'impliquer durant les cours, 64 élèves, soit 58,18% ont répondu non alors que 41,81% des élèves ont répondu par l'affirmative. Ces résultats confirment les conclusions déduites du tableau précédent, notamment le fait que les élèves ne sont pas véritablement au centre du processus d'apprentissage en ce qui concerne le cours de français en général et d'expression écrite en particulier, contrairement aux prescriptions de l'APC/ESV.

**Tableau 5: intégration des situations de vie réelles dans le cours d'expression écrite**

Items	Effectifs	Fréquence
Rien de tout cela	68	61,81%
Rédiger une demande d'emploi/stage de vacance	42	38,18%
Rédiger un texte sensibilisant sur l'environnement et les effets des changements climatiques	0	0%
Rédiger un texte sur des problèmes courants de la vie sociale et familiale	0	0%
Total	110	100%



**Figure 3: intégration des situations de vie réelles dans le cours d'expression écrite**

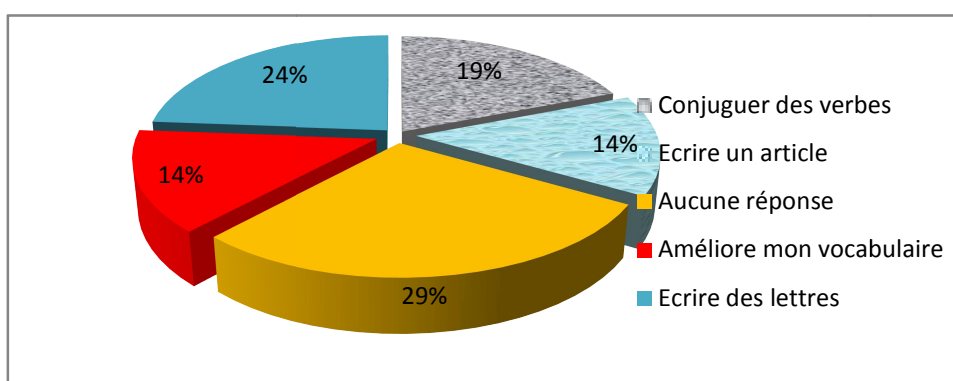
Il ressort de cette figure que les apprenants ne perçoivent pas une véritable intégration des situations de vie réelles (selon les modules ou familles de situation proposées par le programme) dans le cours d'expression écrite qui leur est dispensé (rédiger une demande d'emploi, rédiger un texte sensibilisant sur les dangers du réchauffement climatique ou sur les moyens d'éviter des maladies sévissant de nos jours, écrire sur des problèmes sociaux et familiaux, employer les NTICs etc.)

- **Impact concret du cours d'expression écrite sur la vie quotidienne des apprenants**

A la question de savoir si le cours d'expression écrite leur est utile d'une quelconque manière dans leur vie quotidienne, 61,81% d'élèves ont répondu 'non' et seulement 38,18% ont répondu 'oui'. De ce qui précède, il ressort que le cours de français en général et d'expression écrite en particulier ne produit pas encore les effets escomptés conformément à l'Approche par Compétence avec Entrée par les Situations de vie. Au terme d'une leçon d'expression écrite, la majorité des apprenants ne possèdent pas la compétence nécessaire pour faire face à des situations de vie réelles.

**Tableau 6: nature des activités que le cours d'expression écrite permettrait aux apprenants de réaliser dans leur vie quotidienne**

Items	Effectifs	Fréquence
Aucune réponse	12	28,57%
Ecrire des lettres	10	23,80%
Conjuguer des verbes	8	19,42%
Ecrire un article	6	14,28%
Améliore mon vocabulaire	6	14,28%
Total	42	100%



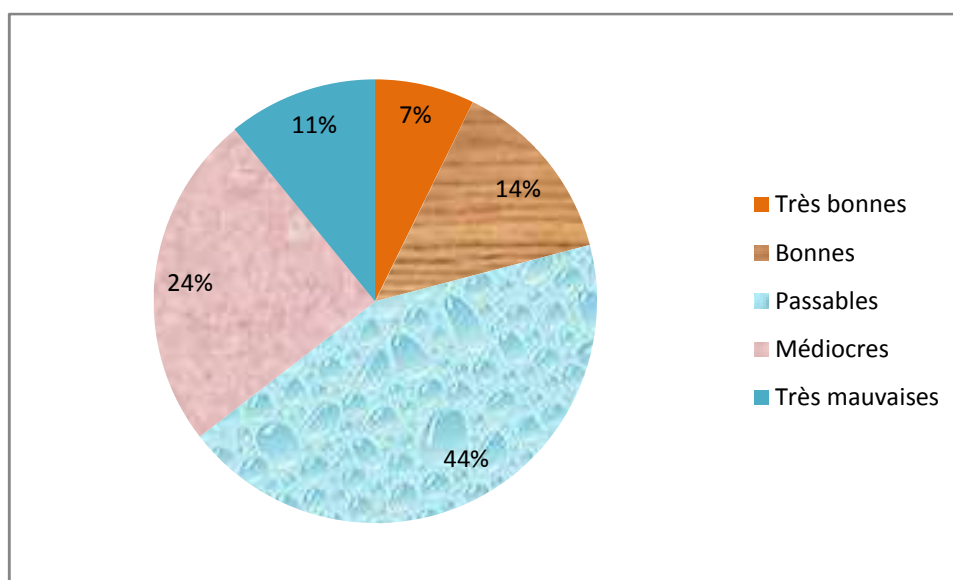
**Figure 4: nature des activités que le cours d'expression écrite permettrait aux apprenants de réaliser dans leur vie quotidienne**

Il ressort de ces réponses fournies par les apprenants ayant répondu par l'affirmative à la question précédente que si le cours d'expression écrite permet d'effectuer des tâches, ces tâches ne sont pas véritablement liées aux activités quotidiennes des apprenants, en dehors de la rédaction des lettres. Les tâches effectuées par les apprenants sont encore essentiellement

d'ordre linguistique. Le nombre d'apprenants n'ayant pas répondu à la question est assez considérable, donc on peut conclure qu'une partie importante des apprenants ne perçoit pas encore concrètement en quoi le cours d'expression écrite les aide dans leur vie quotidienne.

**Tableau 7: performances des apprenants en expression écrite**

Items	Effectifs	Fréquence
Passables	48	43,63%
Médiocres	27	24,54%
Bonnes	15	13,63%
Très mauvaises	12	10,90%
Très bonnes	8	7,27%
total	110	100%

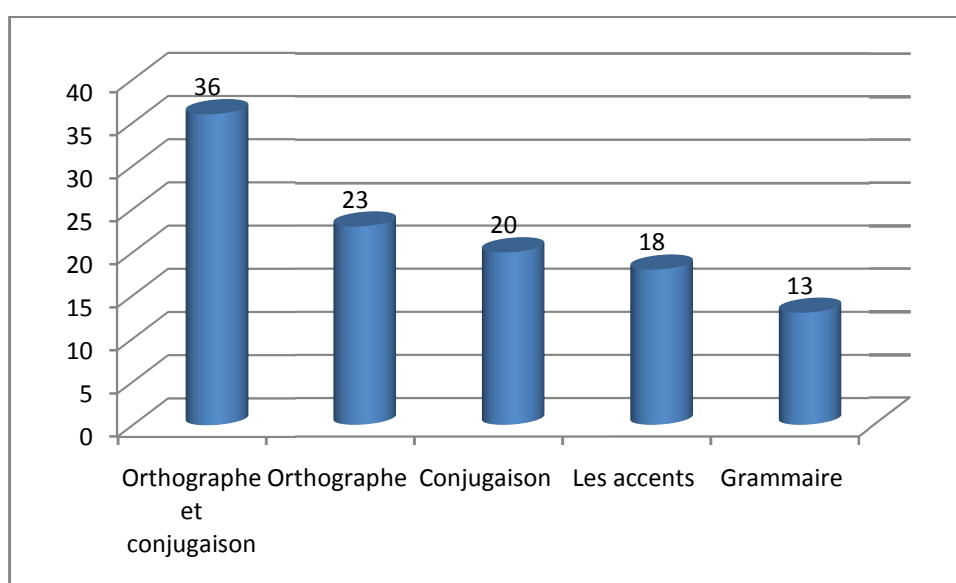


**Figure 5: performances des apprenants en expression écrite**

Les performances des élèves en ce qui concerne l'expression écrite sont passables, donc moyennes dans l'ensemble, bien qu'une bonne partie des élèves ait des performances plutôt médiocres. Ces performances seront confirmées ou infirmées par les professeurs.

**Tableau 8: difficulté des apprenants en expression écrite française**

Items	Effectifs	Fréquence
Orthographe et conjugaison	36	32,72%
Orthographe	23	20,90%
Conjugaison	20	18,18%
Les accents	18	16,36%
Grammaire	13	11,81%
Total	110	100%



**Figure 6: difficulté des apprenants en expression écrite française**

De ce qui précède, il ressort que les élèves ont encore de grandes difficultés en ce qui concerne l'aspect linguistique de la langue. Ils ne possèdent pas encore une véritable compétence linguistique en français. C'est l'endroit de souligner que nous avons été négativement frappés par les nombreuses fautes d'orthographe et de grammaire commises par les apprenants dans leurs réponses aux questions posées. Cela nous amène à nous interroger sur la mesure dans laquelle l'APC/ESV pourrait être effective et porter les fruits escomptés si les élèves ne possèdent pas déjà une bonne compétence linguistique, surtout en expression écrite qui, pour être efficace et effective, requiert entre autre une maîtrise de la langue sur le plan linguistique.



**Tableau 9: suggestions des élèves pour l'amélioration du cours d'expression écrite**

Items	Effectifs	Fréquence
Être plus pratique (Donner plus d'exercices en expression écrite)	41	37,27%
Donner plus d'explication	26	23,63%
Donner plus de dictées	23	20,90%
Ponctualité et régularité	9	8,18%
Rien à suggérer	11	10%
Total	110	100%

Les élèves ont mis l'accent sur la nécessité pour l'enseignant d'être plus pratique dans sa manière d'enseigner l'expression écrite, en traitant avec eux plus d'exercices. Cette suggestion est à prendre en compte, tant il est vrai que « c'est en forgeant que l'on devient forgeron ! »

### 3.2. QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS DE FLE

Tout d'abord, il convient de souligner que les enseignants questionnés dans le cadre de cette étude incluent non seulement les enseignants de la classe de FORMV, mais également d'autres enseignants de français en section anglophone. Il s'agit notamment de 16 enseignants, dont 10 au Lycée Bilingue de Yaoundé et 6 au Lycée Bilingue d'Ékounou. Six enseignants sont des Professeurs des Collèges de l'Enseignement Général et les neuf autres sont des Professeurs des Lycées de l'Enseignement Général.

#### ➤ Environnement d'enseignement/apprentissage et APC/ESV

**Tableau 10: effectifs dans les salles de classe**

Items	Effectifs	Fréquence
60+	16	100%
40	0	0%
60	0	0%
Total	16	100%

Les textes officiels en matière d'éducation prévoient 60 élèves pour une classe normale. Or, du tableau qui précède, il ressort que les effectifs sont pléthoriques dans l'établissement ayant constitué notre terrain d'enquête, situation qui est courante dans la

plupart des lycées. Ces effectifs pléthoriques pourraient constituer une entrave au bon suivi des élèves et à la réussite du processus d'enseignement/apprentissage en général.

**Tableau 11: adéquation des infrastructures offertes par l'établissement aux nécessités des élèves (tables bancs, salles multimédia, laboratoires de langue, etc.)**

Items	Effectifs	Fréquence
Non	10	62,5
Moyennement	6	37,5
Oui	0	0%
Total	16	100%

Le tableau précédent montre que si une nouvelle approche d'enseignement est bien expérimentée au Cameroun depuis peu, cette dernière n'a pas été accompagnée par la mise sur pied des infrastructures nécessaires à son implémentation effective. Le développement de compétences fonctionnelles utiles à la vie quotidienne nécessite, surtout pour ce qui est des langues, la mise sur pied d'un cadre approprié et de ressources permettant aux apprenants d'étudier la langue dans des contextes de vie réelle.

**Tableau 12: possession du matériel didactique par les élèves**

Items	Effectifs	Fréquence
Quelques-uns	16	100%
La plupart	0	0%
Aucun	0	0%
Total	16	100%

De ce qui précède, il ressort que les élèves suivant le cours de français dans la sous-section anglophone ne disposent pas du matériel didactique nécessaire pour leur apprentissage. Très peu d'élèves possèdent le matériel. Or, l'APC/ESV appelle à une implication totale de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Il est l'acteur central de ce processus et devrait donc disposer du matériel nécessaire pour un apprentissage autonome.

- **Suffisance du volume horaire pour l'atteinte des compétences attendues**

De manière générale, quatre heures sont allouées au cours de français et pour la plupart des enseignants (75%), c'est un volume horaire suffisant pour permettre de développer les compétences attendues. 25% des enseignants interrogés pensent tout de même que ce volume horaire est insuffisant.

- **Couverture du nouveau programme par les enseignants avec les prescriptions de la nouvelle approche**

Nous avons demandé aux enseignants s'ils parviennent à couvrir le programme avec les prescriptions de la nouvelle approche. 14 enseignants, soit 87,5% ont répondu 'non', et seulement 2 enseignants (12,5%) parviennent à couvrir le programme. De ce qui précède, les enseignants de français ne parviennent pas, pour ce qui est de la majorité, à couvrir le programme. Cela se justifie par les conditions défavorables dans lesquelles se déroulent les enseignements. Bien que pour ces enseignants quatre heures seraient suffisantes pour couvrir les différents aspects du cours de français (grammaire, expression orale, expression écrite, conjugaison, etc.), ils ne parviennent pas à couvrir ce programme.

- **Adéquation des manuels scolaires à la nouvelle approche par les compétences**

A la question de savoir si les manuels scolaires proposés sont adaptés à la nouvelle approche d'enseignement du français en direction des anglophones, 100% des enseignants ont répondu non. Il ressort que les manuels en vigueur pour l'enseignement du français dans le sous-système anglophone n'ont pas été mis à jour suite au changement d'approche d'enseignement/apprentissage. Ces manuels ne sont donc plus appropriés et l'enseignant doit chercher d'autres matériaux pour mener à bien ses leçons selon l'APC/ESV.

**Tableau 13: participation des élèves durant les cours**

Items	Effectifs	Fréquence
Nonchalants	10	62,5%
actifs	6	37,5%
Très actifs	0	0%
Très paresseux	0	0%
Total	16	100%

Ce tableau confirme les résultats obtenus du questionnaire des apprenants, relatifs à leur participation durant le cours de français en général et d'expression écrite en particulier.

Pour la majorité des enseignants, les élèves participent de façon timide durant les cours. Cela suggère que les cours ne sont pas très interactifs en général, et donc que l'enseignement est beaucoup plus magistro-centrée.

**Tableau 14: performances des apprenants**

<b>Items</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Fréquence</b>
Moins de 50%	10	62,5%
Plus de 50%	6	37,5%
100%	0	0%
Total	16	100%

De ce qui précède, les performances des apprenants sont encore médiocres. Cela signifie que les compétences attendues après les leçons de français ne sont pas atteintes et les élèves ont, en dépit de la nouvelle approche, beaucoup de lacunes.

➤ **Pratique de l'expression écrite et APC/ESV**

• **volume horaire hebdomadaire alloué à l'expression écrite :**

Selon la majorité des professeurs interrogés (62,5%), 2 heures sont allouées à l'expression écrite par semaine. Pendant ces deux heures, des éléments de vocabulaire, d'orthographe et de conjugaison relatifs au thème qui fera l'objet de la rédaction sont enseignés. Selon ces professeurs, ils consacrent ce temps à la pratique de l'expression écrite en se basant sur l'ancien programme, car le nouveau programme ne donne pas de précision relativement à cette question. Cela justifierait pourquoi six enseignants (37,5%) interrogés ont répondu qu'aucune heure n'est consacrée spécialement à l'expression écrite, même si le programme donne des indications relativement à ce qui pourrait être abordé en classe en ce qui concerne l'expression écrite

• **Contenu des cours d'expression écrite**

Les cours d'expression écrite en classe de FORM V consistent essentiellement en la rédaction de petits textes narratifs et descriptifs et de lettres. Les types d'exercices pratiqués dans les classes sont donc conformes au programme officiel, même si certains aspects tel que la rédaction de comptes rendus ne sont pas abordés.

**Tableau 15: degré de maîtrise de l'APC/ESV par les enseignants**

Items	Effectifs	Fréquence
Maîtrise médiocre	8	50%
Moyennement	8	50%
Bonne maîtrise	0	0%
Maîtrise parfaite	0	0%
Total	16	100%

De ce qui précède, les enseignants de français du sous-système anglophone ne connaissent que très moyennement ce que c'est que l'APC/ESV. Cela pourrait être dû au fait qu'il s'agit d'une approche nouvellement introduite et avec laquelle ils ne se sont pas encore familiarisés.

**Tableau 16: compréhension de l'APC par les enseignants**

Items	Effectifs	Fréquence
C'est une nouvelle approche qui met l'apprenant au centre du processus d'apprentissage	12	75%
C'est une nouvelle approche qui consiste à prendre des exemples de la vie réelle dans le processus d'enseignement	4	25%
Total	16	100%

De ce qui précède, si les enseignants ont une connaissance sommaire de ce que c'est que l'APC, ils ne maîtrisent pas encore véritablement ses contours, les méthodes et moyens de son application, son fondement même.

**Tableau 17: compréhension des « situations de vie » par les enseignants**

Items	Effectifs	Fréquence
Des scènes de vie réelles, des événements qu'on vit au quotidien, des situations de la vie courante des apprenants	12	75%
C'est la découverte et le traitement d'une situation problème	4	25%
Total	16	100%

Selon le guide pédagogique mis sur pied par le MINESEC en 2014, l'APC/ESV vise à donner du sens aux apprentissages, c'est-à-dire à mieux outiller les apprenants pour qu'ils puissent faire face à des situations de vies réelles, de plus en plus complexes aujourd'hui. Ainsi, dans le cadre défini par les nouveaux programmes, l'élève, doit, au terme du 1er cycle du secondaire, être capable de traiter avec compétence des familles de situation se rapportant aux domaines de vie suivants : Vie familiale et sociale, Vie économique, Environnement, bien-être et santé, Citoyenneté, Média et Communication.

- **Aisance à inclure les situations de vie dans le cours d'expression écrite**

L'un des aspects fondamentaux de l'enseignement/apprentissage selon l'APC au Cameroun est l'inclusion des situations de vie prévues par le programme, des familles de situation qui permettraient aux apprenants de développer des compétences fonctionnelles. Les enseignants de français ont cependant de la peine à inclure ces situations de vie dans leurs enseignements. En effet, les résultats obtenus révèlent que seuls 12,5% des enseignants trouvent aisée l'inclusion de l'APC/ESV dans le cours d'expression écrite, alors que 87,5% n'y parviennent pas.

- **Application de l'APC/ESV par les enseignants dans le cours d'expression écrite**

De ce qui précède, les enseignants n'appliquent pas encore la nouvelle approche, notamment l'APC/ESV en classe de FORM V. 87,5% des enseignants interrogés ont dit ne pas appliquer cette approche, tandis que seuls 12,5% l'appliquent. Cela pourrait se justifier par le fait qu'ils ne maîtrisent pas encore comment l'appliquer, et cette méthode leur paraît encore très complexe.

- **Raisons de la non application de l'APC/ESV par les enseignants**

Les quatorze enseignants ayant dit ne pas appliquer l'APC/ESV pensent que la non application de cette approche est dû au fait qu'ils en ont une très faible maîtrise. Il s'agit d'une approche assez complexe pour eux, et ils pratiquent jusque-là l'approche par objectifs.

- **Changements apportés par l'APC/ESV**

Pour les deux enseignants appliquant l'APC/ESV, le changement apporté par cette nouvelle approche est surtout lié à la participation des apprenants au processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi, pour les deux enseignants appliquant l'APC/ESV, le cours de français, pour ces enseignants, est plus interactif et centré sur l'élève.

**Tableau 18: difficultés entravant la mise en place effective de l'APC/ESV**

Items	Effectifs	Fréquence
Les effectifs pléthoriques et le manque de matériel	5	62,5%
Manque de matériel didactique et d'infrastructures appropriés	2	25%
La formation insuffisante des enseignants sur l'APC/ESV	1	12,5%
Total	8	100%

Il ressort de ce qui précède que si l'APC/ESV n'est pas appliquée dans les classes de FORMV, c'est en raison du manque de matériel didactique tels que les livres, les infrastructures nécessaires, le cadre d'apprentissage caractérisé par des effectifs pléthoriques et l'insuffisance des séminaires de formation des enseignants sur cette approche.

- **Impact de l'application de l'APC/ESV sur l'accessibilité du cours**

Pour les deux enseignants appliquant l'APC/ESV, le cours de français en général et d'expression écrite en particulier est plus accessible aux apprenants. Les 14 enseignants qui ont dit ne pas appliquer la nouvelle approche n'ont logiquement donné aucune réponse.

- **Impact de l'APC/ESV sur les performances des apprenants**

Deux enseignants sur les seize interrogés disent appliquer l'APC/ESV dans ses leçons d'expression écrite. Pour ces enseignants, cette nouvelle approche a un impact positif sur leurs apprenants dans la mesure où ces derniers sont plus performants.

**Tableau 19: fréquence de suivi des séminaires sur l'APC/ESV par les enseignants**

Items	Effectifs	Fréquence
Rarement	12	75%
Oui	4	25%
Non	0	0%
Total	16	100%

De ce qui précède, l'on peut conclure que les enseignants ne sont pas assez formés ou outillés relativement à la nouvelle approche. C'est la raison pour laquelle ils ne la maîtrisent pas encore et ne l'appliquent pas.

**Tableau 20: opinions des enseignants sur la pertinence de l'APC/ESV pour le cours d'expression écrite et de français en général**

Items	Effectifs	Fréquence
Approche pertinente mais pas adaptée à notre contexte	8	50%
Approche qui pourrait être très intéressante pour l'enseignement du français si elle est accompagnée par le matériel nécessaire	6	37,5%
Aucune réponse	2	12,5%
Total	16	100%

Pour les enseignants de français du Lycée Bilingue de Yaoundé, l'APC/ESV pourrait être pertinente et efficace pour l'enseignement de l'expression écrite et du français en général dans le sous-système anglophone. Mais elle ne l'est pas, faute de matériel, d'infrastructures nécessaires pour sa bonne mise en œuvre.

### 3.3 ANALYSE DES DOCUMENTS

Concernant l'analyse des documents, il s'agit de voir si les manuels au programme des classes de FORM V du sous-système anglophone ont été adaptés à la nouvelle approche d'enseignement. Si tel est le cas, il sera alors question de voir quelle place est accordée aux activités de l'expression écrite. D'après notre constat, il se trouve que le manuel scolaire employé dans les classes de FORMV du sous-système scolaire anglophone est encore Le Réseau du français 5, manuel conçu selon l'approche par objectifs, et qui, selon le constat fait par les enseignants, n'est pas adapté à la nouvelle approche. Les activités proposées dans ce manuel n'ont pas été élaborées selon les familles de situations proposées par l'APC/ESV, notamment la vie familiale et sociale, la vie économique, l'environnement, bien-être et santé, la citoyenneté et enfin média et Communication. Cette inadéquation des documents employés traduit l'ineffectivité de l'APC/ESV dans l'enseignement du français en général en classe de FORMV.

### 3.4 OBSERVATIONS DES COURS

En stage pratique au lycée bilingue de Yaoundé (Éssos), nous avons pu observer une leçon de rédaction en classe de FORMV.



La leçon de rédaction est précédée d'une lecture extraite du livre utilisé, notamment Le Réseau du français 5. Le thème abordé dans le passage lu constitue également le thème sur lequel portera l'exercice de rédaction. Pour le cours de ce jour, il s'agit d'un texte relatif aux enfants soldats. L'enseignante enseigne ensuite le vocabulaire et l'orthographe de certains mots et expressions clés relatifs au thème abordé, puis à partir des expressions mises en exergue, elle demande aux élèves de rédiger un texte argumentatif. Le but de l'enseignante étant d'amener les apprenants à utiliser la langue par écrit, elle ne met pas l'accent sur les idées de ces derniers, mais sur la façon dont ils utilisent la langue. Elle corrige donc de façon systématique les erreurs liées à la syntaxe, à la grammaire, à l'orthographe, pour ne citer que ces exemples, dans les productions des apprenants.

L'étude des documents nous permet d'affirmer que le changement d'approche dans le système éducatif camerounais, notamment dans le sous-système anglophone n'a pas été accompagné par un renouvellement d'outils d'enseignement, notamment de manuels scolaires. Les manuels employés dans le sous-système scolaire anglophone ne sont pas adaptés à la nouvelle approche, car traitant des thèmes qui ne sont pas conformes aux familles de situations proposées par les programmes officiels de français. Par ailleurs, grâce à l'observation du cours nous constatons que les cours d'expression écrite ne sont pas très interactifs. Les élèves répondent juste, et parfois même à peine, aux questions posées par l'enseignante. En outre, pendant la leçon de rédaction, l'attention de l'enseignante est beaucoup plus portée sur les aspects linguistiques, et non sur l'aspect pratique ou pragmatique de l'exercice de rédaction.

Les questionnaires quant à eux nous ont permis d'obtenir des résultats sur les conditions/l'environnement d'apprentissage des apprenants, leurs performances, leurs difficultés en expression écrite, l'usage de l'APC/ESV dans le processus d'enseignement du français en général et de l'expression écrite en particulier et les difficultés liées à cet usage de l'APC/ESV.

## CHAPITRE 4 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Le chapitre précédent consistait en l'analyse des données collectées lors de l'enquête. Il convient à présent d'interpréter ces résultats obtenus, avant de passer à la vérification des hypothèses émises en tout début de ce travail de recherche. Ce chapitre nous permettra donc de confirmer ou d'infirmes nos hypothèses.

### 4.1 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

#### 4.1.1. Maîtrise de l'APC par les enseignants

Concernant la maîtrise de l'APC/ESV par les enseignants, notre enquête révèle que ces derniers ne saisissent pas encore véritablement les contours de cette nouvelle approche. En effet, 50% des enseignants avouent n'avoir que des connaissances médiocres en ce qui concerne l'APC, tandis que l'autre moitié des enseignants ne connaît que moyennement de quoi il s'agit. 75% des enseignants interrogés pensent d'ailleurs que l'APC/ESV n'est qu'une approche mettant l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Or, si l'APC/ESV se veut être une approche centrée sur l'apprenant, elle ne se réduit pas qu'à cet aspect-là qui était déjà pris en compte par les approches précédentes telles que l'approche communicative. Cette faible maîtrise de l'APC/ESV par les enseignants est certainement due au fait qu'il s'agit d'une toute nouvelle approche dont ils ne sont pas encore bien imprégnés. Cette situation nous amène à dire que ces enseignants ne peuvent appliquer de façon correcte une approche qu'ils ne maîtrisent pas. Ils ont donc besoin d'une formation plus intense sur ce que c'est que l'APC/ESV et sur la manière de l'appliquer dans les salles de classe. Cela pourrait se faire à travers l'organisation et la conduite de plus de séminaires pratiques, des séminaires durant lesquels l'on montrera concrètement aux enseignants comment implémenter l'APC/ESV.

#### 4.1.2. Place de l'élève dans le processus d'enseignement/apprentissage

Les cours de français en général et d'expression écrite en particulier ne sont pas très interactifs. 50% des élèves ne participent que rarement durant les cours, et 11,81% d'élèves ne participent jamais. En outre, pour près de 57% d'élèves, l'enseignant ne leur laisse pas trop

l'opportunité de s'exprimer ou ne les implique pas assez pendant le processus d'enseignement, car le cours est essentiellement dicté.

Si la participation des élèves durant le cours n'est pas le seul facteur de l'APC/ESV, il en est cependant un facteur important, car il s'agit d'une approche centrée sur l'élève. La participation de ce dernier devrait être de 75%, alors que celle de l'enseignant qui n'est qu'un guide ne devrait être que de 25%. Les apprenants ne participent donc pas véritablement à la construction de leurs connaissances, ce qui n'est pas conforme à l'APC/ESV ;

#### **4.1.3. Intégration des situations de vie réelles dans l'enseignement de l'expression écrite**

Il ressort que si les exercices d'expression écrite pratiqués en classe de FORMV sont conformes à ceux proposés par le programme, notamment des exercices de rédaction de lettres, de textes narratifs, l'objectif de ces exercices reste essentiellement le développement de compétences linguistiques, et ils ne mettent pas l'accent sur les différentes situations de vie. 87,5% des enseignants affirment d'ailleurs qu'il n'est pas aisé d'inclure les situations de vie réelles dans le cours et par conséquent, ils ne les incluent pas et se contentent de veiller sur le respect des règles grammaticales par les élèves.

De même, 42% des apprenants estiment que le cours d'expression écrite leur permettrait de réaliser des tâches diverses dans leur vie quotidienne. Cependant, à la question de savoir quels types d'activités ce cours leur permettrait d'exercer, les réponses de ces apprenants semblent contradictoires. En effet, alors que les uns citent comme activités l'amélioration du vocabulaire, la conjugaison, les autres (28,57%) ne parviennent pas à dire exactement en quoi le cours d'expression écrite leur est utile dans leur vie quotidienne. Cela nous amène à dire que l'objectif visé par l'enseignement du FLE en général et de l'expression écrite en particulier est encore purement d'ordre linguistique et ne prend pas en compte le développement de compétences pratiques chez les apprenants tel que le propose l'APC/ESV. 37,27% des apprenants ont d'ailleurs suggéré que pour l'amélioration du cours d'expression écrite, l'enseignant devrait le rendre plus pratique, c'est-à-dire qu'il devrait aborder des problèmes liés à des situations de vie de tous les jours.

#### **4.1.4. Moyens pour l'application de l'APC dans le cours d'expression écrite et de FLE en général**

S'agissant des moyens employés par les enseignants pour l'application de l'APC dans leurs cours, nous constatons que l'adoption de l'APC comme méthode d'enseignement au

Cameroun n'a pas été accompagnée par la mise sur pied de moyens ou d'infrastructures appropriées pour la circonstance. Selon 62,5% des enseignants, l'APC est une approche qui nécessite des infrastructures importantes telles que des laboratoires de langue, des moyens pour reproduire les situations de vie réelles en classe et un environnement d'étude favorable pour les élèves. Or, l'établissement ne met pas en place ces moyens là et les élèves apprennent dans un environnement plutôt précaire, caractérisé par des effectifs pléthoriques et un manque criard de matériel didactique. 100% des enseignants affirment en effet que très peu sont les apprenants qui possèdent le matériel didactique recommandé.

#### **4.1.5. Difficultés des apprenants en expression écrite**

En ce qui concerne les difficultés majeures des apprenants en expression écrite, la totalité des apprenants interrogés estime que leurs difficultés sont essentiellement d'ordre linguistique. Ainsi, il s'agit de difficultés relatives à la grammaire, à l'orthographe, à la conjugaison. Cependant, la maîtrise des contours linguistiques de la langue s'avère très importante, notamment en ce qui concerne l'expression écrite. Cela nous amène à dire que pour que l'APC/ESV porte les fruits escomptés, notamment en ce qui concerne l'expression écrite, les apprenants devraient avoir au préalable une base linguistique solide. En même temps que les enseignants facilitent le développement de compétences pratiques et utiles à la vie de tous les jours chez les apprenants, ils devraient également travailler sur le développement de compétences linguistiques chez ces élèves.

#### **4.1.6. Pertinence de l'APC**

87,5% des enseignants interrogés pensent que l'APC/ESV pourrait être une approche intéressante pour le système éducatif camerounais, dans la mesure où elle contribuerait à développer des compétences pratiques chez les apprenants, compétences qui leur permettraient d'aborder différentes situations de leur vie de tous les jours. Cependant, ces enseignants précisent que cette approche n'est pas adaptée au contexte Camerounais et ne pourrait porter ces fruits que si elle est accompagnée par les moyens et infrastructures nécessaires à sa mise en œuvre effective. Cela nous emmène à dire que les enseignants de FLE croient au potentiel de l'APC/ESV, mais ils sont plutôt sceptiques quant à la possibilité de l'appliquer dans le système éducatif camerounais, au regard des nombreux problèmes auxquels est confronté ce système.

#### **4.1.7. Contraintes à l'intégration de l'APC/ESV dans le processus d'enseignement**

Les contraintes à l'application de l'APC/ESV dans le processus d'enseignement en classe de FORM V sont de divers ordres. Tout d'abord, l'on note les effectifs pléthoriques qui sont caractéristiques des établissements publics situés dans la ville de Yaoundé. La totalité des enseignants interrogés affirment d'ailleurs que les effectifs dans leurs salles de classe sont largement au-dessus du nombre fixé par la réglementation en vigueur, notamment 60 élèves par classe. Dans de telles conditions, un suivi minutieux de chaque élève s'avère tout simplement difficile, voire même impossible.

Une autre contrainte fondamentale à l'application de l'APC/ESV dans l'enseignement de l'expression écrite française et du français en général dans le sous-système anglophone Camerounais est le manque criard d'infrastructures dans les établissements. 62,5% des enseignants estiment que les infrastructures dans lesquelles se déroule le processus d'enseignement/apprentissage ne sont pas appropriées, alors que 37,5% des enseignants estiment que ces infrastructures ne sont que très moyennement adaptés aux nécessités des élèves. Nous avons pu constater par exemple que certains élèves suivent le cours de FLE assis à même le sol, ce en raison du manque de sièges dans les salles de classe. Ceux qui ont la bonne fortune d'être assis sur des bancs ne sont pas pour autant à l'aise, car ils sont nombreux à partager le même banc. En outre, l'APC/ESV se veut une approche pratique, permettant à l'apprenant de s'ouvrir au monde. Cela n'est possible que par la mise sur pied d'infrastructures appropriées telles que des salles multimédia où l'enseignant de FLE, qui aborde par exemple le module lié à internet et aux TIC, pourrait emmener ses apprenants pour leur faire acquérir des connaissances pratiques dans ce domaine. Malheureusement, ces infrastructures ne sont pas encore assez développées dans les établissements publics ayant fait l'objet de notre enquête.

Comme autre difficulté majeure à l'enseignement de l'expression écrite, l'on peut noter la non possession du matériel didactique par les apprenants du sous-système anglophone. En effet, 100% des enseignants ont répondu que les élèves ne disposent pas du matériel didactique nécessaire. « Certains n'ont même tout simplement pas de cahier de français », ont ajouté quelques enseignants. Cela traduit la légèreté avec laquelle les élèves s'adonnent au cours de français, attitude qui ne semble pas être propice à l'effectivité de l'APC/ESV et à leur succès.

Les enseignants de FLE ont également évoqué comme difficulté l'inadéquation entre les manuels scolaires au programme et le programme établi selon la nouvelle approche qu'est l'APC/ESV. En effet, le manuel utilisé dans le sous-système anglophone pour le français est *Le Réseau du français*. Or, ce manuel n'est pas en accord avec les modules ou familles de situations prévues par les nouveaux programmes conçus. Les thèmes et méthodes développés dans ce manuel sont totalement différents et par conséquent, le manuel ne peut être employé à bon escient pour enseigner selon l'APC/ESV.

A côté de toutes les contraintes mentionnées ci-dessus, il existe une difficulté qui semble être le fondement même de la non application de l'APC/ESV dans les cours d'expression écrite en général et de français en particulier dans le sou système anglophone. Il s'agit de la faible maîtrise de cette nouvelle approche par les enseignants. En effet, 100% des enseignants ayant dit ne pas appliquer l'APC/ESV ont attribué cela à leur faible maîtrise de cette approche. Certains enseignants nous ont d'ailleurs fait savoir qu'ils espéraient être édifiés davantage sur cette approche par nous qui avons été à l'École normale supérieure à l'ère de cette nouvelle approche. Ces enseignants ont toujours appliqué l'approche par objectifs et se sentent confus face à l'APC/ESV dont ils ne maîtrisent pas les rouages. En outre, ils n'ont pas reçu une véritable formation relativement à cette approche. Très peu de séminaires ont été organisés pour former les enseignants à cette approche. Cela nous amène donc à dire que si l'APC/ESV demeure une approche complexe pour les enseignants de FLE qui par conséquent ne l'appliquent pas, c'est parce que ces derniers n'ont pas été suffisamment et efficacement formés à cette approche. 75% des enseignants affirment d'ailleurs ne suivre des séminaires de formation à l'APC que très rarement. Il conviendrait d'apprendre, de façon concrète à ces enseignants comment appliquer l'APC dans leurs cours.

#### **4.1.8. Intérêt des apprenants pour l'apprentissage du FLE, performances et capacités à gérer des situations de vie réelles**

Il ressort que 56,36% des apprenants ont de l'intérêt pour le français. Cela nous amène à dire que la majorité des élèves aiment cette langue et veulent l'apprendre. La nécessité d'être bilingue est d'autant plus réelle que le monde est devenu un village planétaire, avec l'évolution rapide des TIC. Cependant, le nombre d'apprenant ayant dit ne pas avoir de l'intérêt pour le français est tout autant considérable (43,63%). Si tant d'élèves ne sont pas motivés à apprendre le français, cela pourrait affecter le bon déroulement des leçons et même les résultats du processus d'enseignement/apprentissage comme l'ont montré les travaux de chercheurs dans le domaine de la motivation, notamment ceux de Gardner (2001, p.1-20).

D'ailleurs, à la question de savoir comment ils jugeaient leurs performances en français, seul 30% des élèves interrogés ont dit avoir de bonnes performances. Les autres ont répondu avoir des performances plutôt médiocres ou mauvaises. Ces mauvaises performances ne contribuent qu'à renforcer leur manque d'intérêt pour le français, tant il est vrai qu'une réponse négative à un stimulus peut parfois entraîner le découragement. L'APC qui se veut donc une approche plus pratique pourrait être une solution à ce problème, dans la mesure où elle permettra d'accroître l'intérêt des apprenants pour la langue, vu que les situations abordées dans le cours de FLE seront des situations de leur vie quotidienne.

## **4.2. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES**

Cette section se consacre essentiellement à la vérification des hypothèses que nous avons émises en tout début de notre travail. Il serait convenable, parvenu à ce niveau, de rappeler ces hypothèses. Ainsi notre recherche était basée sur trois hypothèses :

Hypothèse principale : la prise en compte de l'APC/ESV dans le cadre de l'enseignement de l'expression écrite dans les classes de FLE du sous-système anglophone ne serait pas encore véritablement effective. Les hypothèses secondaires qui en découlent ont été formulées de la façon suivante :

- L'ineffectivité de la prise en compte de l'APC/ESV dans l'enseignement de l'expression écrite dans le sous-système anglophone pourrait être dû à la non maîtrise de cette approche par les enseignants et à l'absence d'une clarification approfondie par les textes adoptant cette approche, d'une méthode et de moyens pour sa réalisation effective dans l'enseignement du FLE en général et de l'expression écrite en particulier.
- La prise en compte de l'APC/ESV dans l'enseignement de l'expression écrite constituerait un enjeu important tant pour la formation d'apprenants bilingues que pour la réalisation des objectifs d'émergence du pays. Toutefois, pour parvenir à une mise en œuvre effective et efficace de cette approche dans l'enseignement de l'expression écrite, l'on devrait encore remédier à de nombreuses contraintes.

### **4.2.1. Vérification de l'hypothèse n°1**

Au cours de notre enquête, les réponses obtenues des enseignants sur la pratique de l'APC/ESV ont montré que cette approche n'est pas encore pleinement appliquée dans le sous-système anglophone, notamment en classe de FORMV. Les leçons d'expression écrite et le cours de FLE en général n'abordent pas encore des situations de vie réelles, notamment

celles prévues par le programme, pour développer chez les apprenants des compétences pratiques et utiles à leur vie de tous les jours. Les contenus des cours sont encore très centrés sur l'aspect linguistique de la langue, ce qui n'est pas le point focal de l'APC qui, sans rejeter l'aspect linguistique, met davantage l'accent sur le côté pragmatique du processus d'apprentissage de la langue. En outre, les cours d'expression écrite sont encore très magistro-centré. Or, l'enseignant ne devrait avoir que 25% de parole durant le cours, les autres 75% étant destinés aux élèves, afin de leur permettre de produire ou d'employer au maximum la langue. Notre hypothèse principale est donc confirmée, l'APC n'est effective que dans les textes, mais pas encore sur le terrain.

#### **4.2.2. Vérification de l'hypothèse n°2**

La seconde hypothèse se confirme également en ceci que les enseignants, formés à l'ancienne approche qu'est l'approche par objectifs semblent confus face à l'APC/ESV qui est très différente de l'APO. Ils ne maîtrisent pas cette approche, encore moins comment l'appliquer concrètement dans leurs cours.

#### **4.2.3. Vérification de l'hypothèse n°3**

L'APC/ESV est une approche pertinente qui pourrait contribuer à améliorer le processus d'enseignement/apprentissage du FLE en général et le rendre plus pratique et plus efficace. Cependant, cette approche semble irréalisable dans le contexte éducatif camerounais caractérisé par des infrastructures précaires, des conditions d'apprentissage peu favorables pour les élèves. Par ailleurs, cette approche est en bute au manque de formation des enseignants qui n'ont suivi que très peu de séminaires de formation à l'APC/ESV, des séminaires qui semblent ne pas avoir porté les fruits escomptés. Il serait donc judicieux, pour une application effective et efficace de l'APC/ESV, de mettre les enseignants à l'école de cette nouvelle approche et de l'accompagner par la mise sur pied d'infrastructures et de conditions d'enseignement/apprentissage favorables.

Pour conclure, l'enquête menée nous a permis d'obtenir des données que nous avons analysées. Cette analyse nous a procuré des résultats en rapport avec notre étude. Nous avons ensuite interprété ces résultats avant de passer à la vérification des hypothèses. Nous avons pu confirmer que les hypothèses émises sont exactes. Ainsi, au terme de cette deuxième partie nous concluons que nos trois hypothèses sont confirmées. Il nous incombe donc, à la fin de ce travail de recherche, d'argumenter en faveur de nouveaux moyens et de nouvelles méthodes



permettant d'améliorer l'application de l'APC/ESV dans l'enseignement de l'expression écrite aux apprenants anglophones du français.

## **TROISIÈME PARTIE : PROPOSITIONS DIDACTIQUES**

Nous nous proposons dans cette partie d'exposer à travers deux chapitres, quelques orientations pour l'enseignement de l'expression écrite par l'APC/ESV chez les apprenants anglophones du français. Le premier chapitre porte sur la présentation des nouvelles orientations selon l'APC/ESV, les fondements épistémologiques et les implications didactiques, tandis que le deuxième apporte des éclaircissements sur les étapes d'une fiche didactique conformément à la nouvelle démarche et propose quelques modèles de fiches didactiques d'expression écrite.

## CHAPITRE 5 : L'APC/ESV POUR UNE NOUVELLE DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT

Dans ce chapitre, nous mettons en exergue les différents aspects qui doivent être pris en compte conformément à APC/ESV, pour une amélioration de la didactique de l'expression écrite en direction des apprenants du sous système éducatif anglophone. Tout d'abord, nous allons faire ressortir les fondements théoriques de l'APC/ESV, puis, nous définirons les nouvelles orientations du processus d'enseignement/apprentissage de l'expression écrite conformément à l'APC/ESV. Enfin, nous dégagerons les implications didactiques.

### 5.1. FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES

Le but de cette étude est d'examiner les méthodes d'application de l'APC/ESV dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'expression écrite. Cette nouvelle approche prend appui sur les travaux des théoriciens cognitivistes, notamment ceux des constructivistes et des socioconstructivistes

#### ➤ **Le constructivisme**

Les travaux des théoriciens partisans du constructivisme reposent sur l'idée fondamentale selon laquelle le développement est avant tout un processus de construction progressif dans lequel les différentes étapes, encore appelées *stades* sont chacune indispensables et interdépendantes. On entend par stade un mode d'organisation particulier de toute fonction psychologique. Chaque nouveau stade intègre les stades précédents et conduit à une restructuration, non à une simple juxtaposition. Divers travaux ont été réalisés relativement à cette théorie, notamment les travaux de Jean Piaget et ceux d'Henri Wallon.

Les travaux de Jean Piaget sont centrés sur le développement de l'intelligence. L'objectif de Piaget est de comprendre et de décrire les étapes de développement de l'enfant en rapport avec la construction de son savoir. Il s'intéresse donc au fonctionnement de ses facultés cognitives. Selon Piaget, le développement cognitif repose sur deux modalités complémentaires, notamment l'accommodation et l'assimilation. L'assimilation désigne l'incorporation par l'organisme des apports extérieurs ou de l'expérience. L'accommodation quant à elle désigne l'adaptation aux nouvelles conditions et la modification des schèmes préalablement établis. Le schème pour Piaget renvoie à ce qui structure la conduite de l'enfant dès les stades élémentaires du développement psychologique. Comme exemple

d'accommodation, l'on peut évoquer la concentration en fonction de l'amplitude d'un son. Si l'ampleur d'un son est faible, l'enfant va se concentrer pour mieux écouter. De même, si l'enfant se trouve dans une pièce où la luminosité est faible, il va écarquiller les yeux pour mieux voir.

Les travaux d'Henri Wallon quant à eux mettent l'accent sur le rôle de l'émotion et de l'affectivité dans le processus de construction de la personnalité de l'individu. Pour Wallon, l'homme est essentiellement un être social et sa psychologie est avant tout une psychologie de relation avec autrui à travers les émotions ou à travers le langage et les autres institutions sociales.

### ➤ **Le socioconstructivisme**

Sous l'impulsion de Lev Vygotsky, le socioconstructivisme naît en réaction au constructivisme qui soutient le postulat selon lequel la construction des savoirs chez l'enfant se fait essentiellement par sa propre action. Pour les partisans du socioconstructivisme, l'enfant évolue dans un milieu social précis qui influence son développement et ses représentations. Ainsi, apprendre pour les socioconstructivistes c'est co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui. L'enseignement devient donc un processus d'organisation des situations d'apprentissage propice au dialogue en vue de résoudre des conflits sociocognitifs. Il existe donc des tâches que les apprenants peuvent effectuer de façon autonome, mais il existe également des problèmes qu'ils ne peuvent résoudre tous seuls, mais avec l'aide d'une personne plus expérimentée, notamment l'enseignant dans le cadre de l'enseignement/apprentissage. C'est la Zone proximale de développement (ZPD). L'interaction avec les autres s'avère donc nécessaire pour résoudre ces problèmes et apprendre par ricochet.

Il ressort des théories précédentes divers éléments qui sous-tendent l'APC/ESV : l'apprenant est au centre du processus de construction des savoirs et l'enseignant est un guide qui crée des situations permettant à l'apprenant de construire de nouveaux savoirs. Enfin, l'environnement social joue un rôle primordial dans le processus d'enseignement/apprentissage et les interactions favorisent la confrontation des représentations pour la construction de nouveaux savoirs.

## **5.2. NOUVELLES ORIENTATIONS DE LA DIDACTIQUE DU FLE EN GÉNÉRAL ET DE L'ÉCRIT EN PARTICULIER SELON LA NOUVELLE APPROCHE**

L'APC/ESV est une approche d'enseignement/apprentissage qui vient transformer en quelque sorte la didactique du FLE en général et de l'expression écrite en particulier, en lui donnant une nouvelle orientation fondée entre autre sur les principes suivants : la centralité de l'apprenant dans le processus/d'enseignement/apprentissage, l'importance des situations de vie réelle dans ce processus et le développement de compétences pratiques chez les apprenants, afin de faire face aux difficultés auxquelles ils pourraient être confrontés dans ces situations de vie.

### **➤ Une approche centrée sur l'apprenant**

Les théories cognitivistes telles que les théories du développement énoncées par Piaget (1974) et par Vygotski (1997) ont en commun de placer le sujet au cœur du processus de construction du sens. L'APC/ESV rejoint cette conception du processus d'enseignement/apprentissage de la langue dans la mesure où elle propose une didactique du FLE centrée sur l'apprenant. En effet, l'élève doit être au cœur de ce processus. C'est lui qui construit le sens qui découvre une situation problème et trouve des voies et moyens pour la résoudre. Le paradigme constructiviste fournit les principes sur lesquels se fonde la primauté de l'apprenant dans le processus de construction des savoirs. Le premier principe que Le Moigne souligne place le sujet au centre de la connaissance : « La connaissance implique un sujet connaissant et n'a pas de valeur ou de sens en dehors de lui » (Le Moigne, 1999 : 66-67). Le second principe est celui de la construction de la connaissance par le sujet lui-même : « La connaissance qu'il peut construire d'un réel est celle de sa propre expérience du réel » (Le Moigne, 1995 : 67). Ainsi, en classe de FLE en général et d'expression écrite en particulier, les élèves doivent disposer de 75% du temps de parole alors que l'enseignant ne dispose que de 25% de ce temps. L'enseignant ne devient alors qu'un guide, mais avant tout un expert qui doit créer les activités et les techniques de questionnement appropriées pour amener les élèves à découvrir d'eux-mêmes des situations problèmes dans la langue et à les résoudre. En outre, l'enseignant doit prendre conscience de l'incomplétude de son raisonnement, c'est-à-dire qu'il doit savoir remettre en question ses savoirs et se mettre dans la posture selon laquelle l'apprentissage pour lui, pas seulement pour les élèves, est un processus continu et permanent.

➤ **Une approche fondée sur les besoins réels des apprenants**

La grande innovation de l'APC/ESV par rapport aux approches qui l'ont précédée est qu'elle se veut une approche pragmatique ne se limitant pas aux simples aspects linguistiques et à la capacité de communiquer à partir de la langue apprise, mais elle vise, en plus des aspects linguistiques et communicatifs, le développement chez l'apprenant de compétences qui lui permettraient d'utiliser la langue pour résoudre des situations auxquelles il est ou pourrait être confronté dans sa vie quotidienne. C'est pourquoi il s'agit d'une approche fondée sur les besoins réels des apprenants, des besoins qui sont en rapport avec les situations de vie de tous les jours. Il s'agit donc de lier les activités d'apprentissage aux situations de vie réelles, notamment aux différents modules proposés par les programmes. Ces modules incluent la vie familiale et sociale, vie économique, environnement, bien être et santé, citoyenneté, média et communication. Une fois de plus, la créativité de l'enseignant s'avère vitale, car il doit pouvoir trouver des activités qui recréent des situations de vie réelles, avec des problèmes concrets auxquels les élèves peuvent être confrontés au quotidien.

➤ **Une approche visant le développement de compétences pratiques chez les apprenants**

L'élève qui a suivi un cours d'expression écrite basé sur l'APC/ESV dispose de compétences linguistiques, d'une compétence communicative et de savoirs socioculturels liés à la société dans laquelle il évolue et au monde devenu un village planétaire. Doté de ces compétences il pourrait faire face à des situations de vie réelles auxquelles il pourrait être confronté. Ainsi par exemple, pendant les vacances, un apprenant pourrait mobiliser toutes ces ressources pour faire face à une situation dans la vie économique et dans le monde du travail. En effet, il pourrait rédiger une demande d'emploi convaincante, en mobilisant les ressources linguistiques appropriées et en sachant quel domaine d'activité il pourrait solliciter, comment ce domaine fonctionne, à qui s'adresser et comment. C'est donc une approche pragmatique dont le souci est de développer chez l'apprenant la capacité d'effectuer des tâches concrètes dans sa vie quotidienne.

En bref, PERRENOUD cité par Bayiha 2014 résume les principes fondamentaux pour enseigner selon l'APC de la manière suivante :

Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissage ; les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement ; développer une observation formative et une régulation interactive en situation et en travaillant sur les objectifs obstacles ; maîtriser les effets de relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique ; individualiser les parcours de formation dans le

cycle d'apprentissage pluriannuel.(Emmanuel Martin BAYIHA, 2014, pp. 69-70).

L'APC/ESV est le signe d'une évolution à plusieurs niveaux :

- une évolution d'une pédagogie transmissive à une pédagogie d'apprentissage basée sur l'acquisition de compétences permettant de résoudre des situations de vie ;
- une évolution d'une école coupée de la société à une école permettant de s'insérer dans le tissu socioculturel et économique ;
- une évolution d'une évaluation des savoirs à une évaluation des compétences nécessaires à un développement durable.

## V.2. Implications didactiques

### ➤ Les enseignants

- **L'enseignant : un ingénieur concepteur d'activités et de supports didactiques innovants pour recréer des situations de vie**

Un ingénieur est avant tout un concepteur, un créateur et la nouvelle approche qu'est l'APC/ESV appelle les enseignants à faire preuve de créativité dans leur manière d'enseigner. En effet, ces derniers doivent dorénavant être de véritables ingénieurs capables d'innover et non de suivre de façon automatique et systématique les consignes d'un manuel scolaire. Le manuel scolaire n'est qu'un support parmi tant d'autres et l'enseignant doit pouvoir varier autant que possible les supports qu'il emploie. L'utilisation de supports et de techniques contemporains pour les apprenants de FLE est donc encouragée, afin de les faire écrire beaucoup plus en français et de les initier aux différentes stratégies et pratiques de l'écrit autres que celles incluses dans le cadre restreint du manuel. L'enseignant doit donc faire preuve de créativité autant dans le choix des supports didactiques que dans la conception des activités d'apprentissage qui seront effectuées en classe. Par exemple, pour une leçon s'inscrivant dans le module intitulé TIC et Communication, l'enseignant pourrait employer comme support des objets réels, notamment différents outils TIC, en plus des images et du manuel scolaire. Il pourrait également emmener ses apprenants dans une salle multimédia, si les conditions, les moyens et les infrastructures le lui permettent.

En outre, l'enseignant devient un véritable ingénieur, capable de recréer des situations réelles dans sa classe, notamment des situations de vie en rapport au quotidien, aux spécificités des apprenants. L'enseignant doit pouvoir créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissage, c'est-à-dire que pour que l'apprentissage soit effectif et



ait du sens, l'enseignant devrait concevoir des activités recréant des situations en rapport aux situations auxquelles sont confrontés les apprenants au quotidien. Il doit également être en mesure de différencier ces situations didactiques afin de les adapter aux spécificités de chaque élève.

En bref, l'enseignant doit certes guider l'élève dans l'acquisition des compétences linguistiques en FLE, mais celles-ci s'accompagnent de compétences dites « transversales » qui relèvent des domaines intellectuel, méthodologique, du domaine social et personnel.

#### **- L'enseignant : un guide**

L'APC/ESV place l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage. L'enseignant doit donc pouvoir laisser l'apprenant s'exprimer pendant le cours d'expression écrite. En d'autres termes, le rôle de l'enseignant doit se limiter à guider l'apprenant et de l'amener à construire lui-même son savoir. Pour se faire, l'enseignant doit encore faire preuve de créativité, afin de trouver les activités et surtout les techniques de questionnement appropriées qui vont pousser l'apprenant à découvrir des situations problèmes, des objectifs obstacles, à les résoudre et à construire ainsi son savoir. Le rôle de guide qu'assigne L'APC/ESV à l'enseignant implique également que ce dernier soit en mesure d'amener ses apprenants à participer de façon optimale au cours. Les leçons de FLE en général devraient être très interactives pour permettre aux élèves d'employer au maximum la langue et de construire leurs connaissances. Enfin, l'interdisciplinarité est également de rigueur avec l'APC/ESV. Aussi, l'enseignant de FLE doit être en mesure de concevoir ses leçons de telle sorte les finalités de l'éducation soient réalisées.

#### **➤ Les apprenants**

Les apprenants sont au cœur du processus d'enseignement/apprentissage avec l'APC/ESV et ils construisent eux-mêmes leurs savoirs. Au terme de ce processus, ils doivent avoir développé des compétences linguistiques pratiques qui vont leur permettre de résoudre des problèmes de leur vie quotidienne. Ainsi, ils pourraient avec aisance produire un rapport, un compte rendu oral ou écrit, remplir divers formulaires, rédiger des correspondances pour ne citer que ces exemples. Pour se faire, les apprenants doivent prendre conscience du fait qu'ils sont les acteurs majeurs du processus d'enseignement/apprentissage. Ils doivent donc s'impliquer et participer très activement à ce processus en menant des recherches personnelles pour s'instruire, en développant un esprit critique face aux idées qui leur sont transmises et en faisant preuve de détermination, d'attention et d'intérêt pour les leçons de FLE et les activités menées durant ces leçons.

➤ **L'environnement administratif**

L'APC/ESV est une approche qui apporte de nouvelles orientations quant aux méthodes d'enseignement du FLE, des méthodes auxquelles les enseignants ne se sont pas encore familiarisés, comme l'a révélé notre enquête. Aussi, une formation encore plus approfondie des enseignants à cette nouvelle approche s'avère nécessaire pour assurer l'effectivité et l'efficacité de cette approche. Cette tâche de formation incombe en premier lieu aux services d'inspections pédagogiques qui devraient organiser plus de séminaires et d'ateliers de formation à l'APC/ESV pour les enseignants de FLE. En outre, l'APC/ESV est une approche nécessitant des infrastructures et des moyens appropriés pour son implémentation effective. Ainsi, les démembrements Étatiques concernés devraient mettre sur pied dans les établissements scolaires les infrastructures et les moyens nécessaires pour accompagner cette nouvelle approche.

Nous avons, en nous fondant sur les théories constructivistes et socioconstructivistes, défini le nouveau projet ou encore les nouvelles orientations dans la didactique du FLE en général et de l'expression écrite en particulier selon l'APC/ESV. Le chapitre qui suit se propose de mettre en pratique ces nouvelles orientations à travers des fiches pédagogiques d'expression écrite.

## CHAPITRE 6 : PERSPECTIVES PRATIQUES

Après avoir introduit dans le chapitre précédent les fondements épistémologiques, les nouvelles orientations de l'APC/ESV et les implications didactiques, nous nous proposons dans ce dernier chapitre de présenter les étapes d'une leçon d'expression écrite suivant l'APC/ESV avant de présenter quelques fiches didactiques pour l'expression écrite.

### 6.1. LES ÉTAPES D'UNE LEÇON D'EXPRESSION ÉCRITE BASÉE SUR L'APC/ESV

Une fiche didactique élaborée selon l'APC/ESV comporte six étapes essentielles : la découverte de la situation problème, le traitement de la situation problème, la confrontation et la synthèse, la formulation de la règle, la consolidation et l'évaluation.

#### ➤ **La découverte de la situation problème**

C'est la mise en situation, la phase introductive de la leçon, phase durant laquelle l'apprenant prend connaissance de la situation problème et des notions à découvrir. La situation problème désigne un ensemble contextualisé d'informations données en vue d'effectuer une tâche précise. La situation problème comporte un support, une tâche et une consigne. Le support est constitué d'un contexte (texte, images, objets ou scènes réelles pour ne citer que ces exemples), du but pour lequel la production est réalisée et des données à partir desquelles l'apprenant va agir.

#### ➤ **Le traitement de la situation problème**

C'est la phase de manipulation durant laquelle les apprenants, guidés par des questions que propose l'enseignant, les apprenants manipulent le support qui peut par exemple être constitué d'images ou d'un corpus. Ils mettent ainsi en exergue les points fondamentaux de la leçon.

#### ➤ **Confrontation et synthèse**

A cette étape, les élèves, à partir des éléments qu'ils ont mis en exergue durant la phase de traitement de la situation problème font des remarques, des déductions relatives à la nouvelle notion. Ils établissent ainsi ses caractéristiques.

➤ **La formulation de la règle**

A ce niveau, les apprenants énoncent la nouvelle règle au tableau et l'enseignant ajuste leur énoncé. Les apprenants portent ensuite la nouvelle règle dans leurs cahiers.

➤ **La consolidation**

L'enseignant propose des exercices d'application que les apprenants font sous sa coordination. Ces exercices ont pour but d'amener les apprenants à réemployer la nouvelle notion afin de renforcer ou de fixer le nouveau savoir construit.

➤ **L'évaluation**

Elle consiste en une production écrite ou orale à travers laquelle les apprenants résolvent une situation problème proche de celle présentée à la phase introductive de la leçon. L'enseignant vérifie à travers cette étape la capacité des apprenants à résoudre le problème posé.

## 6.2. QUELQUES EXEMPLES DE FICHES DE PRÉPARATION DE LEÇONS D'EXPRESSION ÉCRITE BASÉES SUR L'APC/ESV

### FICHE DE PRÉPARATION D'UNE LEÇON

**Module :** VIE ÉCONOMIQUE ET MONDE DU TRAVAIL

**Leçon :** Rédaction

**Titre de la leçon :** La lettre administrative

**Établissement :** Lycée bilingue de Yaoundé

**Classe :** FORM V

**Effectif de la classe:** 115+

**Durée :** 50 minutes

**Compétences attendues :** étant donné la nécessité d'avoir une source de revenu financier pour subvenir à ses besoins, l'apprenant mobilisera les ressources de la langue afin de rédiger une demande d'emploi ou de stage de vacance dans une entreprise de la place.

Exemple de famille de situation : écrire une lettre au Directeur Général d'Express Union pour solliciter un stage de vacance dans son entreprise.

**Ressources :** corpus, flip chart (pour présenter les parties de la lettre officielle), environnement immédiat d'apprentissage.

**Pré-requis :** l'apprenant sait déjà rédiger une lettre informelle.

Étapes	Durée	Supports	Activités d'apprentissage		Contenus
			Activités de l'enseignant	Activités des élèves	
Découverte de la situation problème	5minutes	Cours précédent portant sur la lettre informelle	Salutations Révision du cours sur la lettre informelle : -comment appelle-t-on une lettre écrite à son/sa meilleur(e) ami(e) -Quelle est la particularité d'une lettre informelle ?comment se présente-t-elle ? -Citez un autre type de lettre -A qui peut-on l'adresser ?	Rappel par les élèves de la particularité de la lettre informelle et de la façon dont elle est présentée  -un autre type de lettre : la lettre formelle ; elle peut être adressée à une autorité administrative	La lettre informelle
Traitement de la situation problème	10 minutes	Une lettre officielle	L'enseignant désigne quelques élèves qui lisent la lettre ? -De quel type de lettre s'agit-il ? De ce qui précède, quel est donc l'objet de notre cours de rédaction du jour ?	Lisent la lettre et répondent aux questions : -il s'agit d'une lettre formelle/administrative/officielle -notre cours portera sur la lettre officielle	Une lettre officielle (voir annexe)
Confrontation et synthèse	5 minutes	Traits caractéristiques de la lettre retenus	<b>Isolation de la structure de la lettre</b> L'enseignant colle le flip chart contenant la lettre au tableau : - lisez la lettre et répondez aux questions suivantes (au fur et à mesure que les élèves relèvent une partie de la lettre, l'enseignant la porte au tableau) : -quel sont les premiers éléments	Lisent et répondent aux questions :  -les premiers éléments sont un nom et une adresse (à gauche) et la date (à droite). - il s'agit du nom et de l'adresse du destinataire/de celui qui a écrit la lettre	Ibid.

			<p>sur la lettre ?</p> <p>-Il s'agit à votre avis du nom et de l'adresse de qui à droite ?</p> <p>- A qui est destinée la lettre d'Édimio ? comment l'appelle-t-on de façon générale ? où figure-t-il sur la lettre ?</p> <p>-Pourquoi Édimio écrit-il au DG de MTN? Qu'est-ce qui vous permet de le dire ?</p> <p>- Qu'est ce qui suit l'objet et comment l'appelle-t-on ?</p> <p>- comment appelle-t-on les éléments qui suivent la formule d'appel ? Et que voyez-vous après cela ?</p> <p>-De combien de parties est donc constitué la lettre officielle ?</p> <p>Revenons au corps de la lettre : combien de paragraphes comporte-t-il et de quoi s'agit-il dans chaque paragraphe ?</p>	<p>La lettre est destinée au Directeur général de MTN Cameroun. c'est le destinataire. Il est placé en dessous de la date</p> <p>-Pour demander un emploi</p> <p>- c'est l'objet</p> <p>-« monsieur le Directeur, » : c'est la formule d'appel</p> <p>-c'est le message ou corps de la lettre. Après cela, suit le nom et la signature du destinataire</p> <p>-Elle est constituée de sept parties</p> <p>-Le corps de la lettre est constitué de 4 paragraphes. Dans le premier, Édimio dit pourquoi il écrit ; dans le deuxième, il parle de ses atouts. Dans le troisième, il parle des pièces jointes. Le quatrième paragraphe est une formule de politesse</p>	
--	--	--	---	---	--

Formulation de la règle	10 minutes	Ibid.	Définition explication et mise en exergue des caractéristiques de la lettre officielle	Les élèves après avoir mis en exergue les caractéristiques la lettre officielle copient quelques éléments à retenir	<p>(sur flip chart) La lettre officielle/administrative /formelle est une lettre adressée à une autorité, un responsable d'une structure ou d'une institution. les parties d'une lettre officielle sont les suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La date du jour de rédaction de la lettre au-dessus de la feuille et à droite</li> <li>2. Le nom et l'adresse de l'expéditeur à l'extrême gauche</li> <li>3. Le titre et les coordonnées du destinataire à l'extrême droite (en dessous de la date)</li> <li>-le corps de la lettre</li> <li>4.L'objet (demande d'emploi, de stage, etc.)</li> <li>5.La formule d'appel</li> <li>6. Corps de la lettre : quatre paragraphes : - exposition de la</li> </ol>
-------------------------	------------	-------	--	---	---



					<p>requête ou reprise de l'objet de la lettre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- présentation du destinataire et de ses compétences</li> <li>- pièces jointes</li> <li>- formule de politesse.</li> </ul> <p>7. Le nom et la signature du destinataire</p>
Consolidation	10 minutes	Un exercice à trou	<p>Exercice : Coller sur le flip chart les parties manquantes de la lettre (cf. annexes)</p> <p>L'enseignant présente sur le flip chart une lettre officielle avec des parties manquantes et demande aux élèves de la compléter avec les parties appropriées</p>	Les élèves travaillent en groupe, puis, quelques-uns viennent au tableau compléter la lettre avec les parties manquantes	Exercice à trou : Une lettre officielle avec des parties manquantes à compléter
Évaluation	10 minutes	Un exercice écrit	<p>Demande aux élèves de rédiger une demande de stage de vacance adressée au Directeur général d'Express union</p> <p>Correction</p>	Les élèves écoutent les consignes de l'enseignant pour le devoir, puis ils rédigent de façon individuelle des lettres	Exercice proposé : La période des vacances approche et vous espérez obtenir un emploi pour cette période : rédiger une lettre au Directeur général d'Express union pour solliciter un stage de vacance dans son

		<p>Devoir : vous venez juste d'obtenir votre GCE A et vous souhaitez obtenir un emploi temporaire pour financer la suite de vos études. Rédigez une demande d'emploi au Directeur général d'une entreprise de votre choix.</p>	<p>Donne des précisions relatives au devoir (une page)</p> <p>Appel et remplissage du cahier de texte</p>	<p>Les élèves notent le devoir à faire à la maison</p>	<p>entreprise</p>
--	--	--	---	--	-------------------

## FICHE DE PRÉPARATION D'UNE LEÇON

**Module : Vie familiale et sociale**

**Leçon : Rédaction**

**Titre de la leçon : la description (1)**

**Classe : FORM V**

**Effectif de la classe: 115**

**Durée : 50 minutes**

**Compétences attendues :** étant donné la nécessité de maîtriser son environnement sociale et familial pour mieux y vivre, l'apprenant mobilisera la description pour décrire les personnes, les choses et les lieux de son entourage.

Exemple de situation de vie : présenter un parent en le décrivant

**Ressources :** corpus, flip chart (sur lequel seront portés le corpus et les éléments à retenir), images, environnement immédiat d'apprentissage.

**Pré-requis :** l'apprenant sait déjà employer des adjectifs qualificatifs et peut citer les types de texte.

Étapes	Durée	Supports	Activités d'apprentissage		Contenus
			Activités de l'enseignant	Activités des élèves	
Découverte de la situation problème	5minutes	Types de texte Corpus	Salutations Révision du cours sur les types de texte : la dernière fois, nous avons dit qu'il existe plusieurs types de textes. Citez-les Lisez le texte suivant : De quoi est-il question dans ce texte ? Comment appelle-t-on ce type de texte ? Quel est donc le titre de notre leçon du jour ?	Rappel par les élèves des types de texte : narratif, argumentatif, descriptif Lecture du corpus et réponse aux questions : Le texte décrit une maman -C'est un texte descriptif. La leçon de ce jour portera sur la description	Types de texte Corpus :
Traitement de la situation problème	10 minutes	Ibid.	<b>identification des étapes de la description dans le texte:</b> -Le texte est constitué de combien de paragraphes ? -De quoi est-il question dans chaque paragraphe ? -Quel type de mots emploie-t-on à grande fréquence dans la description ?	Répondent aux questions : -le texte comporte quatre paragraphes -le premier paragraphe constitue l'introduction. ; il donne une idée générale de la personne décrite. Le second et le troisième décrivent la maman et le quatrième constitue la conclusion. Les mots employés à grande fréquence dans le texte sont les adjectifs qualificatifs	Ibid.
Confrontation et synthèse	5 minutes	Traits caractéristiques du texte descriptif	<b>Isolation des traits caractéristiques du texte descriptif</b>	Répondent aux questions : Le texte descriptif comporte trois parties	-Constitué de trois parties essentielles : l'introduction, le corps du devoir et la

		retenus	Quels sont donc les parties du texte descriptif ? Qu'est-ce qui distingue le texte descriptif des autres types de texte que vous connaissez ?	On note l'usage abondant d'adjectifs qualificatifs dans la description.	conclusion. -Le corps du devoir met l'accent sur les traits physiques et moraux de ce qui est décrit
Formulation de la règle	10 minutes	Ibid.	Définition explication et mise en exergue des caractéristiques du texte descriptif. (par écrit) L'enseignant colle le flip chart contenant les éléments à retenir au tableau	Les élèves après avoir mis en exergue les caractéristiques du texte descriptif copient quelques éléments à retenir	Décrire c'est présenter un lieu, une personne ou un événement. Décrire une personne c'est faire son portrait physique et moral. On décrit donc d'abord les traits physiques (taille, poids, teint, etc.) puis les traits moraux (qualités, défauts). Lorsqu'on décrit un lieu, on part de ses caractéristiques extérieures vers ses caractéristiques intérieures. Le texte descriptif s'organise en trois moments : -l'introduction : elle consiste à présenter ce qui sera décrit dans le corps du devoir -le corps du devoir : description détaillée, précise mais concise de l'objet du devoir. NB : usage abondant d'adjectifs qualificatifs et de compléments du nom dans le corps du devoir

					-la conclusion : c'est le lieu d'expression des impressions générales sur l'élément décrit.
Consolidation	10 minutes	Un exercice oral (jeu de description-devinette)	Exercice oral : l'enseignant donne des instructions : Sous forme de devinettes, faites la description d'un enseignant ou d'un camarade de classe OU L'enseignant présente des images de personnes ou de lieux que les apprenants décrivent	un élève se lève, décrit un camarade ou un enseignant sans le nommer en suivant le canevas de description étudié. Les autres élèves écoutent, puis devinent de qui il s'agit	Un jeu de devinettes (devinez l'individu décrit) ou décrivez la personne ou le lieu figurant sur l'image présenté
Évaluation	10 minutes	Un exercice écrit  Devoir : sur une page, faire le portrait de l'un de vos parents	En groupes de quatre, tirer un sujet au hasard et faire la description de la personne, du lieu ou de l'évènement inscrit sur la carte que vous avez tirée  Correction  Appel et remplissage du cahier de texte	Les élèves forment les groupes sous la supervision de l'enseignant et travaillent	Exercice proposé : Présenter un carton avec plusieurs cartes contenant les sujets de description suivants que les élèves vont tirer au hasard et rédiger : décrivez : -la maison de vos rêves -l'un de vos parents - un de vos proches - votre chambre - votre cuisine, etc.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

La préoccupation centrale de cette étude était relative à l'application de la nouvelle approche qu'est l'APC/ESV par les enseignants de FLE au secondaire, notamment dans les cours d'expression écrite. En effet, nous constatons que l'expression écrite occupe une place majeure tant dans le parcours scolaire des apprenants que dans leur vie sociale. Au regard de ce rôle majeur que joue l'expression écrite et des innovations apportées par la nouvelle approche qu'est l'APC/ESV pour l'enseignement du FLE, nous nous sommes intéressée à la manière dont s'effectue l'appropriation de cette approche par les enseignants de FLE du sous-système anglophone et comment ils l'emploient pour l'enseignement de l'expression écrite.

Cette étude a été guidée par les principes de base de l'APC, qui trouvent leur fondement dans les théories cognitives de l'apprentissage. En effet, l'APC/ESV implique un enseignement centré sur les apprenants, un enseignement prenant en compte les besoins réels des apprenants et visant le développement de compétences pratiques qui vont aider les apprenants à résoudre des situations de vie complexes et diversifiées auxquelles ils sont ou pourraient être confrontés au quotidien. En bref, l'APC/ESV appelle à une contextualisation des enseignements, ce en rapport avec les situations de vie prévues par le programme.

Pour mener à bien notre étude, nous l'avons articulée autour de trois parties. Dans la première partie de cette recherche, nous avons ainsi pu situer notre travail dans le cadre de la didactique du FLE et nous avons présenté l'APC/ESV comme l'une des méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE, contribuant à la dynamique de changement entreprise dans le système éducatif camerounais. L'analyse du programme de français pour la classe de FORMV nous a révélé que l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite selon l'APC/ESV doit être lié à des situations de vie réelles et doit permettre aux apprenants d'effectuer un certain nombre de tâches dans leur vie quotidienne telles que rédiger des demandes de stage ou d'emploi, écrire un email pour ne citer que ces exemples. Après une revue des travaux effectués dans le domaine de la didactique du FLE en général et de l'expression écrite en particulier, nous avons pu présenter la spécificité de ce travail qui repose sur l'usage de l'APC/ESV dans l'enseignement de l'expression écrite pour développer des compétences pratiques et utiles au quotidien des élèves du sous-système scolaire anglophone. Dans la deuxième articulation de ce travail, nous avons procédé à la présentation,

l'analyse et l'interprétation des données collectées sur le terrain qui nous ont permis de tirer des implications didactiques à la troisième partie de notre travail.

Ces données nous ont permis d'obtenir les résultats suivants : l'APC/ESV n'est pas encore appliquée par la majorité des enseignants (87,5%) dont les cours d'expressions écrites sont encore magistro centrés. Les cours d'expression écrite mettent davantage l'accent sur le développement de compétences essentiellement linguistiques et les situations de vie proposées par les programmes officiels ne sont pas intégrées dans le cours. Nous avons aussi noté quelques entraves à l'intégration de l'APC/ESV au processus d'enseignement/apprentissage, des entraves qui tournent autour des suivants points : les effectifs pléthoriques, les infrastructures et le matériel didactique inadapté pour l'application de l'APC/ESV, la non possession du matériel didactique par les apprenants et la faible maîtrise de cette nouvelle approche par les enseignants (100%). Nous avons ainsi pu confirmer que l'APC est loin d'être effective dans l'enseignement de l'expression écrite, en raison des entraves sus citées. De manière générale, cette étude nous a permis de nous rendre compte que bien que conscients des enjeux de l'APC/ESV pour l'enseignement/apprentissage du FLE, les enseignants ne parviennent pas encore à appliquer cette approche dans leurs enseignements, cela étant essentiellement dû à la non maîtrise de cette approche et des voies pour l'appliquer. Ces enseignants de FLE s'accordent tout de même à relever la pertinence de l'APC/ESV et le rôle important que cette approche pourrait jouer dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE en général et particulièrement de l'expression écrite.

Au regard des résultats obtenus, nous avons tenté de bâtir un nouveau projet sur la manière d'enseigner l'expression écrite, basé sur l'APC/ESV, afin de faciliter l'application de cette approche nouvelle dans le contexte camerounais. Il s'agit de parvenir à un enseignement de l'écrit qui au-delà de permettre aux élèves d'être capables de communiquer à l'écrit pourra leur permettre d'effectuer diverses tâches concrètes dans leur vie sociale. Pour se faire, il faudrait pouvoir placer l'apprenant au centre du processus d'apprentissage en le faisant construire lui-même son savoir, et recréer dans la classe d'expression écrite des situations de vie, des situations problèmes en rapport avec l'expression écrite auxquelles l'élève pourrait être confronté dans sa vie sociale ou professionnelle. C'est pourquoi nous avons élaboré des fiches didactiques constituant des exemples d'enseignement de l'expression écrite selon l'APC/ESV, plaçant l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage et basées sur des familles de situation réelles.



Ce travail de recherche n'aborde certes pas toutes les préoccupations liées à l'enseignement du FLE à partir de l'APC/ESV au Cameroun. Néanmoins, nous espérons que cette recherche puisse contribuer à l'application effective et efficace de l'APC/ESV dans le contexte camerounais, afin de développer par l'enseignement/apprentissage du français des compétences pratiques et utiles aux apprenants et à la nation toute entière. Des études ultérieures pourraient étendre la population de l'étude menée afin de comparer les résultats aux nôtres. D'autres études pourraient également analyser la pertinence même de l'APC/ESV dans le contexte camerounais.

## BIBLIOGRAPHIE

### I. OUVRAGES

Aktouf, Omar (1987) : *Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations*. Québec : PUQ.

Baril, Denis., Guillet, Jean (1996) : *Techniques de l'expression écrite et orale*. Paris : Dalloz.

Beaud, Michel (1994) : *L'art de la thèse*. Paris : La découverte.

Bessala Belinga, Simon (2005) : *Didactique et professionnalisation des enseignements*. Yaoundé : Éditions Clé.

Bousquet, Boby (1988) : *Écrire des textes (CP-CE) : recueil de consignes*. A. Colin/bourrelier.

Boyer, Henri et al. (1990) : *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE International.

Cuq, Jean-Pierre/Gruca (2003) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Grawitz, Madeleine (1989) : *Méthode des sciences sociales*. Paris : Dalloz.

Joannert, Philippe (2009) : *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique, perspective en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.

Kant, Emmanuel (1981) : *Traité de pédagogie*, trad. J.Barni. Paris : Hachette.

Lafortune, Louise et al. (2008) : *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement. Deux regards, l'un québécois et l'autre suisse*. Collection Éducation-Intervention. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Le Boterf, Guy (2006) : *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.

Mialaret, Gaston (1969) : *Éducation nouvelle*. Paris : P.U.F.

Ntebe, Bomba (2001) : *Vers une pédagogie et une animation sociale de l'enracinement culturel. A l'attention de la communauté éducative et des animateurs*. Yaoundé : éd. Tout à tous.

Quivy, Raymond/Campenhoudt, Luc Van (1985) : *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Vives, Luis (1948) : *De disciplinis*. Madrid :ed. Cast. De Lorenzo Riber.

## II-ARTICLES, REVUES

Albert, Marie-Claude (1998) : « Évaluer les Productions Écrites des Apprenants ». In *Le Français dans le Monde* 299, pp.58-64.

Dessus, Philippe (2008) : « Qu'est-ce que l'enseignement ? », *Revue Française de Pédagogie*. INRP, pp.139-158.

Garcia, Debanc (1990) : « L'élève et la production d'écrits ». In *Didactique des textes*. Ed. Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, Diffusion Pratiques.

Gardner, Robert (2001): « Integrative Motivation and Second Language Acquisition ». In Zoltan Dornyei and Robert. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Learning*. Honolulu: The University of Hawai Press, pp. 1-20.

Germain, Claude/Le Blanc, Raymond (1988) : « La Pédagogie de la Communication : Essai de Définition »In *Propos sur la Pédagogie de la Communication en Langues Secondes*. Belgique : De Boeck Université, pp.13-24.

Ishikawa, Fumiya (2013) : « De la didactique du FLE vers la formation au métier d'enseignant : enjeux éducatifs et disciplinaires dans le système éducatif japonais » In *Revue japonaise de didactique du français* 6(1), pp.50-63.

Mbondji Mouelle, Marie-Madeleine (1999) : « Statut du français en milieu scolaire anglophone au Cameroun ». In *Syllabus*, Vol1 N°7, pp.169 -189.

Mbondji Mouelle, Marie-Madeleine (2005) :« La place du français chez les résidents anglophones en milieu urbain francophone au Cameroun ». In *Dialogues et cultures* N° 50, pp.125-133

Ottavi, Dominique, (1999) : «Enfant au centre de l'école ». Dans *Questions pédagogiques*. Paris : Hachette Livre.

Pouliot, Michelle (1993) : « Discours Explicatif Écrit en Milieu Universitaire ». In *Le Français dans le Monde-Recherches et Applications*, numéro spécial : 120-128, février-mars.

Roegiers, Xavier et al. (2008) : « L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances ». In *IBE Working Papers on Curriculum Issues* N° 7. Genève : Bureau international d'éducation de l'UNESCO.

Weber, Corine(1993) : « L'Écrit, un Système d'Opérations et de Représentations ». In *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications*, numéro spécial : 62-71.

Zabalza, Miguel (1990) : « La didactica como perspectiva especifica des fenomenas educativos(II) ». In *Didactica adaptacion*. Madrid : UNED.

### III-THÈSES ET MÉMOIRES

#### • THÈSES

Aslim-Yetiş, Veda (2008) : *Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Lumière Lyon II.

Mbondji Mouelle, Marie-Madeleine (1998) : *Le français en milieu scolaire anglophone au Cameroun : analyse sociolinguistique et problématique didactique*. Thèse de doctorat unique, Université de Michel de Montaigne Bordeaux 3.

#### • MÉMOIRES

Bamhiram, Augustin, (2010) : *Diction et représentation scripturaire : question de didactique de l'orthographe du français au premier cycle de l'enseignement secondaire général*. Mémoire de D.I.P.E.S. II. ENS. UYI.

Bayiha, Emmanuel-Martin (2014) : *L'apport du « jeu bilingue » à l'amélioration de l'expression orale en FLE : cas des élèves de FORMV du Lycée Bilingue de Bamenda*. Mémoire de DIPES II. ENS Yaoundé.

Binyegui, Fils (2004) : *Problématique de la valorisation d'une culture nationale dans les programmes scolaires officiels au Cameroun*. Mémoire de D.E.A en sociologie. Université de Yaoundé I.

Binyegui, Fils (2002) : *Système éducatif et culture nationale au Cameroun*. Mémoire de DIPES II. ENS Yaoundé.

Hameni Blaise (2005) : *Les méthodes actives dans le système éducatif camerounais : le cas de la NAP dans l'enseignement de la philosophie en classes de terminale à Yaoundé*. Mémoire de Master II. Université de Rouen.

Moukouri, Claude (2011) : *Didactique de l'expression orale en français dans le sous-système anglophone : cas du second cycle*. Mémoire de DIPES II. ENS Yaoundé.

Ndono, Marthe-Rosine, (1999) : *La Problématique de l'évaluation en production d'écrits à l'école primaire*. Mémoire de DIPES II. ENS Yaoundé.

Nkolo, Lili Suzanne (2009) : *Stratégies d'enseignement de la production d'écrits au cycle d'observation : cas de la narration et de la description*. Mémoire de DIPES II. ENS Yaoundé.

Njoya, Daouda (1992) : « *L'impact de l'inadaptation des programmes scolaires sur le comportement social des jeunes : Le cas des jeunes du département du Noun de la province au Cameroun*. Mémoire de maîtrise en psychologie. Université de Yaoundé I.

### III- DICTIONNAIRES ET ENCYCLOPÉDIES

Cuq, Jean-Pierre. (Sous la direction de) (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

Galisson, Robert/Coste, Daniel (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette

### IV-TEXTES DE LOIS

-Assemblée Nationale : *Loi n°96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la constitution du 02 juin 1972*.

- MINEPAT (2009) : *Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi*.

- MINEDUC (1998): *Loi n°98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun*.

- MINESEC (2014) : *Programme d'études de FORM III, IV and V, français deuxième langue*.

### V- WEBOGRAPHIE

Hirtt, Nico (2009) : « L'approche par compétences : une mystification pédagogique ». In *L'école démocratique*, n°39. ([nico.hirtt@ecoledemocratique.org](mailto:nico.hirtt@ecoledemocratique.org)) — [www.ecoledemocratique.org](http://www.ecoledemocratique.org)

Mbock, Paul Dieudonné (2014) : *L'approche par compétences dans l'enseignement de l'informatique au Cameroun*. <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1104c.htm>

Nasufi, Eldina, et al. (octobre 2010) : « La didactique de l'expression écrite répond-elle aux exigences actuelles en didactique des langues? Le cas des étudiants en FLE et FLS en Albanie », in *Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels*, Sofia : colloque international. [www.didactique de l'écrit.com](http://www.didactique de l'écrit.com)

[www.didactique de l'écrit.com](http://www.didactique de l'écrit.com)

[www.viepedagogique.gouv.qc.ca](http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca)

[www.viepedagogique.gouv.qc.ca](http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca)

A green horizontal scroll graphic with a dark blue outline and rounded ends, containing the text "ANNEXES" in the center.

**ANNEXES**

## **QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS**

Le présent questionnaire s'adresse aux enseignants de Français aux apprenants du sous-système anglophone. Il s'inscrit dans le cadre d'un travail visant à analyser la matérialisation des nouvelles approches pédagogiques dans l'enseignement de l'expression écrite dans le sous-système éducatif anglophone. Les réponses que vous donnerez nous sont donc d'une importance capitale.

### **I. INFORMATIONS GÉNÉRALES**

Sexe :..... Grade :.....

Classe(s) enseignée(s) :..... Ancienneté :.....

Avez-vous suivi une formation pour l'enseignement du French ? Oui.....Non.....

Si oui, laquelle ?.....

### **II. ENVIRONNEMENT D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE ET APC/ESV**

1. Combien d'élèves avez-vous en classe ? 40..... 60..... 60+.....

2. Les infrastructures sont-elles adaptées aux nécessités des élèves ? (table banc suffisantes, tableau visible, espace suffisant, ventilation) Oui..... Non.....Moyennement.....

3. Les élèves possèdent-ils le matériel didactique nécessaire (livres de français, cahiers, etc.)  
Oui..... Non..... La plupart..... Quelques-uns.....

4. - Quel est le volume horaire hebdomadaire attribué au cours de français ?

1h.....2h.....3h.....4h.....autres.....

- Ce volume horaire est-il suffisant pour atteindre les objectifs prescrits par le programme ?oui.....non.....

5. Réussissez- vous toujours à couvrir le programme ?oui.....non.....parfois.....

6. Les manuels scolaires au programme ont-ils été adaptés à la nouvelle Approche par les Compétences ? Oui..... Non.....

7. En général, vos élèves sont : actifs....., très actifs....., nonchalants, très paresseux...

8. Au terme de l'année, quels sont les résultats obtenus par vos apprenants ? 100% ....  
90%..... 80%..... 70%..... 60%..... 50%..... - de 50%.....

**III. INFORMATIONS RELATIVES A LA PRATIQUE DE L'EXPRESSION ÉCRITE ET DE LAPC/ESV**

9. Avez-vous des tranches horaires spécifiques pour le cours d'expression écrite ?

Oui.....Non.....

Si oui, quel est le volume horaire hebdomadaire alloué à cette leçon ? 1h..... 2h.....

3h.....autres.....

10. En quoi consistent vos leçons d'expression écrite ?.....

.....  
.....  
.....

11. Comment jugez-vous votre maîtrise de l'APC/ESV :

Maitrise médiocre..... ; Moyennement..... ; Bonne maitrise..... ; Maitrise parfaite.....

12. Comment comprenez-vous l'approche par les compétences(APC) ?.....

.....  
.....

13- Qu'entendez-vous par situation de vie ?.....

.....  
.....

- Est-il aisé de les inclure dans le cours d'expression écrite ? Oui..... Non.....

- Le faites-vous ? Oui..... Non.....Parfois.....

Si oui Comment ?.....

.....  
.....Si non pourquoi ?.....

.....

.....  
.....

Et

14. Quels sont les changements que cela a apportés à vos anciennes méthodes ?.....

.....  
.....  
.....  
.....



15. Quelles sont les difficultés qui entravent la mise en place effective de l'APC/ESV durant votre cours de FLE en général et d'expression écrite en particulier?

.....  
.....  
.....

16. En employant les nouvelles approches, le cours d'expression écrite est-il plus accessible aux apprenants ? Oui.....Non.....Modérément.....

17. Comment les apprenants vivent-ils ces changements ? Sont-ils plus performants? Oui..... Non..... Modérément.....

18. Suivez-vous régulièrement des séminaires de formation relatifs à l'APC/ESV ?

19. Pensez-vous que l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie soit la mieux adaptée pour conduire un cours d'expression écrite ?(justifiez votre réponse).....

.....  
.....  
.....  
.....

## **QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX APPRENANTS**

Le présent questionnaire s'adresse aux apprenants de Français du sous-système anglophone, notamment à ceux du niveau FORM V. Il s'inscrit dans le cadre d'un travail visant à analyser l'enseignement de l'expression écrite telle que pratiquée dans la classe en rapport avec les nouvelles approches pédagogiques dans le sous-système éducatif anglophone. Les réponses que vous donnerez nous sont donc d'une importance capitale.

### **I. INFORMATIONS GÉNÉRALES**

Sexe : M..... ; F.....

Première langue officielle : français..... ; anglais:.....

Age : .....

### **II. ATTITUDES VIS-A-VIS DU COURS DE FLE**

- En général, à quelle fréquence participez-vous durant les cours de français? Très souvent.... souvent... rarement..... jamais.....
- Aimez-vous le cours de français, notamment les leçons d'expression écrite ? oui..... non.....

Justifiez votre réponse.....  
.....

- Comment jugez-vous vos performances en français de façon générale ?  
Excellentes ..... très bonnes..... bonnes..... médiocres.....  
Mauvaises.....

### **III. INFORMATIONS RELATIVES A L'APPRENTISSAGE DE L'EXPRESSION ÉCRITE EN RAPPORT AVEC L'APC/ESV**

- Avez-vous déjà entendu parler de l'Approche par les Compétences avec Entrée par les Situations de Vie?
- Si oui, cette méthode vous permet-elle de mieux comprendre les cours ?

- Pensez-vous que votre enseignant prend en compte vos besoins dans l'élaboration et la réalisation des cours ? OUI..... NON.....

- Les cours vous sont-ils dictés ou émanent-ils des échanges entre l'enseignant et vous ?.....

- choisissez le type de situation de vie qui est inclut dans vos leçons d'expression écrite

- Rédiger une demande d'emploi/stage de vacance
- Rédiger un texte sensibilisant sur les effets des changements climatiques
- Rédiger un texte sur des problèmes courants de la vie familiale
- Rien de tout cela
- Autres

- Le cours d'expression écrite tel qu'il est dispensé peut –il vous permettre de réaliser des tâches concrètes diverses dans votre vie de tous les jours ?

OUI..... NON.....

- Si oui, quelles tâches exactement ?.....

.....

- Comment jugez-vous vos performances en expression écrite? Très bonnes.....  
Bonnes..... Passables..... Médiocres..... très mauvaises.....

- Quelles sont vos difficultés actuelles en expression écrite.....

- Quelles suggestions pouvez-vous faire à votre professeur de français par rapport à sa méthode d'enseignement du français en général et de l'expression écrite en particulier?.....

.....

Yaoundé, le 27 avril 2016

ÉDIMO ONANA

BP : 7715 Yaoundé

Tél : 222872611

À

Monsieur le Directeur Général de  
MTN Cameroun

Objet : Demande d'emploi

Monsieur le Directeur,

Je viens par la présente, auprès de votre haute bienveillance, solliciter un poste de commercial au sein de votre entreprise.

En effet, je suis âgé de 20 ans, et titulaire d'un GC AL obtenu au Lycée Bilingue de Yaoundé et d'une licence professionnelle en Marketing obtenue au terme d'une formation à l'Institut Supérieur de Gestion (ISG). Je m'exprime bien en français et en anglais et j'ai une bonne maîtrise de l'outil informatique.

Je joins à ma demande une photocopie certifiée conforme de mon acte de naissance, une photocopie certifiée conforme de mon diplôme de licence, un curriculum vitae et un certificat médical.

Tout en espérant que ma requête retiendra votre attention, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur Général, l'expression de mon profond respect.

ÉDIMO ONANA

Signature

??????????

**NANA Christophe**

Tél. 054 68 98 26

e-mail : [christophenana@yahoo.fr](mailto:christophenana@yahoo.fr)

??????????

**Objet : Demande d'emploi.**

????

J'ai l'honneur de solliciter, auprès de votre haute bienveillance, un emploi dans les services de la CNPS.

????

Je joins à ma demande :

- Copie de ma CNI
- Curriculum vitae
- Copie du diplôme

????

**NANA Christophe**

????

# TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS .....	ii
RÉSUMÉ.....	iii
ABSTRACT .....	iv
Liste de termes, abréviations, acronymes .....	v
Liste des tableaux.....	vi
TABLE DES MATIÈRES .....	87
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE .....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE.....</b>	<b>6</b>
<b>Chapitre 1 : GÉNÉRALITES THÉORIQUES .....</b>	<b>7</b>
1.1. DÉFINITION DES CONCEPTS .....	7
1.1.1. Didactique du FLE.....	7
1.1.2. L'expression écrite .....	8
1.1.3. L'Approche par compétences .....	10
1.1.4. L'entrée par les situations de vie .....	12
1.1.5. Le sous-système anglophone et la classe de FORM V.....	13
1.2. ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX ANGLOPHONES .....	14
1.2.1. La place du français dans le sous-système anglophone.....	14
1.2.2. Le français en classe de FORM V : objectifs en termes d'expression écrite .....	15
1.3. REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	18
1.4. CADRE THÉORIQUE D'ÉVOLUTION DE LA DIDACTIQUE DE L'EXPRESSION ÉCRITE.....	22
<b>CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE ET TECHNIQUES DE RECHERCHE.....</b>	<b>27</b>
2.1. MÉTHODOLOGIE .....	27
2.1.1. Domaine d'étude.....	27

2.1.2. Population de l'étude .....	28
2.1.2.1. Population cible .....	28
2.1.2.2. Répertoire linguistique .....	28
2.2. PROCÉDURE D'ÉCHANTILLONAGE .....	29
2.3. TECHNIQUES DE RECHERCHE.....	29
2.3.1. Présentation des questionnaires .....	29
2.3.2. Étude des documents .....	31
2.3.3. Observation du cours .....	31
<b>DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>32</b>
<b>CHAPITRE 3 : DESCRIPTION ANALYTIQUE DES DONNÉES .....</b>	<b>34</b>
3.1. QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES .....	34
3.2. QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS DE FLE .....	41
3.3 ANALYSE DES DOCUMENTS.....	48
3.4 OBSERVATIONS DES COURS.....	48
<b>CHAPITRE 4 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.....</b>	<b>50</b>
4.1 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	50
4.1.1. Maîtrise de l'APC par les enseignants.....	50
4.1.2. Place de l'élève dans le processus d'enseignement/apprentissage.....	50
4.1.3. Intégration des situations de vie réelles dans l'enseignement de l'expression écrite. 51	
4.1.4. Moyens pour l'application de l'APC dans le cours d'expression écrite et de FLE en général .....	51
4.1.5. Difficultés des apprenants en expression écrite.....	52
4.1.6. Pertinence de l'APC .....	52
4.1.7. Contraintes à l'intégration de l'APC/ESV dans le processus d'enseignement .....	53
4.1.8. Intérêt des apprenants pour l'apprentissage du FLE, performances et capacités à gérer des situations de vie réelles .....	54

4.2. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.....	55
4.2.1. Vérification de l'hypothèse n°1 .....	55
4.2.2. Vérification de l'hypothèse n°2.....	56
4.2.3. Vérification de l'hypothèse n°3.....	56
<b>TROISIÈME PARTIE : PROPOSITIONS DIDACTIQUES.....</b>	<b>58</b>
<b>CHAPITRE 5 : L'APC/ESV POUR UNE NOUVELLE DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT ..</b>	<b>60</b>
5.1. FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES .....	60
5.2. NOUVELLES ORIENTATIONS DE LA DIDACTIQUE DU FLE EN GÉNÉRAL ET DE L'ÉCRIT EN PARTICULIER SELON LA NOUVELLE APPROCHE .....	62
<b>CHAPITRE 6 : PERSPECTIVES PRATIQUES.....</b>	<b>67</b>
6.1. LES ÉTAPES D'UNE LEÇON D'EXPRESSION ÉCRITE BASÉE SUR L'APC/ESV	67
6.2. QUELQUES EXEMPLES DE FICHES DE PRÉPARATION DE LEÇONS D'EXPRESSION ÉCRITE BASÉES SUR L'APC/ESV.....	69
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>79</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>82</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>86</b>