

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 ORALE FRANÇAISE ET ENTRÉE PAR LES SITUATIONS DE VIE: CAS DE LA FORM 3.

Mémoire présenté pour l'évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme
des Professeurs de l'Enseignement
Général deuxièmegrade (Di.P.E.S II)

Par :

**Emmanuelle Leslie
BIKAI
Licenciée en 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

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

À

Ma mère Suzanne BIKAI et ma fille Lydie Sienna NGO BIKAI

REMERCIEMENTS

Nos remerciements s'adressent en premier lieu au Professeur Marie-Madeleine MBONDJI MOUELLE qui a donné de son temps et de sa patience pour diriger au mieux ce travail de recherche.

Nous remercions également tous les membres de notre famille qui ont œuvré de près ou de loin à la concrétisation de ce travail. Notamment monsieur Emmanuel NGAN et monsieur Jean NGAN qui ont été d'un soutien financier et moral très important. Nous ne manquerons pas de dire aussi un grand merci à monsieur Siegfried Roussel DIBONG pour son soutien mais qui, malheureusement, n'a pas eu la chance de nous accompagner jusqu'au terme de cette recherche.

Enfin, nous n'oublions pas d'étendre nos remerciements aux dirigeants, enseignants du français en direction des anglophones ainsi qu'aux élèves de la Form III A du Lycée Bilingue d'Essos pour leur soutien et leur précieuse contribution.

RÉSUMÉ

L'apprentissage d'une langue passe par de nombreuses étapes parmi lesquelles l'acquisition première de l'expression orale qui est l'une des quatre compétences à posséder pour un apprentissage effectif. Celle-ci implique donc être capable de communiquer et d'interagir dans la langue souhaitée. De ce fait, partant du constat de l'insuffisance des précédentes méthodologies dans l'enseignement du FLE, les principaux décideurs du système éducatif au Cameroun ont convenu d'implémenter une nouvelle méthodologie avec l'APC/ESV (Approche par les compétences et entrée par les situations de vie) dans le but d'améliorer le processus d'enseignement/apprentissage en général et celui du FLE en particulier. Cette nouvelle vision a suscité en nous une question particulière notamment celle de savoir quelles peuvent être les stratégies conformes à la nouvelle approche à adopter en vue de développer la compétence orale en français des apprenants anglophones? C'est dans ce sillage que s'inscrit donc notre travail de recherche intitulé *Expression orale française et entrée par les situations de vie*, qui se fonde sur l'Approche par les compétences (APC) pour tenter de répondre à cette préoccupation. Notre travail de recherche sera donc articulé en trois parties : tout d'abord l'insertion théorique de notre sujet en exploitant les théories des chercheurs ou didacticiens en la discipline, ensuite la collecte et l'analyse des données et enfin quelques propositions en vue d'une rénovation didactique par l'APC.

Mots clés : Expression orale, Approche par les compétences, Approche communicative, Situations de vie, Français Langue Seconde.

ABSTRACT

Learning a language involves many steps among which firstly the acquisition of the oral expression, one of the four skills to acquire in order to effectively learn a language. This implies being able to communicate and interact in the language. Therefore, proceeding from the inadequacy of the preceding methodology in the teaching of French as a foreign language, the principal leaders of the educational system in Cameroon have decided to implement a new methodology with the Competency Based Approach (CBA) to ameliorate the teaching/learning process in general and that of FFL in particular. This new vision therefore awakens a particular question, that is, what are some of the strategies in relation to the new approach that can be adopted in order to improve the oral expression in French of Anglophone students? Based on this new approach, our work entitled *French oral expression and real life situations context* has therefore as main objective to answer to the question above. We have thus organized our work in three sections: first we have the theoretical part which consists in the insertion of our subject and the exploration of theories by some researchers in the French teaching/learning domain. This will be followed by the analysis of data collected near the Anglophone population (students and teachers) and last, some orientations of renovation in the teaching of the oral competence with the aid of the Competency based approach.

Key words: Oral expression, Competency Based Approach, Communicative approach, Real life situations, French as Second Language.

LISTE DES ABBRÉVIATIONS ET DES SIGLES

AO : Audio-orale

APC : Approche par les compétences

CC : Compétence communicative

DDL : Didactique des langues

ENS : Ecole normale supérieure

ESV : Entrée par les situations de vie

FLE : Français langue étrangère

FLS : Français langue seconde

HR : Hypothèse de recherche

IPN : Inspecteurs pédagogiques nationaux

IPR : Inspecteurs pédagogiques régionaux

MINESEC : Ministère des enseignements secondaires

SGAV: Structuro-globale audio-visuelle

TICs : Technologies de l'information et de la communication

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : effectif de la classe	39
Tableau 2 : répartition en fonction de la langue officielle	39
Tableau 3 : langue parlée à la maison.....	40
Tableau 4 : langue parlée à l'école	40
Tableau 5: langue parlée dans d'autres lieux	41
Tableau 6 : intérêt pour la langue	41
Tableau 7 : présence effective au cours.....	41
Tableau 8 : performance des apprenants en français.....	42
Tableau 9 : bonne répartition de la parole par le professeur	42
Tableau 10: efficacité des activités proposées par le professeur pour améliorer l'expression orale	42
Tableau 11: parties du cours appréciées	43
Tableau 12: évaluation de l'expression orale française des apprenants	43
Tableau 13: difficultés des apprenants liées à l'expression orale	44
Tableau 14: solutions proposées par les apprenants pour améliorer l'expression orale.....	44
Tableau 15 : spécialité en tant qu'enseignant de français.....	45
Tableau 16 : ancienneté dans l'enseignement.....	45
Tableau 17: connaissance de l'Approche par les Compétences	45
Tableau 18 : utilisation de l'APC pendant le cours de français ou French.....	46
Tableau 19 : évaluation de la motivation des apprenants	46
Tableau 20 : causes de la démotivation des apprenants	46
Tableau 21 : évaluation de l'expression orale des apprenants	47
Tableau 22 : identification de ces difficultés	47
Tableau 23 : mauvaise prononciation comme entrave à la bonne communication.....	48
Tableau 24 : activités d'apprentissage de l'expression orale utilisées en classe par les enseignants de Français en direction des anglophones.....	48
Tableau 25 : primauté dans l'enseignement du Français en direction des anglophones selon l'APC	48
Tableau 26 : compatibilité des manuels aux besoins de communication des apprenants	49
Tableau 27 : difficultés rencontrées par les enseignants dans l'enseignement du Français en direction des anglophones.....	49

TABLE DE MATIÈRES

DÉDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	iv
LISTE DES ABBRÉVIATIONS ET DES SIGLES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
I. PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	8
CHAPITRE 1 : Généralités théoriques	10
1.1. Définition des concepts	10
1.1.1 Didactique	10
1.1.2. L’oral et l’expression orale	11
1.1.3. Compétence Communicative	12
1.1.4. Approche par Compétences en éducation (APC)	14
1.2. Le français dans le sous-système anglophone.....	15
1.2.1. Le « French » dans les programmes d’enseignement secondaire général anglophone.....	16
1.2.2. Les statuts du français dans le sous-système anglophone au Cameroun	17
1.2.3. Instructions Officielles	20
1.2.4. Objectifs et profil de sortie du 1 ^{er} cycle	20
1.3. Revue de la littérature.....	22
1.4. Théories et approches sur l’enseignement de l’expression orale	25
1.4.1. Théories sur l’enseignement de l’expression orale.....	25
1.4.2. Approches sur l’enseignement/apprentissage de l’expression orale	26
1.4.2.1. La méthode directe.....	27
1.4.2.2. La méthode audio-orale.....	28
1.4.2.3. La méthode audio-visuelle (S.G.A.V)	29
1.4.2.3. La méthode par silence.....	30
1.4.2.4. L’approche communicative	30
1.4.2.5. L’approche par les compétences (APC).....	30
CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE ET TECHNIQUES DE RECHERCHE	32
2.1 Méthodologie.....	32

2.1.1	Domaine de l'étude.....	32
2.1.2	Population de l'étude	32
2.1.2.1	Population cible	32
2.1.2.2	Répertoire linguistique	33
2.2.	Procédures d'échantillonnage	33
2.3.	Techniques de recherche	34
2.3.1.	Présentation des questionnaires	34
2.3.2.	Études des documents	35
2.3.3.	Observation du cours	35
II.	DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....	37
CHAPITRE 3 :	DESCRIPTION ANALYTIQUE DES DONNÉES.....	39
3.1	Questionnaires adressés aux élèves	39
3.2.	Questionnaires adressés aux enseignants.....	45
3.3.	Analyse des documents	50
3.4.	Observation du cours.....	50
CHAPITRE 4 :	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES	
HYPOTHÈSES	HYPOTHÈSES	52
4.1.	Interprétation des résultats	52
4.1.1.	Place du français dans la vie des apprenants.....	52
4.1.2.	Difficultés des apprenants liées à l'expression orale	53
4.1.3.	Motivation et prédispositions des apprenants	53
4.1.4.	Atouts et faiblesses des enseignants	54
4.1.5.	Entraves à l'enseignement/apprentissage.....	56
4.2.	Vérification des hypothèses	56
4.2.1.	Vérification de l'hypothèse n°1	57
4.2.2.	Vérification de l'hypothèse n°2	58
4.2.3.	Vérification de l'hypothèse n°3	59
III.	TROISIÈME PARTIE : QUELQUES PERSPECTIVES DIDACTIQUES	60
CHAPITRE 5 :	L'APC/ESV POUR UNE MEILLEURE DIDACTIQUE DE L'EXPRESSION	
ORALE	ORALE	62
5.1.	Théories d'apprentissage	62
5.1.1.	Le Constructivisme	62
5.1.1.2.	Les travaux d'Henri Wallon.....	63
5.1.2.	Le socioconstructivisme.....	63

5.2. Différents principes de l'APC/ESV	64
5.2.1. Approche centrée sur l'apprenant	64
5.2.2. Le contexte	65
5.2.3. Intégration des compétences	65
5.3. Implications didactiques	65
5.3.1. Pour l'enseignant :	66
5.3.2. Pour l'apprenant :	67
5.3.3. Pour l'inspection générale de pédagogie	68
CHAPITRE 6 : PERSPECTIVES PRATIQUES	69
6.1. Les étapes d'une leçon.....	69
6.1.1. Les étapes d'une leçon d'expression orale	69
6.1.2. Les étapes d'une leçon de grammaire incluant l'expression orale	70
CONCLUSION GÉNÉRALE	71
BIBLIOGRAPHIE	71
ANNEXES	71

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le Cameroun est un pays doté de nombreuses richesses parmi lesquelles une grande diversité culturelle et linguistique. On dénombre de ce fait plus de 240 langues locales et deux(02) langues officielles : l'anglais et le français, héritage laissé par l'Angleterre et la France depuis 1916, date du partage du Cameroun entre ces deux pays. Au terme de la signature de la Constitution Fédérale de cette même année, ces deux langues ont été établies comme les langues officielles du pays, ce qui a abouti à la politique de bilinguisme officiel qui existe au Cameroun jusqu'à nos jours. Il en résulte donc qu'au Cameroun, on retrouve deux sous systèmes éducatifs : le sous-système anglophone et le sous-système francophone dans lesquels l'anglais est enseigné aux francophones et le français aux anglophones.

Selon Martinet (1963, P.3) : « la fonction fondamentale du langage humain est de permettre à chaque homme de communiquer à ses semblables ses expériences personnelles ». En d'autres termes, la langue est un instrument de communication, et il est donc important de pouvoir et de savoir communiquer avec des personnes de la même communauté, et même dans des communautés différentes. Dans ce sens, communiquer implique donc s'exprimer à travers deux principaux volets : l'écrit et l'oral. Parlant de l'oral, c'est cette partie de la langue qui devient parole et s'actualise dans le sonore. L'expression orale est une des quatre compétences à acquérir dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue et dans notre cas il s'agit de l'expression orale française en direction des apprenants anglophones.

L'objectif fondamental de l'enseignement d'une langue est de faciliter la communication entre les individus, mais aussi la connexion des cultures de ces individus. Ainsi, l'enseignement du français comme langue seconde aux jeunes camerounais anglophones trouve son fondement dans la Constitution du Cameroun qui stipule que le pays est une nation bilingue et à ce titre, le français constitue le moyen privilégié de communication et d'enrichissement socioculturel de la communauté anglophone du pays. Cet enseignement a pour but de permettre aux apprenants d'accroître leurs possibilités d'apprentissage et d'insertion socioculturelle. C'est donc dans ce cadre que s'inscrit notre recherche intitulée *Expression Orale Française et Entrée par les Situations de vie*. Cette étude s'intéresse à l'usage du français oral par les apprenants anglophones dans leurs interactions avec autrui dans les situations de la vie de tous les jours notamment à l'école, à la maison ou dans la société tel que présenté par le nouveau programme d'enseignement du français deuxième langue. Centré sur *l'Approche par Compétences et Entrée par les Situations de vie*, ce programme présente le Français deuxième langue comme objet d'apprentissage, mais aussi comme un outil de communication dont le but est d'aider

l'apprenant à construire des connaissances langagières de base lui permettant de répondre à des besoins quotidiens d'appréhension de son milieu de vie et d'ouverture vers l'extérieur.

Ce programme se décline en cinq domaines de vie, à travers lesquels il développera et affirmera sa personnalité, à la fois en tant qu'individu et aussi en tant que membre d'un groupe social. Le tableau ci-dessous présente ces domaines de vie:

Domaines de vie	Rôles sociaux	Buts curriculaires
Vie familiale et sociale	Membre d'une famille et de la société	Amener l'apprenant à s'assumer en tant que membre d'une famille et de la société
Vie économique	Producteur et consommateur de biens et de services	Amener à élaborer son projet professionnel ; à opérer des choix judicieux en matière de consommation
Environnement, bien-être et santé	Participant actif dans la sauvegarde de la santé, de l'environnement et du bien-être.	Amener l'apprenant à adopter des comportements responsables vis-à-vis de son environnement, son bien-être, sa santé et celle des autres.
Citoyenneté	Citoyen du Cameroun et du monde	Amener l'apprenant à assumer son rôle de citoyen de la société camerounaise et s'ouvrir aux valeurs universelles.
Media et communication	Producteur et consommateur d'informations	Amener l'apprenant à faire preuve de créativité et de discernement dans la production et la consommation d'informations.

Le choix d'un tel sujet résulte d'un certain nombre de constats. Tout d'abord, au sein même de notre environnement, nous avons pu constater que bon nombre de citoyens anglophones résidant dans des zones francophones ont d'énormes difficultés à communiquer avec leurs homologues francophones, et cela rend difficile leur intégration au sein de la communauté. L'intention de s'exprimer peut être présente, mais l'actualisation et la concrétisation de cette envie est obstruée par un certain nombre de facteurs : soit par la peur de commettre des erreurs, soit par la peur du ridicule ou encore tout simplement par le fait que certains pensent que cette langue n'est d'aucune utilité. Une autre motivation vient de notre lecture du nouveau programme d'enseignement du français aux apprenants anglophones susmentionné. Grâce à ce nouveau programme, nous avons pu comprendre que la réussite de l'apprentissage d'une langue ne se résume pas à la maîtrise de la structure de cette langue, mais aussi et surtout à la capacité de l'apprenant à l'utiliser dans des situations réelles de communication. Ce programme est un guide théorique qui veut orienter tous les acteurs en éducation notamment les enseignants, les apprenants, la famille, la société sur les aspects de la vie en prendre en compte et les méthodes à utiliser, à adopter pour faciliter et améliorer l'expression orale française de ces apprenants.

Partant donc de ces constats, une question a suscité notre curiosité à savoir: comment améliorer de façon plus concrète, pratique et plus effective l'expression orale française des apprenants anglophones et les amener à utiliser la langue française pour résoudre des situations plus ou moins complexes de la vie quotidienne ? En effet, de nombreux chercheurs avant nous se sont interrogés sur ces blocages au niveau de l'expression orale. Parmi eux, nous avons Claude Moukouri (2011) qui, dans son mémoire de DIPES II, a constaté qu'au terme du cycle secondaire, les apprenants anglophones ne parvenaient pas à s'exprimer en français. Il pense que cela résulte d'«un refus ou une peur chez eux de communiquer en cette langue ». En outre, Mbondji Mouelle (2005, P.125-133), avant lui, a abouti à la conclusion qu'en effet la communication en langue française entre citoyens anglophones et francophones n'est pas aisée, signe de la présence effective d'un blocage. A la suite de ces observations, d'autres questions constituant notre problématique nous viennent à l'esprit.

Du point de vue didactique, la problématique est un ensemble de questions qu'une science se pose relativement à l'enseignement. Et dans le cas de notre recherche, le questionnement principal mentionné plus haut donne lieu à des interrogations subsidiaires qui sont les suivantes :

Q1 : Quelle est la place accordée à l'expression orale française dans les nouveaux programmes d'enseignement, par les enseignants et par les apprenants anglophones eux-mêmes ?

Q2 : Que font vraiment les acteurs en éducation dans le sous-système anglophone pour promouvoir, valoriser et améliorer de façon concrète cette expression orale en dehors du cours de français ?

Q3 : Qu'est-ce qui peut effectivement constituer un blocage à l'usage effectif du français à l'oral chez les apprenants anglophones en dehors du cours de français ?

Au sens de P. Dumont et Maurer (1995 : P.190), le français et l'anglais sont des langues privilégiées au Cameroun et c'est dans cette optique que l'Etat encourage la communication dans les deux langues dans toute l'étendue du territoire. Des essais de réponses, qui devront être confirmées ou infirmées par l'analyse des données qui seront recueillies sur le terrain, peuvent nous aider à illuminer notre questionnement. Ces réponses sont appelées hypothèses et se regroupent en deux : l'hypothèse générale et les hypothèses secondaires.

L'hypothèse générale est la réponse principale ou la première idée qui nous vient à l'esprit. La première idée que nous avons du problème posé par notre étude est que l'expression orale a une place capitale dans la communication et plus particulièrement en situation réelle. Elle participe à l'unité et l'intégration nationale. Par conséquent, il faudrait songer à des stratégies qui mettront l'apprenant face à des situations réelles et complexes de la vie et l'obligeront à utiliser le français pour s'exprimer. Entre autre stratégie, nous avons par exemple une nouvelle didactique des L2 presque similaire à celle proposée par Claude MOUKOURI (2011). Ou encore une forte intégration par les enseignants du « travail en groupe » comme activité de classe tel que suggéré par Yvette Landrie TSAGUE (2013) dans son mémoire de DIPES II pour ne citer que celles-là. Mais notre réflexion ne s'arrête pas à ce niveau, car de cette hypothèse générale découlent les hypothèses secondaires suivantes :

HR N°1 : L'expression orale aurait une importance considérable dans les nouveaux programmes d'enseignement. Cependant, elle ne serait pas vraiment prise en compte ni par les enseignants, qui auraient sûrement un autre objectif à atteindre ni par les apprenants pour qui elle ne servirait à rien étant donné qu'ils ne l'utiliseraient qu'en classe et pendant le cours de français.

HR N°2 : Les différents acteurs en éducation ne mettraient pas vraiment tout en œuvre pour la promotion et la valorisation de l'expression orale française que ce soit en classe ou même en dehors de la classe.

HR N°3 : il existerait une gestion inadéquate des besoins et réalités des apprenants ainsi que le milieu social dans lequel ils vivent. Car, placer un enfant anglophone dans un milieu anglophone pour apprendre le français ne serait pas une solution intelligente pour l'aider à améliorer son expression orale.

Notre entreprise a ainsi pour but de valoriser l'expression orale française dans le Sous-système scolaire anglophone dans l'intention d'amener ces apprenants à devenir autonomes dans leur usage de la langue, et ainsi résoudre des situations plus ou moins complexes de la vie ; proposer encore plus de stratégies, dans le processus d'enseignement/apprentissage que celles qui ont déjà été proposées, afin d'aboutir à une bonne amélioration de celle-ci. Il s'agit également pour nous de participer à la promotion et au développement du bilinguisme dans notre pays le Cameroun. Ce travail revêt donc un intérêt aussi bien didactique que social dans la mesure où il s'agit de déceler les difficultés rencontrées par les anglophones à l'oral mais aussi de trouver des stratégies pour les résoudre. Il se focalise sur le processus d'enseignement/apprentissage de la langue française et la pratique de l'expression orale des apprenants anglophones dans les salles de classe et aussi sur leur relation avec la société. Parlant de la société, l'un des objectifs de l'enseignement du français en direction des anglophones comme nous l'avons dit plus haut, est d'affirmer l'unité et l'intégration nationale. On comprend donc que l'intérêt social de cette étude est l'intégration sociale des anglophones par le biais de la langue française.

Pour éviter un débordement incontrôlable, nous avons d'imposé des limites à cette recherche. Notre population d'étude est donc restreinte à celle des élèves de Form III du Lycée Bilingue d'Essos car ils se situent à la fin du premier cycle et nous permettront de mieux cerner les difficultés qu'ils rencontrent et qui ont un impact sur la suite de leur cursus scolaire au second cycle. Car comme le prévoient les programmes de français en direction de ces apprenants, à la fin du premier cycle, ils doivent être capables « d'utiliser la langue de façon plus complexe pour se faire comprendre » (MINESEC, Arrêté N°040, 1997, P.4) à l'écrit comme à l'oral. Tel que nous l'avons mentionné plus haut déjà, la préoccupation sur l'expression orale des anglophones n'est pas une nouveauté en recherche didactique. Bon nombre de linguistes et didacticiens se sont penchés sur ce sujet mais l'originalité de notre

travail consiste à joindre la nouvelle Approche par les compétences à la didactique de l'expression orale française. Pour ce faire, il s'agira de réduire la dominance de la forme sur le sens et de pousser les apprenants à mieux développer leur compétence orale à travers les interactions quotidiennes pour acquérir une bonne compétence communicative.

Ce travail de recherche sera important aux yeux des apprenants et des enseignants afin qu'ils puissent comprendre que la réussite de tout processus d'enseignement/apprentissage réside non seulement dans le désir d'apprendre mais aussi dans une identification efficace des besoins, du niveau de l'apprenant et de la capacité de l'enseignant à transmettre ses connaissances par la transposition didactique et cette capacité dépendant fortement de la formation du formateur.

Notre travail de recherche sera ainsi organisé en trois grandes parties : la première consistera en la présentation des généralités théoriques sur l'expression orale. Cette première partie théorique va nous permettre de présenter notre sujet, le situer et donner sa démarche. La deuxième partie consistera quant à elle à l'analyse et l'interprétation des données obtenues sur le terrain. Dans la troisième partie, il s'agira de donner quelques perspectives ou propositions didactiques en vue d'améliorer le processus de l'enseignement/apprentissage de l'expression orale française dans le sous-système anglophone.

I. PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

Notre première partie sera subdivisée respectivement en deux chapitres. Dans le premier chapitre, il s'agira de l'insertion théorique de notre sujet suivie par une revue de la littérature. Le second chapitre quant à lui, présentera la méthodologie que nous avons choisi de suivre afin d'obtenir de bons résultats.

CHAPITRE 1 : Généralités théoriques

1.1. Définition des concepts

1.1.1 Didactique

Etymologiquement, didactique vient du grec « didaskein » qui renvoie à enseigner. Le terme « didactique » désigne donc de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Il renvoie donc à enseigner, montrer, mettre les connaissances à la disposition des apprenants. La didactique désigne donc le jeu qui se mène entre les enseignants, les apprenants et les savoirs dans un environnement précis. L'on comprend que l'acte didactique va bien au-delà de l'enseignant et de l'apprenant qui en réalité, constituent ses premiers actants, et place dans leur interface l'environnement.

Pour Madeleine Grawitz : « la didactique est une science et un art de l'enseignement, mais aussi une méthode au sens restreint de procédés et techniques pédagogiques dans lesquels le savoir-faire est considéré comme essentiel ». On comprend donc que le rôle de l'enseignant et de mettre à la disposition des apprenants des connaissances par le processus d'enseignement/apprentissage.

Yvette Landrie Tsague (2013), dans son Mémoire de DIPES II intitulé *Travail en groupe et didactique du français dans le sous-système scolaire anglophone du Cameroun*, pense qu'un premier effort d'élucidation du concept « didactique » doit le définir par rapport à la pédagogie. En effet, la dichotomie entre ces deux concepts est assez profonde. On peut donc se demander si les deux vont de pair ou si l'une est incluse dans l'autre. Pédagogie vient du grec « pedein » (enfant) et « agô » (élever, conduire), qui réfère à la science qui s'occupe de l'éducation des enfants. De cette étymologie, l'on comprend que ces deux concepts sont complémentaires mais différents.

Pour Benedito Antoli (1987), la didactique est une science qui étudie les processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Fernandez Pérez (1990) quant à lui, définit la didactique comme la science qui étudie les processus de l'enseignement et de l'apprentissage en vue d'optimiser la formation intellectuelle des apprenants.

La didactique des disciplines, en sciences de l'éducation, renvoie à la réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires, y compris les langues comme le français dans notre cas. Toutefois, la didactique des langues (DDL) se distingue des autres disciplines par la dualité

du mode d'appropriation des savoirs par l'apprenant : l'enseignement et l'apprentissage des langues sont en concurrence avec un mode d'appropriation naturel qui est l'acquisition.

Enfin, nous comprenons que la didactique se définit par son contenu au sens de Simon Belinga Bessala (2005) :

La didactique pour nous est la science de l'éducation qui a pour objet d'étude les processus de l'enseignement et de l'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.

1.1.2. L'oral et l'expression orale

L'oral « est ce qui est traduit par la parole, le verbal par opposition à l'écrit ». Il est toujours employé comme un adjectif dans les expressions telles que : code oral, discours oral, expression orale...

Selon le *Dictionnaire de didactique des langues*, l'expression orale est une opération qui consiste à produire un message écrit ou oral, en utilisant les signes sonores ou graphiques d'une langue. L'oral est ce qui ne permet surtout pas de retour en arrière ni à l'émission ni pour le récepteur.

Pour Bellenger (1982), l'oral est :

Le mode d'expression le plus naturel. Il est spontané et se construit en situation. Il met sur scène celui qui parle, dévoile. En effet, parler c'est être capable de gérer un dialogue, c'est-à-dire le prévoir, le structurer en fonction d'un objectif, le faire évoluer, le relancer, l'apaiser, le conduire.

Ce mode d'expression qu'est l'oral est inséparable de la socialisation. Ainsi, l'école enseigne une pratique distincte des autres pratiques sociales, mais dont la finalité est l'intégration, l'utilisation dans des situations authentiques futures.

A l'école, l'oral renvoie à un ensemble d'activités aussi variées que le simple jeu de questions-réponses dans un cours, la participation au travail de groupe, l'exposé, le débat, la lecture, la récitation des textes.

L'apprentissage d'une langue doit commencer par l'expression orale, en tant que cadre par excellence de l'interaction. L'expression orale se pose donc comme l'actualisation de la parole et la production des unités lexicales verbales. Il est d'une importance capitale de trouver des voies et moyens de faire parler un maximum d'apprenants en classe de langue.

Elle met en œuvre chez l'apprenant de nouveaux comportements, rythmiques, prosodiques et articulatoires. Par ailleurs, si l'impulsion à parler a une dimension corporelle, elle est aussi l'effet d'un désir d'échanges de paroles, on parle parce qu'on a quelque chose à dire et ce vouloir dire s'incarne dans des séquences phoniques et prosodiques nouvelles, des sens inédits, des situations où il faut gérer l'inattendu de la communication. Il faut adapter son vocabulaire à la circonstance. La discussion orale a recours aux moyens spécifiques de l'oral : reformulation, interrogations, appel aux co-énonciateurs, demandes d'explication. Le vocabulaire se précise progressivement, puis s'enrichit au fur et à mesure que l'élève affirme sa pensée. L'expression en classe de FLE est importante et intimidante à la fois, les apprenants ressentent bien que c'est là la pierre de touche de l'approche d'une langue.

Byrne (1984) quant à lui, s'est intéressé à la « Communication orale ». Pour lui donc, la communication orale est un double processus entre l'émetteur et le récepteur. Cela implique des aptitudes de production et de réception afin de mieux comprendre le message. Il pense que les deux ont un rôle important à jouer dans la communication. L'émetteur encode le message dans une langue appropriée tandis que le récepteur doit décoder ou interpréter le message. Dans une salle de classe par exemple, lorsque l'enseignant pose une question, ce qu'il attend des apprenants est de répondre à la question posée.

1.1.3. Compétence Communicative

Elle est introduite dans l'usage général grâce aux publications de Dell Hymes (1972, PP 269-293). Elle désigne la capacité d'un locuteur à produire et à interpréter des énoncés dans une situation de communication, en tenant compte des facteurs externes qui la conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des individus, leur relation et leur rôle, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales.

Selon Claude Moukouri (2011), cette notion trouve surtout son origine dans la convergence de deux courants distincts : *la grammaire générative transformationnelle et l'ethnographie de la communication* ; le point commun étant une prise en considération des capacités des utilisateurs d'une langue. Pour Paulston (1979):

Ceux qui travaillent en ESL (English as Second language), ont tendance à utiliser CC (Communicative Competence) au sens de Hymes...et ils y incluent non seulement les formes linguistiques de la langue, mais aussi les règles sociales, le savoir quand, comment et avec qui il est approprié d'utiliser ces formes...le tout en tant que partie intégrante de langue enseignée.

Maitriser la structure ou la forme d'une langue et connaître la signification de cette structure signifie posséder la compétence linguistique. Cependant, cette compétence est insuffisante en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue et dans le contexte d'approche par les compétences. Il faut en plus y ajouter la compétence communicative qui signifie savoir comment et dans quel contexte utiliser cette langue. Prenons le cas du vocabulaire qui est l'ensemble des mots d'une langue. L'apprenant peut connaître la forme d'un mot et son sens mais ne pas savoir comment et quand l'employer (contexte). On dit donc à ce moment qu'il a la compétence linguistique. Dès lors que l'enfant sait comment et dans quel contexte utiliser ce mot, alors on dit qu'il a acquis la compétence communicative. C'est donc cette habileté qu'a l'apprenant à faire usage de la langue pour communiquer avec les autres et se faire comprendre.

Selon Canale et Swain (1980, PP.1-47), la compétence communicative repose sur une combinaison de plusieurs compétences partielles dont les plus importantes sont :

- La compétence linguistique : c'est en fait la compétence de base. Elle consiste à pouvoir formuler et interpréter des phrases grammaticalement correctes et composées de mots pris dans leur sens habituel.
- La compétence sociolinguistique : la Sociolinguistique consiste en la mise en fonction de la langue par une utilisation selon un contexte. Ainsi, la compétence sociolinguistique est cette habileté à interpréter et à utiliser différents types de discours en fonction d'une situation de communication. Elle nous permet de répondre à certaines questions importantes notamment : quel moment ? dans quelle situation ? pourquoi le dire ? et comment le dire ?
- La compétence discursive : elle s'occupe du ménagement du discours ; un discours avec des natifs en milieu naturel. Il s'agit ici de savoir quand et comment prendre la parole.
- La compétence stratégique : il s'agit de cette habileté à utiliser des stratégies verbales et non-verbales pour maintenir le contact avec des interlocuteurs et gérer l'acte de

communication en fonction de l'intention des locuteurs. C'est la capacité de compenser les déficiences des autres compétences.

1.1.4. Approche par Compétences en éducation (APC)

L'approche par compétences est une méthode récente des tenants de l'école nouvelle du XXème siècle, et est valorisée par l'école socioconstructiviste (Vygotsky). Pour maîtriser ce concept, il est nécessaire de savoir tout d'abord ce que c'est qu'une compétence.

Des linguistes tels que Ferdinand de Saussure, ont eu à opposé la compétence à la performance. Pour Ferdinand de Saussure, la compétence est innée en chaque individu. Il s'agit d'une faculté que celui-ci intériorise. Lorsque cette faculté s'actualise dans les actes, on parle alors de performance. La performance, quant à elle, est la concrétisation et l'actualisation de la compétence. De cette opinion, nous notons que la conception du mot compétence est limitée car, elle réduit la compétence au savoir-savant et non au savoir-agir comme le pense Roegiers.

Pour Roegiers: « aujourd'hui, le pouvoir n'est plus à celui qui sait, comme autrefois, ni même à celui qui cherche, mais à celui qui agit : celui qui entreprend, celui qui organise, celui qui gère... » (Roegiers, 2006). En d'autres termes, la compétence va au-delà de la connaissance, du savoir, pour atteindre le savoir-agir. Être compétent renvoie donc à être capable de prendre des initiatives, tout en utilisant les connaissances acquises, afin d'atteindre un objectif et résoudre une situation donnée.

Philippe Perrenoud, dans sa conception de la compétence, combine le savoir-agir au savoir-faire. Pour lui, la compétence est synonyme de savoir-faire. Il réserve ainsi la notion de compétences à des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes.

À partir de toutes ces définitions, nous pouvons dire qu'une compétence est la capacité d'une personne à mobiliser des savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir et savoir-devenir et de les investir dans la réalisation et la résolution d'une situation plus ou moins complexe. La notion de compétence comporte plusieurs interprétations. Une compétence, c'est un ensemble de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être que l'élève doit pouvoir utiliser pour répondre à un problème précis. Il peut désigner un point d'arrivée marqué par un niveau de haute performance ou mieux, un processus dont le déroulement est ponctué par des bilans

d'évaluation. Il est question ici de transformer tous les programmes d'études en socles de compétence.

L'élève est au centre de l'apprentissage dans le contexte de l'APC. Il est considéré comme un être naturellement doué de capacités, parfois même absolues et apte à développer des compétences qui apparaissent dans le programme d'étude. Ainsi, l'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances. L'approche par compétences consiste donc en un apprentissage plus concret, plus actif et plus durable. Elle est un des éléments clés des réformes actuelles pour adapter l'école camerounaise aux besoins de notre temps.

Prenons le cas d'un mécanicien d'automobile. Il doit avoir appris des éléments de mécanique, de pneumatique et d'électronique, mais il n'est considéré comme compétent que s'il est capable d'utiliser toutes ces connaissances pour détecter et réparer la panne de votre voiture. C'est ainsi qu'à l'école, on dira également qu'un élève a acquis une compétence lorsqu'il saura quoi faire, comment faire et pourquoi faire dans une situation donnée. L'approche par compétences met donc l'accent sur la capacité de l'élève d'utiliser concrètement ce qu'il a appris à l'école dans des tâches et situations nouvelles et complexes, à l'école tout comme dans la vie.

En effet, tout en développant chez l'élève un ensemble de compétences et la capacité d'apprendre à apprendre, d'apprendre à agir et d'apprendre à vivre, l'approche par les compétences constitue à la fois un outil de prévention et de traitement des échecs scolaires et un moyen idéal pour l'intégration sociale totale de l'apprenant. Le rôle de l'enseignant, contrairement à l'école traditionnelle où il détient tous les savoirs, est réduit à celui de guide, de facilitateur qui amène les apprenants à développer leur niveau de compétences et leur insertion sociale à travers divers domaines de la vie.(MINESEC, 2014).

1.2. Le français dans le sous-système anglophone

C'est à la suite de la réunification du Cameroun en octobre 1961 que l'implantation du français dans le sous-système anglophone au Cameroun s'est faite de façon officielle. C'est ainsi que la langue française occupe avec l'anglais l'autorité de l'espace public. Dans le but de s'arrimer à la politique du bilinguisme valorisé au Cameroun, il a fallu l'institutionnaliser et le faire entrer dans le système éducatif. Ainsi, l'école apparaît donc comme le moyen

privilegié pour rendre les camerounais bilingues. Il fallait donc enseigner l'anglais aux francophones et le français aux anglophones pour assurer l'unité nationale.

Cette implantation du français dans le système scolaire anglophone au Cameroun est marquée par la création des établissements scolaires bilingues et l'intégration du français dans les programmes d'enseignement aux anglophones.

1.2.1. Le « French » dans les programmes d'enseignement secondaire général anglophone

L'implantation du français dans l'enseignement secondaire anglophone au Cameroun a entraîné un changement des programmes. En fait, l'entrée du français dans ce sous-système a engendré le concept de « french ». L'enseignement du français y est soutenu par un certain nombre d'objectifs et le français y porte les statuts de langue d'enseignement et de matière scolaire.

- Les objectifs de l'enseignement du « French » au Cameroun

Tel que nous l'avons susmentionné, la langue est un instrument de communication. L'objectif fondamental de l'enseignement d'une langue est de faciliter la communication entre les individus. Cependant, à côté de cet objectif se trouvent d'autres tant sur le politique que culturel.

Sur le plan politique, nous pouvons dire que l'enseignement du « french » a des enjeux aussi bien dans la politique interne du pays que dans la politique externe. En effet, sur le plan interne, il facilite l'unité du pays. Il fallait donc par la promotion du bilinguisme officiel pour réunir les francophones et les anglophones qui étaient alors divisés. Sur le plan externe, le Cameroun devait entretenir des relations de paix avec d'autres pays dans le cadre de la francophonie. Echu G (1999) dira que « le français est une langue d'enseignement de grande importance dans le monde. En fait, son enseignement aux non francophones constitue une donnée fondamentale dans le concept de la francophonie ». En d'autres termes, l'enseignement du français aux anglophones va accroître le nombre de locuteurs du français. Ce qui est avantageux dans le cadre de la francophonie. En plus de cela, actuellement le monde évolue dans un concept de village planétaire. Par conséquent, il est important pour le Cameroun d'entretenir des relations de paix avec les autres pays et pour cela Galisson et alii (1980 :P.20) pensent que :

La connaissance des langues étrangères chez une grande partie de la population procure au pays une position favorable dans ses rapports avec les autres nations, et de plus, cette connaissance des langues est censée favoriser la compréhension, la paix et l'amitié entre les peuples.

L'on comprend donc que le français enseigné aux anglophones est donc un atout considérable pour les relations entre le Cameroun et les autres pays. Sur le plan culturel, nous pouvons dire que la langue est un élément culturel. C'est le véhicule de la culture d'un peuple. L'apprentissage d'une langue rime donc avec la découverte d'une nouvelle culture. Ainsi, en apprenant une langue nouvelle, l'élève découvre la littérature, la civilisation, les arts du pays étrangers. Le « french » permet donc aux anglophones de connaître un peu plus sur la culture française et ainsi enrichir leur propre culture camerounaise.

1.2.2. Les statuts du français dans le sous-système anglophone au Cameroun

- Le français comme langue d'enseignement

Le français intervient ici comme une langue d'enseignement car il permet d'enseigner les autres matières telles que l'histoire, les mathématiques... En d'autres termes, toutes les autres matières enseignées se font en français. Bien avant, le français comme medium d'enseignement a existé dans les établissements bilingues à classes mixtes. Le but était que le français et l'anglais soient parlés indistinctement. Ce principe a été manifeste au Lycée Bilingue de Buéa et le Collège Bilingue d'Application de Yaoundé pendant plusieurs années. Le français se présente aussi comme une langue de socialisation dans la mesure où on le retrouve dans tous les secteurs de la vie en plus de l'école. Il s'agit des médias, des hôpitaux, les lieux de service, etc.

- Le français comme matière enseignée

Le changement de programmes scolaires motivé par la politique de bilinguisme après l'indépendance du Cameroun favorise l'implantation de français en tant que matière dans le système scolaire anglophone. Les langues officielles (l'anglais et le français) à cette époque devenaient de plus en plus des matières enseignées dans les lycées et collèges ce qui permettait aux élèves d'être mieux performant et surtout pendant les examens car ils devaient être évalués en ces langues. Ainsi, dans les établissements authentiquement bilingues, le

français était à la fois langue d'enseignement et une matière enseignée. Mais dans les autres établissements anglophones le français n'était qu'une matière enseignée.

A la suite de l'indépendance, le « french » devient une matière obligatoire dans tous les établissements. Son enseignement est fait par des professeurs formés avec la collaboration du programme PASECA (Programme d'Appui au Système Educatif Camerounais) élaboré en 1934 qui avait pour objectif de promouvoir le bilinguisme.

- **FLE ou FLS**

Bon nombre de chercheurs ont débattu sur la véritable place du français dans le sous-système anglophone de part sa dualité (langue d'enseignement/matière enseignée). Ce sont ces confrontations qui ont donc donné naissance à deux concepts majeurs : FLE et FLS.

Le FLE (Français Langue Etrangère) est une langue étrangère pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Il est enseigné par des francophones natifs qui enseignent leur langue à des étrangers. Cette classification de langue étrangère résulte du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent avec elle. Tous les étrangers sont des apprenants potentiels du français mais certains le sont plus que d'autres. Il s'agit entre autre des jeunes scolarisés dans des pays qui offrent le français comme choix disciplinaire ; des adultes volontaires qui éprouvent un désir ou des besoins linguistiques ou culturels particuliers. De manière vulgaire, le FLE est ce français qu'on apprend par plaisir ou par intérêt pour la culture française. Il n'est pas utilisé en société. En d'autres termes, ses apprenants ne l'utilisent pas dans leurs interactions quotidiennes avec les autres. On peut citer comme cas le Nigéria, les USA.

Le FLS quant à lui est aussi une langue étrangère. Il diffère du FLE de part ses valeurs statutaires telles que mentionné par Jean-Pierre CUQ (1991 : 139) qui dit à ce propos que :

Le Français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires soit juridiquement, soit socialement, soit les deux par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendique. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement

psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié.

Dans cet essai de définition, CUQ reconnaît que le concept de FLS tire son origine du FLE mais diffère de ce dernier par son statut juridique et/ou social. En d'autres termes, le degré d'appropriation et d'adaptation du français dans un pays ou dans l'autre justifierait la dénomination qu'on attribue au français, soit FLE soit FLS. Si nous transposons donc cette définition dans un contexte comme celui du Cameroun, le Français langue seconde est ce français qui a un statut de langue officielle et dont les utilisateurs ont déjà acquis une première langue c'est-à-dire la langue maternelle (Bassa, Douala, Ewondo...). Or, les anglophones du Cameroun ont déjà une langue maternelle et une langue seconde qui est l'anglais. Par conséquent, selon l'auteur le français en direction des anglophones ne saurait être le Français langue seconde mais plutôt Français langue étrangère.

Le reproche que nous pouvons faire à cette conception schématique de CUQ est le suivant : le français est au même titre que l'anglais une langue officielle. De ce fait, c'est une langue de socialisation et de formation tant pour les francophones que pour les anglophones du pays. Le français a donc la même valeur pour tout le monde. Officiellement, tous les citoyens du Cameroun devraient l'utiliser de manière intense, même si cela se fait à des degrés différents. Par conséquent, le français en direction des anglophones ne saurait être perçu comme un FLE quelconque. Nous rejoignons ainsi Marie-Madeleine Mouelle-Wonje Mbondji (1999), dans son article « Statut du français en milieu scolaire anglophone au Cameroun », qui réfute cette idée selon laquelle ce français serait un FLE ordinaire. L'auteure a reconsidéré la méthodologie d'enseignement du français aux anglophones du Cameroun dans le champ du FLS et l'a gradué en FLS1 et en FLS2. Elle pense donc à ce sujet : « 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 : soit FLS1 pour les uns et FLS2 pour les autres. » Elle lui attribue ainsi un nouveau statut de FLS2 (Français langue seconde 2). De même, Henri BESSE établit une différence entre une langue seconde et une langue étrangère et pense qu' : « On parle quelques fois de langue seconde pour une langue officiellement reconnue mais qu'une partie des ressortissants n'a pas acquise nativement » (1987, PP.9-15). Ce qui nous ramène au cas des anglophones qui n'ont pas acquis le français nativement. Nous pouvons donc conclure en disant que la didactique du français en milieu scolaire anglophone au Cameroun est différente du FLE ordinaire que l'on

retrouve dans des pays comme les USA, le Nigéria, l’Afrique du Sud où le français n’est pas une langue officielle.

Après cette brève présentation du statut et de la place du français dans le sous-système éducatif anglophone, nous pensons présenter les objectifs de fin de cycle pour les apprenants de ce sous-système, mais surtout ceux des élèves de Form 3 qui sont concernés par notre étude.

1.2.3. Instructions Officielles

En raison des conditions dans lesquelles il s’effectue, rappelons que l’apprentissage en milieu scolaire d’une langue étrangère ne peut mener à la compétence du locuteur natif. Il convient donc de mentionner ici que le milieu naturel est l’environnement le plus favorable à la pratique de la langue et tout particulièrement en ce qui concerne l’expression orale. En effet, dans le milieu naturel, l’utilisation de la langue est spontanée.

Ainsi, en fin de cycle, et dans une perspective qui lie les apprentissages linguistiques et culturels et qui prend en compte les besoins sociaux des apprenants ; l’apprenant :

Devra au plan purement linguistique, renforcer la maîtrise de la langue écrite et orale (orthographe, grammaire, lexicale, prononciation) et l’utiliser de façon appropriée, puisqu’à ce niveau l’apprenant a une prise de conscience certaine de ses besoins et au centre de ses intérêts, on retrouve la réussite au GCE. (MINESEC, 1997, P.16)

En d’autres termes, l’élève devra entre autre être capable de:

- Participer à une situation de dialogue entre deux ou plusieurs personnes francophones.
- Lire et comprendre tous les documents officiels courants
- Utiliser de façon appropriée la langue dans des situations de communication.

1.2.4. Objectifs et profil de sortie du 1^{er} cycle

Le premier cycle de l’enseignement secondaire accueille des jeunes issus du cycle primaire et âgés de 10 à 14 ans. Il a pour objectifs généraux de les doter non seulement de capacités intellectuelles, civiques et morales mais aussi de compétences, de connaissances

fondamentales leur permettant soit de poursuivre des études au second cycle, soit de s'insérer dans le monde du travail après une formation professionnelle. Ainsi, dans le cadre défini par les nouveaux programmes, l'élève, doit, au terme du 1^{er} cycle du secondaire, être capable de traiter avec compétence des familles de situation se rapportant aux domaines de vie.

La troisième année est le prolongement des années précédentes mais ayant des objectifs bien spécifiques dont les plus saillants sont les suivants :

- Consolider les acquis des années précédentes
- Amener les élèves à avoir des échanges entre eux en français
- Les amener à comprendre des messages oraux ou écrits
- Les entraîner à découvrir les constituants d'un énoncé écrit ; à identifier les éléments d'une phrase, à trier les informations contenues dans l'énoncé
- Les amener à répondre aux questions en français
- Susciter et développer en eux l'envie et le plaisir de communiquer en français

Ainsi à la fin de la troisième et au terme du niveau 1, l'élève devra être capable de :

- Comprendre toutes sortes d'énoncés oraux
- Exprimer des messages oralement : savoir poser des questions, donner des ordres et instructions, utiliser les expressions les plus utiles en classe et dans les contacts sociaux, rapporter ; donner des renseignements, etc.
- Comprendre et saisir un message écrit : informations, instructions, lettres des correspondants, descriptions...
- Exprimer des messages par écrit : informations personnelles, réponses à des questionnaires, informations pour remplir un questionnaire, etc.

En outre, à l'issue des trois dernières années du premier cycle, l'apprenant aura développé des compétences variées au niveau de l'écoute, de la lecture et de la production orale et écrite de textes pour la résolution des problèmes dans sa vie quotidienne. Ainsi, il pourra avec aisance :

- 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 TICs ;
- Emettre et soutenir un point de vue.

Nous constatons donc au terme de cette brève présentation que l'objectif de l'APC rejoint ceux du premier cycle car cette approche vise le développement des compétences qui permettront à l'apprenant de résoudre des situations dans sa vie quotidienne comme susmentionné.

1.3. Revue de la littérature

Dans le cadre de notre travail, nous ne sommes pas les seuls ni les premiers à mener des recherches sur l'expression orale française des apprenants anglophones en situations de vie. Plusieurs chercheurs s'y sont intéressés d'une manière ou d'une autre ; après avoir parcouru certains de ces travaux, force est pour nous de constater que le champ la didactique de l'expression orale française des apprenants anglophones a été assez exploré. Notre objectif dans cette partie est de passer en revue certains de ces travaux avec un regard approubatif ou critique afin de mettre en exergue l'originalité de notre travail.

Selon Omar Aktouf, la revue de la littérature est « l'état des connaissances sur un sujet, c'est en fait un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème. C'est une étape qui permet de partir des travaux étudiés, d'envisager de nouvelles opérations ». Bon nombre de chercheurs se sont intéressés aux difficultés rencontrées par les apprenants d'une langue étrangère et dans notre cas il s'agit du français vers les apprenants anglophones.

H. Mitterand et R.Eluerd pensent tout simplement que l'expression orale s'appuie sur des sons que les hommes émettent en faisant vibrer l'air inspiré des poumons par les mouvements des cordes vocales, de la langue et des lèvres appelés organes de la parole.

Parlant des problèmes de communication que rencontrent nos apprenants sur le plan de la communication, Adamou Mbrossi (2000) pense qu'en dehors du manque d'acquisition des règles grammaticales, un autre facteur très important doit être pris en compte pour expliquer l'échec communicationnel des apprenants anglophones en français. Cet aspect est l'emprise sociolinguistique d'une autre langue sur le français. Dans son cas, il s'agirait du Ffuldéd chez les apprenants du grand nord. Il nous amène à comprendre que lorsque des apprenants sont exposés à la langue de scolarisation après avoir appris une autre langue, ils auront des difficultés à atteindre le niveau des natifs de la langue. Ceci justifie par conséquent pourquoi le français parlé ou écrit y est écorché sous toutes ses formes.

Dans la même lancée, Nkwankam (2000), dans son travail sur les difficultés d'acquisition et d'usage de l'article français par les élèves anglophones, nous en donne un exemple. En effet, le problème soulevé dans son travail est qu'il n'existe pas de correspondance des articles français en anglais. Par conséquent, les élèves utilisent donc, tant à l'écrit comme à l'oral, l'article qui ne correspond pas.

Lionel Bellenger (1982) considère que: « se sentir juger ou se juger soi-même, c'est-à-dire apparaître « beau parleur » ou se prétendre « mauvais orateur » c'est simplement reconnaître que « la parole a un pouvoir ». A cet égard, l'on ne saurait évoluer sans la maîtrise parfaite de ce pouvoir qui est l'expression orale, et dans notre cas de l'expression française pour les anglophones, qui est la preuve pour déterminer nos performances au sortir de l'école. Elle est également indispensable dans la vie socioprofessionnelle de ces apprenants anglophones car à tout moment, dans la rue, à l'école ou encore dans les lieux de services, ils sont et seront sollicités par une tierce pour une communication orale. A cet effet, il ajoute que :

Ils sont nombreux ceux dont le métier a pour instrument, de communication privilégié, la parole : l'enseignant, le journaliste, le conseiller, le médecin, l'assistante sociale, l'avocat, l'homme d'affaires... Pour tous ceux-là, il est bien nécessaire de s'interroger sur la part qui revient à leur manière d'exploiter les ressources de la parole dans leur efficacité professionnelle, leur réputation, l'aide qu'ils apportent ou l'influence qu'ils exercent. Cela est d'autant plus nécessaire que l'expression orale n'apparaît à aucun moment en tant qu'objet d'étude, de formation ou de perfectionnement dans le cadre de l'acquisition de leur métier (...) Dans le même ordre d'idées, nous devons songer aussi aux employés installés derrière un guichet, aux hôtesses des bureaux d'accueil, aux secrétaires, aux standardistes, aux vendeurs. Pour tous, la parole est la clé d'un bon usage de leur compétence

professionnelle, leur manière de s'exprimer influence le réseau de relations et la qualité des liens qu'ils établissent de façon durable et temporaire.

Par conséquent, l'on ne peut prétendre écrire lorsque l'on ne maîtrise pas encore les canons de l'expression orale. L'apprentissage d'une langue est conditionné par l'expression orale. C'est également l'avis de Simo Bobda et Mbangwana (1993, P.2) pour qui, « we all learn to speak before we learn how to write ». C'est pour dire que si nous ne savons pas parler une langue et dans notre cas le français, il nous est quasiment impossible de pouvoir bien écrire cette langue.

Gidéon Bisong Akwo (2002) dans son mémoire de DIPES II va dans le même sens et tente d'identifier les facteurs sociolinguistiques et culturels et pédagogiques qui constituent un blocage au développement de l'expression orale des apprenants anglophones. Il en ressort que : « les élèves anglophones s'expriment difficilement oralement en français parce que le français qu'on leur enseigne est inadapté à leurs besoins ».

Claude Moukouri Mbendou (2011) dans son travail sur la « *Didactique de l'expression orale en français dans le sous-système anglophone de Cameroun* » a tiré la conclusion selon laquelle, il n'y a pas une vraie expression orale chez les apprenants anglophones.

Le présent travail de recherche porte en effet sur la didactique du français aux anglophones comme ceux susmentionnés et traite plus précisément de l'expression orale. Mais sa particularité est qu'il fait appel à une nouvelle approche : l'approche par les compétences et entrée par les situations de vie (APC/ESV). Il analyse les difficultés que rencontrent les apprenants anglophones à communiquer en français dans les situations de la vie courante et surtout sur le plan oral. Il présente également l'apport et l'importance de l'expression orale dans l'acquisition de la langue française, et propose également une ré-examen des besoins de ces apprenants et des méthodes d'enseignement/apprentissage utilisées pour une meilleure acquisition du français qui va leur permettre de résoudre des situations plus ou complexes de la vie. L'objectif visé au terme de cette investigation est la communication effective au sein de la société et pour ce faire, nous avons décidé de faire appel à l'approche communicative ainsi que notre nouvelle approche (APC) mentionnée plus haut pour soutenir une nouvelle démarche dans l'enseignement de l'expression orale en direction des apprenants anglophones. Mais tout d'abord, nous nous proposons de faire le tour de certaines théories et approches sur l'enseignement de l'expression orale.

1.4. Théories et approches sur l'enseignement de l'expression orale

1.4.1. Théories sur l'enseignement de l'expression orale

L'enseignement /apprentissage de l'expression orale a fait naître chez plusieurs auteurs ou didacticiens des idées nouvelles. C'est ainsi que dans ce champ de recherche nous marquons un temps d'arrêt pour revisiter certaines théories.

Malmberg (1964), cité par Claude Moukouri dans son mémoire, traite de la prononciation des langues étrangères. Pour lui, celui qui veut apprendre à bien prononcer une langue étrangère devra acquérir d'abord la maîtrise d'un grand nombre d'habitudes articulatoires nouvelles, il doit s'habituer à articuler des sons étrangers exactement comme on le fait dans la langue en question et ne pas se servir des habitudes propres à sa langue maternelle. Il ajoute qu'il ne faut pas croire qu'il s'agisse seulement d'apprendre quelques sons nouveaux et, pour le reste utiliser les sons déjà connus. C'est tout un système d'habitudes articulatoires, y compris l'intonation et l'emploi des accents expiratoires qui sont remplacés par quelque chose de nouveau.

Si nous avons bien compris, Malmberg tend vers un idéal ; d'après lui, lorsqu'on apprend une langue on doit pouvoir s'exprimer avec la compétence d'un natif. On ne devrait pas se contenter de quelques sons que l'on connaît. Au contraire, on doit prendre en considération les facteurs tels que l'accent entre autres. Ce que nous reprochons à Malmberg, c'est qu'il oublie qu'il y a des aires culturelles qui influencent l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est le cas des anglophones du Cameroun pour qui, l'apprentissage du français n'est pas une chose aisée à cause du multilinguisme qui sévit au Cameroun et de leurs habitudes articulatoires. Il y a des sons que l'on retrouve en français et qui n'existent pas dans leurs langues locales et vice-versa.

Dulck et Alii (1971) citant Stack, pensent que dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, rien ne remplace un contact suivi dès l'enfance ; car la perception auditive des êtres très jeunes est beaucoup plus complète qu'elle ne l'est à partir de vingt ans. Ainsi un enfant entend mieux et, exercé qu'il est à la reproduction des sons de sa propre langue, il parvient à reproduire les sons d'une langue étrangère avec une aisance surprenante. L'enfant très jeune n'éprouve pas de gêne à imiter.

Dell (1973) parle de la correspondance son/sens. Pour lui, les hommes communiquent entre eux en articulant certains sons. Ces sons ont une certaine signification. Chaque phrase prononcée a deux tons : sons et sens. Les sons sont en quelques sortes le support matériel du sens. Il établit ainsi un lien, une corrélation phonétique et sémantique comme pour dire

qu'elles sont indissociables du moment où le son est porteur de sens. Nous sommes du même avis que cet auteur, car on ne doit pas juxtaposer les sons les uns à côté des autres sans aucune logique.

En 1970, on assiste aussi à l'émergence d'une autre théorie dans l'apprentissage des langues : la théorie interactionniste. Les tenants de cette théorie pensent que la communication met en scène un ou plusieurs émetteurs et un ou plusieurs récepteurs. Cependant, pour qu'il y ait communication, il ne faut pas seulement que les interactants parlent, mais il faut qu'ils se parlent. En d'autres termes, il doit avoir une influence mutuelle. Cette théorie se rapproche de notre thème dans la mesure où les apprenants anglophones doivent faire usage de leur expression orale pour communiquer avec leurs confrères francophones et par conséquent interagir avec eux (influence mutuelle). C'est lors de ces échanges qu'ils apprennent les uns sur les autres. On rejoint ainsi Goffman (1973, P.32) qui entend « par interaction (...) à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ».

Toujours dans cette lancée, Johnson (1982) cité par Jack Richards et Theodore Rodgers (1982, P.72), stipule que les activités proches du quotidien facilitent l'apprentissage : « activities that involve real communication promote learning ». En d'autres termes, les situations réelles de communication facilitent l'apprentissage d'une langue. Michail Bakhtine (1977) souligne également l'importance des échanges dans l'apprentissage d'une langue lorsqu'il affirme que : « L'interaction verbale constitue (...) la réalité fondamentale de la langue ». Gumperz (1982, P.29) ajoutera à cet effet que « parler c'est interagir » et parler c'est faire usage de l'expression orale.

1.4.2. Approches sur l'enseignement/apprentissage de l'expression orale

Dans le but de faciliter la tâche aux enseignants de langue, plusieurs chercheurs ont élaboré des méthodes ou approches suivant la période, le contexte ainsi que les objectifs visés. Partant de la méthode traditionnelle à l'approche par les compétences, qui est la nouvelle approche adoptée dans notre pays. Nous allons limiter cette liste aux approches qui cadrent avec notre thème.

1.4.2.1. La méthode directe

On l'appelle encore immersion totale car l'enseignant se doit de favoriser l'apprentissage de la langue d'arrivée. Plutôt que d'expliquer, d'analyser un texte écrit et de le traduire, on découvre qu'il vaudrait mieux présenter directement la langue sous sa forme orale. Le mot "direct" indique que l'on souhaite éliminer la méthode "indirecte" qu'est la traduction.

En effet, l'enseignant utilise, dès la première leçon, la seule L.E. en s'interdisant d'avoir recours à la L.M. : il enseigne directement la L.E. en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la L.E. elle-même. Les leçons doivent toujours contenir des activités de conversation comme les dialogues. L'enseignant doit plus démontrer qu'expliquer, permettre que les élèves utilisent la langue en contexte. La 1^{ère} étape, celle des *mots concrets*, c'est-à-dire se référant à des réalités qu'on peut montrer ou mimer, est nécessairement orale et met en jeu le corps, dans des activités qui imitent les échanges naturels mais qui restent très artificielles: on ne demande pas, sauf à de très jeunes enfants, de nommer une réalité qu'on sait connue de son interlocuteur; on ne décrit pas les actions qu'on est en train de faire....

Ensuite, on passe à des réalités qui ne sont plus présentes dans la classe ou qu'on ne peut mimer aisément, mais qu'on peut dessiner au tableau ou observer sur des images; avant d'introduire, essentiellement à l'aide des mots appris antérieurement qui permettent d'en préciser le sens, les *mots abstraits* et les textes, littéraires ou non, où ils apparaissent. Ainsi, peut-on développer un apprentissage de la L.E. sans que l'enseignant ait recours à la L.M., ce qui ne signifie pas que les apprenants n'y font pas appel silencieusement.

L'apprenant doit être amené à penser dans la langue d'arrivée pour que le vocabulaire soit acquis naturellement. Cette méthode tient compte de l'oral, l'écrit, la bonne prononciation, la langue parlée. Cependant, cette méthode a un inconvénient : elle est plus centrée sur l'enseignant. Or, dans notre contexte, il s'agit de mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage et l'amener à transférer ce qu'il apprend dans les situations réelles de la vie.

1.4.2.2. La méthode audio-orale

En méthode audio-orale, la L.E. est présentée à travers des dialogues de langue courante, mais ceux-ci ne sont plus répétés par l'enseignant: ils sont enregistrés sur des magnétophones.

De plus, ces dialogues sont élaborés en fonction de la progression choisie: chaque réplique contient une phrase dite "de base", c'est-à-dire ayant une structure qui sert de modèle aux apprenants pour produire de nouvelles phrases par de simples opérations de *substitution* ou de *transformation*. Ces "phrases-modèles" servent de base à des exercices de structure qui seront pratiqués jusqu'au sur-apprentissage pour arriver à des habitudes quasi-réflexes.

On veille à ne pas alourdir l'apprentissage par des leçons trop riches lexicalement ou grammaticalement: il s'agit de progresser pas à pas, afin que l'apprenant puisse bien "fixer" une structure avant d'en apprendre une autre.

Dans la mesure où on accepte l'idée que l'apprentissage d'une langue est un phénomène automatique, on rejette tout **travail d'explication** ou toute analyse réflexive qui "pourrait faire obstacle à l'acquisition des automatismes linguistiques".

On voit que la méthode audio-orale tire l'essentiel de son originalité des exercices structuraux et de la progression rigoureuse que ceux-ci impliquent. Les traditionnels tableaux de conjugaison ou les listes pronominales disparaissent des manuels. Cependant, il est important de mentionner les limites suivantes :

- une telle forme d'apprentissage fait "manipuler" la langue mais n'entraîne pas l'élève à "communiquer".
- Les exercices structuraux ennuyaient les apprenants, et ceux-ci ne parvenaient pas à passer de la manipulation guidée des structures à leur emploi approprié en communication réelle: on ne répond pas à un interlocuteur en opérant simplement une substitution ou une transformation sur la phrase qu'il nous adresse: si à la phrase *Ferme la porte*, on répond comme dans l'exercice: *Ferme-la*, le risque communicatif est grand.
- Une programmation stricte, sans effort, évitant à tout prix la faute, est-elle un moyen d'apprentissage aussi solide que l'on croit?
- Peut-on sérieusement rejeter "toute explication"?

1.4.2.3. La méthode audio-visuelle (S.G.A.V)

La méthode A.O. et la méthode S.G.A.V. se sont développées approximativement à la même époque (même si la première est un peu antérieure à la seconde) et elles donnent l'une et l'autre la priorité à la langue parlée, laquelle est présentée au moyen de dialogues élaborés en fonction d'une progression décidée à l'avance et non à travers le dialogue enseignant-apprenants comme en méthode directe.

Dans la méthode S.G.A.V.,

- Il s'agit de *présenter la parole étrangère en situation*, d'où le recours aux images qui, même dans le 1^{er} manuel S.G.A.V. (Voix et Images de France), ne servent pas tant à visualiser les réalités auxquelles renvoient les mots des répliques qu'à restituer une partie des circonstances (spatio-temporelles, psychologiques, interactives) dans lesquelles elles peuvent être échangées.
- L'accès au sens de cette parole *ne se fait pas par traduction du maître, mais à partir de la situation visualisée*, en s'appuyant sur les interactions des personnages, sur leurs gestes et mimiques, sur les éléments du décor qui jouent un rôle dans l'échange.
- La différence avec la méthode directe est qu'au lieu de s'inscrire dans l'environnement immédiat de la classe, cette compréhension s'inscrit dans un environnement fictif, stimulé audio-visuellement.
- Tout comme la méthode A.O., la méthode S.G.A.V. préconise un enseignement grammatical implicite. Mais différemment de la M.A.O. qui s'appuie sur les exercices structuraux et qui cherche à "automatiser" une structure par un jeu répété de stimuli-réponses, dans la méthode S.G.A.V. on cherche à faire *réemployer* par les apprenants les éléments des dialogues de départ dans des situations différentes. D'où l'importance dans les leçons audio-visuelles de l'*exploitation* et de la *transposition*, dont le principe consiste à faire réutiliser ce qui est en voie d'acquisition dans d'autres situations que celles de la leçon, soit déjà vue, soit inventées, soit correspondant au vécu des apprenants. D'où les *exercices de réemploi* qui diffèrent des exercices structuraux classiques.
- Les dialogues des manuels S.G.A.V. sont élaborés à partir d'*enquêtes statistiques sur la fréquence* relative des mots utilisés oralement par les natifs de la L.E. dans leurs échanges quotidiens (cf: le *Français Fondamental*). Sont introduits prioritairement les mots et constructions les plus fréquents, parce qu'ils sont supposés être les plus utiles pour "parler comme on parle", et parce qu'ils sont aussi les plus intégrés grammaticalement

dans la langue: *être* et *avoir*, par exemple, sont introduits avant *marcher* ou *parler*, bien qu'ils soient beaucoup plus complexes morphologiquement.

1.4.2.3. La méthode par silence

Cette méthode a été appliquée au domaine des langues par Caleb Gatteno. Elle vise à montrer à l'apprenant comment utiliser une deuxième langue comme moyen d'expression personnelle de ses pensées, perceptions et sentiments. Au début, l'accent est mis sur l'habileté orale puis est ensuite incorporée la lecture pour une développer une bonne compréhension de la grammaire. Ici, l'enseignant reste la plupart du temps silencieux et fonctionne comme un facilitateur. Il présente des idées aux apprenants pour qu'ils puissent exercer leur indépendance, leur autonomie et leur responsabilité en la langue d'arrivée.

1.4.2.4. L'approche communicative

Dans cette approche, la langue est vue avant tout comme un instrument d'interaction sociale. Tel que nous l'avons mentionné dans la définition des concepts, l'approche communicative permet à l'apprenant d'acquérir :

- Une compétence grammaticale (capacité grammaticale et lexicale)
- Une compétence sociolinguistique (le contexte social de communication)
- Une compétence de discours (capacité de passer des messages)
- Une compétence stratégique (comment débiter et terminer son expression par exemple)

Tout se fait dans la langue visée et l'apprenant est appelé à s'exprimer sans contrainte. A ce niveau, le tout n'est pas seulement de connaître la forme ou le sens d'un mot mais de savoir aussi comment l'utiliser, dans quel contexte.

1.4.2.5. L'approche par les compétences (APC)

Il s'agit de la nouvelle méthode d'enseignement adoptée par le système éducatif camerounais. L'approche par compétences (APC) est alors une méthode qui « consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les formuler en objectifs dans le cadre d'un programme d'études ». Quoique l'APC place l'apprenant au centre de tout processus d'apprentissage, l'enseignant joue un rôle majeur, puisqu'il est le

principal facilitateur de cette activité. Au Cameroun, l'APC est introduite sous deux formes : selon qu'on intervienne dans l'enseignement secondaire général (ESG) ou dans l'enseignement secondaire technique et professionnel (ESTP).

Pour l'ESG, le modèle adopté 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 de façon à rendre l'apprentissage plus concret et plus réel.

Nous avons pu vous présenter quelques méthodes d'enseignement en Didactique des Langues ayant un trait avec l'acquisition de l'expression orale allant de la méthode directe à l'Approche par les compétences. Nous n'avons pas jugé nécessaire de présenter toutes les méthodes mais de parler juste de celles qui cadrent avec notre thème.

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE ET TECHNIQUES DE RECHERCHE

Notre tâche dans ce chapitre consistera à présenter la méthodologie et les techniques de recherche. En d'autres termes, il s'agira pour nous dans une première partie de décrire la méthode c'est-à-dire le domaine de recherche, la population cible et le répertoire linguistique de cette population. Dans une deuxième et une troisième partie, il sera question pour nous de présenter les procédés d'échantillonnage et les techniques de recherche.

2.1 Méthodologie

Le centre de notre recherche est l'enquête. Une enquête quelque peu minutieuse constituée des expériences, des témoignages et des documents (officiels, manuels) de la classe concernée : Form 3. C'est donc cette enquête qui nous permettra de vérifier nos hypothèses. De façon plus explicite, il est question pour nous de mener des recherches sur le terrain, sur une population donnée et dans un domaine bien précis.

2.1.1 Domaine de l'étude

Notre étude se limite au domaine de la didactique et en particulier à l'enseignement de l'oral dans la classe de Form 3 de l'enseignement secondaire général. Pourquoi ce domaine ? Tout simplement vu le contexte multilingue de notre pays. En effet, étant donné la diversité ethnique qui prévaut dans notre pays, la didactique des langues devrait promouvoir la Compétence communicative dans l'enseignement/apprentissage des deux langues officielles afin de faciliter la communication entre les citoyens dans les situations courantes de la vie.

2.1.2 Population de l'étude

2.1.2.1 Population cible

La population cible est le public visé par notre recherche. Notre public cible est donc constitué de deux catégories faisant toutes partie du Lycée Bilingue D'Essos. D'une part, nous avons le groupe homogène constitué des élèves de Form 3 des deux sexes : masculin et féminin. D'autre part, nous avons les enseignants de FLS 2 qui constituent la deuxième catégorie d'intervenants.

Nous avons choisi la classe de Form 3 comme niveau d'étude parce que cette classe se situe vers la fin du premier cycle. Ce cycle est la base de la formation des jeunes apprenants

anglophones du secondaire. Par conséquent, il faudrait se rassurer qu'avant de passer au cycle suivant, qu'ils soient suffisamment outillés au niveau de leur apprentissage de la langue française et surtout sur le plan oral. Ainsi, avant qu'ils ne terminent le secondaire, ils auront eu le temps d'améliorer leur expression orale française pour faciliter la communication avec les autres citoyens que ce soit au travail, à l'université etc. pour améliorer la perspective du bilinguisme de notre pays, nous estimons qu'au terme du secondaire, ces apprenants doivent être capables de communiquer aisément dans différentes situations en français.

2.1.2.2 Répertoire linguistique

On constate dans notre environnement que les apprenants anglophones utilisent principalement trois langues et en fonction d'un contexte précis. Ils utilisent fréquemment le Pidgin-English pour communiquer avec leurs pairs dans presque toutes les situations d'interaction. L'anglais, quant à lui, est utilisé au sein de l'institution et les langues camerounaises au sein de la famille. Nous constatons ainsi que le français est très peu utilisé par des apprenants anglophones qui sont dans des lycées bilingues. Et cet usage du français est entravé par le « Camfranglais » ainsi qu'un manque d'exposition à des situations de communication qui ruinent la compétence de ces enfants en français. Tout ceci nous ramène donc au problème d'expression orale des apprenants anglophones et de la possibilité d'une communication effective entre citoyens anglophone et francophone en français.

Notre recherche a pour cadre d'étude les établissements secondaires bilingues en zone francophone et en particulier dans la ville de Yaoundé.

2.2. Procédures d'échantillonnage

La procédure d'enseignement/apprentissage nécessite la présence de deux acteurs : les apprenants et les enseignants. Le nombre total d'acteurs dans la première catégorie est de 60 individus. Nous avons donc choisi comme échantillon 60 élèves dans cet établissement (Lycée Bilingue d'Essos). En ce qui concerne la deuxième catégorie d'acteurs à savoir les enseignants de français en classe de Form 3, nous avons pu dénombrer trois (03) dans les trois classes de Form 3, et sept (07) autres enseignants au sein de l'établissement.

Pour obtenir cet échantillon, nous avons choisi de travailler avec les élèves du lycée bilingue d'Essos et plus particulièrement ceux de la classe de Form 3 afin de vérifier nos différentes hypothèses. Pour ce faire, nous avons dû intercepter ces élèves dans leur salle de classe, pendant le cours d'un enseignant qui a bien voulu nous aider à accomplir cet étape de

notre recherche. Quant aux enseignants, tout d'abord, nous avons pu discuter individuellement avec chacun d'eux sur le thème de notre travail. Il est important, avant de continuer, de noter que notre échantillonnage s'arrête uniquement au niveau du cadre scolaire. De ce fait, notre échantillon définitif est constitué :

● Des élèves : 60

● Des enseignants : 10

Soit un total de : 70

2.3. Techniques de recherche

Les différentes techniques de recherche que nous avons utilisées ne sont pas les meilleures mais, elles nous ont permis d'obtenir des informations importantes dans le cadre de notre recherche. Tout de même, nous devons mentionner ici la réticence de certains informateurs surtout du côté des apprenants, qui ont parfois hésité à remplir les questionnaires que nous leur avons administrés. Il nous a donc fallu expliquer l'importance de leur contribution pour notre travail de recherche afin de récupérer des questionnaires remplis.

2.3.1. Présentation des questionnaires

Le questionnaire adressé aux enseignants comportait quatorze (14) questions et celui adressé aux apprenants quinze (15) questions. Toutes ces questions tournent autour de l'enseignement/apprentissage du français et précisément de l'expression orale. Chacun des questionnaires est anonyme pour permettre au répondant de s'exprimer librement. Chaque formulaire est constitué d'un en-tête permettant d'informer le répondant sur le pourquoi de cette enquête et ce qui est attendu de lui. Ensuite viennent les questions en lien étroit avec les hypothèses formulées. Les questions posées aux enseignants sont relatives à :

- Leur spécialité et leur ancienneté dans le domaine de l'enseignement du français
- La qualité de la formation reçue
- La détection des besoins des apprenants
- La méthode pour développer la communication orale

Les questions posées aux apprenants portaient sur :

- L'image et la place qu'ils accordent à la langue française
- Les difficultés qu'ils rencontrent pour s'exprimer en français

- L'existence d'un cours d'expression orale suivant l'APC
- La manière dont l'expression orale se développe en classe
- Les différentes langues qu'ils utilisent pour communiquer tant dans la salle de classe qu'en dehors d'elle.

2.3.2. Études des documents

Après la distribution des questionnaires, nous avons jugé nécessaire de vérifier si dans les documents officiels tels que les nouveaux programmes d'enseignement du français, les manuels de la classe de Form 3, une place était réservée au développement de l'expression orale. Ainsi, nous avons pu prendre connaissance des ouvrages utilisés dans cette classe et dans la suite de notre travail, nous vous exposerons ce que nous avons constaté.

2.3.3. Observation du cours

Dans le cadre de notre travail, nous avons également pu assister à certains cours de français dans certaines classes, après quoi nous nous sommes entretenus avec les enseignants de ces dites classes en vue d'obtenir d'amples informations sur le choix des méthodes utilisées dans le développement de l'expression orale. Ces échanges ont été enrichissants dans la mesure où ils nous mettent en contact avec la réalité du terrain et nous permettent d'émettre les meilleures suggestions en vue d'améliorer les techniques d'enseignement/apprentissage de l'expression orale.

Arriver au terme de ce deuxième chapitre qui traitait de la méthodologie et des techniques de recherche, nous avons pu présenter la méthode adoptée pour mener à bien notre enquête sur le terrain. Nous constatons que le public cible que nous avons choisi est constitué d'un public appartenant essentiellement au système d'enseignement/apprentissage. De plus, nous estimons que l'effectif de (70) au niveau des deux catégories d'acteurs (enseignants, apprenants) est assez considérable pour confirmer ou infirmer nos hypothèses. Après avoir analysé le répertoire linguistique de ce public cible, nous avons constaté qu'il est très riche du fait de la diversité culturelle et linguistique qui existe dans notre pays (plus de 240 langues). Toutefois, nous avons rencontré quelques obstacles lors de la collecte des données par les questionnaires. Certains acteurs se sont montrés assez réticents pour des raisons que nous ignorons et cela nous a fait accuser un certain retard dans notre travail. Aussi, certains élèves n'ont pas remis leurs questionnaires. En plus de cela, il a fallu attendre la période du stage pratique pour observer les différentes activités pratiquées lors des cours de français car

l'emploi de temps des cours à l'ENS ne le permettait pas. Néanmoins, nous avons pu collecter des données que nous allons analyser pour la suite de notre travail. Après analyse, nous en ferons une interprétation minutieuse dans la deuxième partie de notre travail qui constitue le cadre technique.

II. DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

La deuxième partie de notre travail de recherche consiste en l'analyse des données collectées sur le terrain et leurs interprétations en guise de la vérification de nos hypothèses de recherche évoquées dans la partie précédente.

CHAPITRE 3 : DESCRIPTION ANALYTIQUE DES DONNÉES

Dans ce chapitre, il sera question de faire une présentation descriptive et analytique des données collectées sur le terrain après leur dépouillement. En effet, un travail en recherche didactique nécessite une enquête qui permet de confirmer ou d'infirmer les hypothèses et c'est à juste titre que nous allons nous atteler à l'analyse de ces questionnaires adressées aux élèves et aux enseignants avant de nous pencher sur les documents utilisée et le déroulement du cours.

3.1 Questionnaires adressés aux élèves

Tableau 1 : effectif de la classe

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Filles	39	65
Garçons	21	35
TOTAL	60	100

Le tableau (1) nous présente l'effectif total de la classe. Il en ressort que dans cette classe de Form III, il y a plus de filles que de garçons.

Tableau 2 : répartition en fonction de la langue officielle

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Nombre d'anglophones	36	60
Nombre de francophones	24	40
TOTAL	60	100

Le tableau ci-dessus nous présente la répartition de la classe selon la langue officielle de chacun des élèves. Nous constatons dans cette classe qu'elle contient plus d'anglophones que de francophones. Ceci pourrait influencer leur intérêt pour le français ainsi que le degré de motivation pour apprendre le français en général et l'expression orale en particulier.

Tableau 3 : langue parlée à la maison

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Anglais	16	26.7
Camfranglais	2	3.4
Français	5	8.3
Langue maternelle	37	61.6
Pidgin	0	0
TOTAL	60	100

Le tableau (3) concerne la langue la plus utilisée à la maison. Force pour nous est de constater que la langue maternelle est la plus utilisée par ces élèves. Ce pourcentage élevé (61.6%) aurait une incidence sur l'amélioration de leur expression orale en français étant donné qu'il n'y a pas de suivie à la maison.

Tableau 4 : langue parlée à l'école

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Anglais	40	66.7
Camfranglais	0	0
Français	05	08.3
Langue maternelle	0	0
Pidgin	15	25
TOTAL	60	100

Pour ce qui de la langue parlée le plus souvent à l'école par ces élèves, le tableau ci-dessus nous permet de constater que 66,6% de la classe utilise l'anglais comme moyen de communication par excellence au lieu du français qui est relégué en dernière position aux côtés de la langue maternelle et du Camfranglais.

Tableau 5: langue parlée dans d'autres lieux

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Anglais	37	61.6
Camfranglais	2	3.4
Français	15	25
Langue maternelle	6	10
Pidgin	0	0
TOTAL	60	100

Dans d'autres lieux de socialisation, le tableau (5) nous montre que l'anglais est encore la langue la plus utilisée par ces apprenants de Form III. Ceci a pour conséquence de les éloigner encore plus de la langue française.

Tableau 6 : intérêt pour la langue

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Oui	46	76.7
Non	14	23.3
TOTAL	60	100

De ce tableau, il ressort que la majorité des élèves interrogés présentent de l'intérêt pour la langue française. Ils sont donc par conséquent prédisposés à apprendre cette langue et se confondre aux francophones. N'oublions pas que par leur appartenance au sous-système anglophone, tous ces apprenants de la classe de Form III sont anglophones.

Tableau 7 : présence effective au cours

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Oui	57	95
Non	3	5
TOTAL	60	100

Nous constatons à l'aide de ce tableau que près de la totalité de la classe est présente au cours de français. Ce qui prouve leur intérêt vis-à-vis de cette langue.

Tableau 8 : performance des apprenants en français

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Bonne	20	33.3
Mauvaise	40	66.7
TOTAL	60	100

A propos de la performance de ces apprenants, c'est un autre point essentiel qui peut justifier la motivation de ces enfants à apprendre le français. Une bonne ou une mauvaise note influencerait leur motivation. Le tableau (8) nous éclaire donc à ce sujet et nous constatons que plus de la majorité des apprenants présente une mauvaise performance en français.

Tableau 9 : bonne répartition de la parole par le professeur

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Oui	34	56.7
Non	26	43.3
TOTAL	60	100

Le tableau ci-dessus nous présente la répartition de la parole par le professeur pendant le cours. Du point de vue général, il s'agit là d'une assez bonne répartition de la parole. Cependant qui nécessite une certaine amélioration car on pourrait s'interroger sur la nature de cette prise de parole. Serait-ce pour répondre aux questions ou serait-ce pour autre chose ?

Tableau 10: efficacité des activités proposées par le professeur pour améliorer l'expression orale

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Oui	55	91.7
Non	05	8.7
TOTAL	60	100

Ce tableau nous présente de façon globale l'opinion des apprenants sur les activités proposées par le professeur en vue de les aider à améliorer leur expression orale. Le résultat

est positif car plus de la majorité pense que ces activités sont efficaces. Cependant, il existe un écart entre ce qu'ils pensent et ce qui est en réalité.

Tableau 11: parties du cours appréciées

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Dictée	5	8.3
Grammaire	19	31.7
Lecture	34	56.7
Prononciation	6	10
Rédaction	1	1.7
Vocabulaire	9	15

A ce niveau, nous nous sommes basés sur les parties qui intéressent le plus les apprenants. Ils avaient la possibilité de choisir plusieurs parties en fonction de leur préférence. C'est donc à cet effet que nous remarquons que la lecture arrive en tête suivie de la grammaire. Très peu parmi eux s'intéressent à la prononciation qui est pourtant la matière par excellence dans l'apprentissage de l'expression orale.

Tableau 12: évaluation de l'expression orale française des apprenants

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Médiocre	05	8.3
Passable	30	50
Assez-bien	20	33.4
Bien	05	8.3
Très bien	0	0
TOTAL	60	100

Ce tableau nous présente l'autoévaluation de ces apprenants concernant leur expression orale en français. En d'autres termes, nous leur avons demandé de donner leur appréciation personnelle en ce qui concerne leur expression orale française. Certains considèrent que leur expression orale est assez bonne et d'autres pensent qu'ils sont médiocres. Le seul souci est que c'est leur point de vue et peut-être pas la réalité.

Tableau 13: difficultés des apprenants liées à l'expression orale

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Vocabulaire pauvre	07	11.7
Peur de faire des erreurs	35	58.3
Prononciation	17	28.3
Autres	01	1.7
TOTAL	60	100

Le tableau (13) éclaire sur les difficultés rencontrées par les apprenants au niveau de leur expression orale. Réparties selon les quatre catégories ci-dessus, nous constatons que ces difficultés se situent beaucoup plus au niveau de la peur de faire des erreurs.

Tableau 14: solutions proposées par les apprenants pour améliorer l'expression orale

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Communication avec les francophones	13	21.7
Lecture	17	28.3
Apprentissage avec les TIC	13	21.7
Vocabulaire	02	3.3
Participation aux cours	12	20
Prononciation	03	5
TOTAL	60	100

Dans un processus d'enseignement/apprentissage, l'apprenant sait mieux que l'enseignant ce dont il a besoin pour apprendre la langue. C'est donc ainsi que ces apprenants se tournent vers d'autres moyens pour atteindre leurs objectifs et ainsi améliorer leur expression orale.

3.2. Questionnaires adressés aux enseignants

Tableau 15 : spécialité en tant qu'enseignant de français

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Français en direction des francophones	00	00
Français en direction des anglophones	10	100
TOTAL	10	100

Tous les enseignants interrogés dans le cadre de cette recherche ont reçu une formation dans une école professionnelle. Nous pouvons donc dire qu'ils sont aptes à dispenser des enseignements.

Tableau 16 : ancienneté dans l'enseignement

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Moins de 5 ans	02	20
Entre 5 et 10 ans	06	60
Plus de 10 ans	02	20
TOTAL	10	100

L'ancienneté dans l'enseignement procure une certaine expérience par rapport aux nouveaux. Les enseignants rencontrés n'ont pas encore eu tous cette expérience et ont donc besoin d'apprendre davantage pour mieux gérer une salle de classe.

Tableau 17: connaissance de l'Approche par les Compétences

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Bonne	08	80
Mauvaise	02	20
Total	10	100

De ce tableau, il ressort que les enseignants interrogés dans le cadre de cette recherche ont une bonne connaissance de la nouvelle approche exigée par le Ministère de l'Enseignement secondaire : l'Approche par les compétences.

Tableau 18 : utilisation de l'APC pendant le cours de français ou French

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Oui	04	40
Non	06	60
TOTAL	10	100

Malgré la formation reçue en matière d'APC, nous constatons par ces résultats que la majorité des enseignants que nous avons rencontrés n'appliquent pas cette méthode pendant leurs cours.

Tableau 19 : évaluation de la motivation des apprenants

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Moins de 50%	04	40
Plus de 50%	06	60
TOTAL	10	100

L'enseignant étant le moniteur et le guide de la classe, il lui est donc possible de dire quels apprenants sont motivés et ceux qui ne le sont pas. L'enseignant est de ce fait capable de faire des constats objectifs dans sa classe. Ainsi, nous déduisons que les apprenants sont prêts à participer lorsqu'ils sont motivés à apprendre.

Tableau 20 : causes de la démotivation des apprenants

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Manque d'intérêt	06	60
Inadéquation du contenu aux besoins des apprenants	04	40
TOTAL	10	100

Nous constatons que les enseignants sont au courant des causes de la démotivation de leurs apprenants dans le processus d'apprentissage. Comme ils le prétendent ces raisons tournent plus autour du manque d'intérêt que de l'inadéquation du contenu aux besoins des apprenants.

Tableau 21 : évaluation de l'expression orale des apprenants

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Mauvaise	06	60
Passable	04	40
Assez-bien	00	00
Bien	00	00
TOTAL	10	100

Ce tableau nous présente l'évaluation de l'expression orale des apprenants par les enseignants. Plus de la majorité des enseignants pense que leur expression orale est mauvaise et devrait être améliorée.

Tableau 22 : identification de ces difficultés

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Interférence phonétique	04	40
Vocabulaire pauvre	00	00
Anxiété ou peur de prendre la parole	06	60
TOTAL	10	100

Les difficultés rencontrées par les apprenants se situent beaucoup plus au niveau de leur peur de prendre la parole. Cependant, l'interférence phonétique est aussi un autre facteur important qui entraverait leur apprentissage de l'expression orale.

Tableau 23 : mauvaise prononciation comme entrave à la bonne communication

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Oui	10	100
Non	00	00
TOTAL	10	100

Parmi tout ce qui pourrait constituer un blocage à l'expression orale, les enseignants interrogés pensent qu'une mauvaise prononciation serait un véritable handicap à la communication entre anglophones et francophones.

Tableau 24 : activités d'apprentissage de l'expression orale utilisées en classe par les enseignants de Français en direction des anglophones

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Lecture	06	60
Prononciation	02	20
Vocabulaire	02	20
Dictée	00	00
TOTAL	10	100

Pour amener les apprenants à s'exercer au niveau de leur expression orale, les enseignants proposent divers activités dont ceux mentionnées dans le tableau ci-dessus. Chaque enseignant met un accent particulier sur l'une de ces activités pour faciliter le développement de leur expression.

Tableau 25 : primauté dans l'enseignement du Français en direction des anglophones selon l'APC

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Prononciation	00	00
Communication	10	100
Total	10	100

D'après les séminaires pédagogiques avec les inspecteurs pédagogiques, les enseignants que nous avons rencontrés sont unanimes sur l'aspect de l'enseignement du FLS2

qui est prioritaire selon l'APC. Cet aspect est la communication dans les situations quotidiennes de vie, à la maison, à l'école ou ailleurs.

Tableau 26 : compatibilité des manuels aux besoins de communication des apprenants

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Oui	04	40
Non	06	60
Total	10	100

La majorité des enseignants abordés dans le cadre de cette recherche pensent que les manuels au programme ne sont pas ou pas assez en accord avec les besoins en communication des apprenants de French.

Tableau 27 : difficultés rencontrées par les enseignants dans l'enseignement du Français en direction des anglophones

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Effectif Pléthorique	02	20
Manque de manuel	02	20
Inadéquation des manuels	01	10
Manque de matériel didactique	02	20
Manque d'intérêt et de participation des élèves	03	30
TOTAL	10	100

Le tableau ci-dessus présente les différentes difficultés que rencontrent les enseignants dans le processus d'enseignement/apprentissage. Tous autant qu'ils sont dénombrent les mêmes problèmes mais accordent plus d'importance à une difficulté qu'à l'autre d'où cette subdivision.

3.3. Analyse des documents

En dehors des questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants, nous avons eu l'opportunité d'analyser les documents officiels et les manuels au programme dans les classes de Form 3.

En effet, au Lycée Bilingue d'Essos où nous avons eu l'occasion d'effectuer notre stage pratique, nous avons constaté que le livre de français au programme est *Le Réseau du Français 3*. La nouvelle, tout comme l'ancienne version sont autorisées. D'après notre constat, il se trouve que les concepteurs de ces manuels ont essayé tant bien que mal d'adapter les manuels à la nouvelle méthode exigée par le ministère. Dans ces manuels, nous ne retrouvons pas d'éléments relatifs à l'Approche par les Compétences (APC) à savoir : des images illustratives qui peuvent permettre aux apprenants de mieux comprendre de quoi il est question, certaines activités visant à développer les quatre compétences, des activités de lecture, des dialogues, des exercices nécessitant le travail en groupe. Pour rendre l'apprentissage plus effectif, il est recommandé aux enseignants de ne pas trop s'y attacher de peur de rendre l'apprentissage monotone. Reste donc à l'enseignant de faire usage de sa créativité pour pouvoir se démarquer du manuel et mettre sur pied des activités qui permettront aux élèves d'améliorer leur expression orale d'où l'importance de l'observation des cours pour voir quelle place est accordée aux activités liées à l'expression orale et quels types d'activités il ou elle utilise.

Nous avons également pu analyser les nouveaux programmes d'enseignement secondaire général et plus précisément celui de la classe de Form 3. Nous avons constaté que les programmes d'enseignement selon l'Approche par les compétences ont été élaborés sur le plan théorique pour les classes allant de la Form 1 à la Form 5. Cependant, une note du Ministre des Enseignements secondaires présente dans ce document stipule que l'Approche par les compétences (APC) ne sera vraiment effective dans les classes de Form 3, 4 et 5 qu'en 2016. En d'autres termes, dans ces classes, les enseignements se font toujours selon l'ancienne méthode : l'approche par objectifs. Nous pouvons donc comprendre pourquoi dans les manuels scolaires correspondant à ces classes, il n'existe pas d'éléments liés à l'APC.

3.4. Observation du cours

A la suite de l'analyse des documents, nous avons pu observer certains cours de *French* et avoir quelques entretiens avec des professeurs en la matière. De cette observation, il ressort que la nouvelle approche n'y est pas appliquée ; elle n'est appliquée que dans deux

classes : Form 1 et Form 2 (dans la section anglophone) et en 6^{ème} et 5^{ème} (dans la section francophone). Pour ce qui est des autres classes, l'Approche par les Compétences et entrée par les situations de vie (APC/ESV) n'est pas encore implémentée dans le Lycée Bilingue d'Essos. La confirmation nous a encore été donnée par certains responsables chargés du *French* lors de certains entretiens. Ceux-ci nous ont appris que dans certains lycées bilingues tels que Le Lycée Bilingue d'Application la nouvelle approche est déjà mise en pratique jusqu'au niveau de la Terminale.

Lors d'un cours de langue française en Form 3 sur l'article partitif, force a été pour nous de constater le cours était sous forme de question-réponse. Les élèves répondaient aux questions qu'ils parvenaient à comprendre. Parfois c'était le silence total dans la salle de classe. Alors l'enseignant n'avait pas le choix que de tout leur donner. Ce qui nous a permis de comprendre qu'il n'y avait rien de lié à l'expression orale proprement dite, c'est-à-dire des initiatives personnelles de la part des apprenants.

L'étude des manuels scolaires et des documents officiels nous apprend que théoriquement l'APC s'applique aussi en Form 3 comme elle s'applique en Form 1 et Form 2. Cependant dans la pratique, c'est-à-dire pendant les cours observés, nous avons constaté que cette méthode n'est vraiment effective qu'en classe de Form 1 et de Form 2. Ce qui signifie que les manuels de la Form 3 n'ont pas d'activités qui se rapportent clairement à l'expression orale selon l'APC. L'observation des cours nous a également permis de nous rendre compte que la seule prise de parole des élèves se réduit au simple jeu de questions-réponses rien à voir avec les activités relatives à l'APC. Quant aux questionnaires, ils nous ont permis de connaître les motivations, les attentes et les difficultés rencontrées par les apprenants et ainsi que les enseignants dans le processus d'enseignement/apprentissage du français en général et de l'expression orale en particulier.

CHAPITRE 4 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

A la suite de l'analyse des données collectées dans le chapitre précédent, il est maintenant question pour nous de passer à l'interprétation des résultats obtenus et la vérification des hypothèses émises en début de notre étude. Notre objectif à ce niveau sera donc de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses avant de passer à la troisième partie.

4.1. Interprétation des résultats

4.1.1. Place du français dans la vie des apprenants

Durant notre enquête, nous avons posé une série de questions pour identifier la fréquence d'utilisation du français à l'oral par les apprenants de la classe de Form 3 en dehors du cours de français. Le constat est clair. En effet, ces apprenants ont du mal à utiliser le français dans des situations quotidiennes de la vie. Tel que nous montrent les résultats, nous remarquons que 61.6% des élèves utilisent la langue maternelle pour communiquer à la maison contre 8.3% pour le français et 26.7% en faveur de l'anglais. Pour ce qui est de la langue qu'ils utilisent à l'école, 66.7% préfèrent avoir recours à l'anglais alors que 25% usent plus du pidgin et 8.3% parlent français. Ce qui nous permet de comprendre que c'est uniquement pendant le cours de français que ces apprenants parlent français ou peut-être encore lorsqu'ils sont en compagnie de leurs camarades francophones. 61.6% de ces apprenants utilisent l'anglais pour communiquer dans d'autres lieux de socialisation et 25% utilisent le français. A partir de cette comparaison, nous déduisons que la langue française est la moins utilisée par les apprenants anglophones dans la vie de tous les jours en dehors du cours de français où ils sont obligés de faire des efforts ne serait-ce que pour répondre aux questions de l'enseignant.

Pour remédier à cette situation, il faudrait tout d'abord qu'au sein de la classe, le français soit utilisé dans un contexte précis ayant un lien avec ce que ces apprenants rencontrent tous les jours. Cet usage ne devrait plus se limiter au simple jeu de question-réponse entre enseignant et élèves, mais plutôt sous forme de débat, discussion, dialogue, jeu de rôle qui permettrait à chacun de s'exprimer, de donner son point de vue tout en s'amusant et aussi de se corriger en comparant leurs performances avec celles de leurs camarades. Ensuite, cela pourra permettre aux apprenants d'utiliser ce qu'ils auront appris en classe pour résoudre des situations réelles similaires.

4.1.2. Difficultés des apprenants liées à l'expression orale

S'agissant des difficultés au niveau de l'expression orale, nous constatons que 58.3% des apprenants ont des difficultés à communiquer à cause de la peur de faire des erreurs. Cette peur provient sûrement des moqueries de leurs camarades ou du fait qu'ils ne sont pas constamment confrontés à des situations réelles de la vie qui les pousserait à s'exprimer en français. 28.3% de ces apprenants attribuent ces obstacles à une mauvaise prononciation des mots, 11.7% pensent que c'est un problème de vocabulaire pauvre et 1.7% accusent d'autres raisons. Tous ces facteurs nous laissent penser que ces apprenants anglophones ont besoin d'une riche exposition lexicale à la langue française à travers des dialogues, des jeux de rôle, des simulations qui réduiraient leur anxiété et qui rendraient plus confortable le contexte d'apprentissage. Il leur faudrait aussi beaucoup d'exercices de prononciation (chants, récitations) qui les aideraient à mieux articuler les mots et faciliter par là la compréhension et la communication.

4.1.3. Motivation et prédispositions des apprenants

Comme nous l'avons constaté, 76.7% des apprenants de la Form 3 ont de l'intérêt pour la langue de Molière et par conséquent sont prédisposés à apprendre cette langue et ne sont influencés que par leur choix d'apprendre. Tous autant qu'ils sont reconnaissent l'importance et la nécessité d'apprendre le français dans un contexte bilingue tel que le nôtre. Le français est donc un atout indispensable pour leur réussite ou leur intégration sociale. Certains facteurs pourraient aussi justifier leur intérêt pour la langue notamment leur performance en classe lors des évaluations. Malgré cet intérêt pour la langue, nous constatons que peu d'élèves ont une bonne performance en français, ce qui réduit leur espoir d'apprendre la langue et les démotive encore plus. Concernant ceux qui parviennent à avoir de bonnes performances, n'oublions cependant pas que ces bonnes notes s'inscrivent dans le cadre des évaluations sous forme de QCM. Ce qui n'a rien à voir avec l'expression orale. Ces QCM concernent juste les aspects de la langue tels que la grammaire ou le vocabulaire, la conjugaison mais rien concernant l'actualisation et la concrétisation de ce qu'on a appris. Ce qui nous amène donc à penser que ces apprenants n'apprennent vraiment le français que pour des besoins académiques et non des besoins de communication.

Les statistiques que nous avons obtenues nous montrent que ces apprenants sont aptes à parler le français mais beaucoup plus dans le cadre scolaire. Ainsi 8.3% des élèves utilisent

le français à l'école contre 8.3% à la maison et 25% dans d'autres lieux. Nous pouvons donc nous interroger sur le degré d'acceptabilité du français qu'ils utilisent.

L'élève anglophone n'est pas seulement celui qui est inscrit dans le sous-système anglophone mais aussi celui dont la langue officielle est l'anglais. Ainsi, dans notre cas, il ressort que nous avons plus de anglophones inscrits dans le sous-système anglophone surtout dans notre cas d'étude. Tout ceci pourrait expliquer pourquoi l'anglais est la langue la plus utilisée à la maison que le français. Nous constatons que très peu parmi eux utilisent le français en dehors des cours de français, ce qui constitue un blocage à leur apprentissage du français et par là même un obstacle à l'amélioration de leur expression orale.

Pour remédier à ce problème, les élèves ont proposé des suggestions qui tournent autour de la lecture (28.3%), de la communication avec les apprenants anglophones (21.7%) et l'apprentissage à travers les TIC. (21.7%) pensent qu'il est important de participer aux cours de français car cela peut permettre d'améliorer leur expression orale. Parmi tout autre commentaire, certains de ces élèves ont mentionné qu'il fallait améliorer la qualité des enseignants. Il ressort donc de tout ceci que les apprenants ont besoin d'enrichir leur vocabulaire et de se mettre dans des situations de communication pour développer la fluidité, assister au cours de français et faire d'autres recherches en plus.

4.1.4. Atouts et faiblesses des enseignants

Les enseignants de français en direction des apprenants anglophones du Cameroun qui ont été interrogés dans le cadre de notre recherche ont tous reçu une formation adéquate. Par conséquent, aucun d'entre eux n'est étranger à la pédagogie ou à la didactique. L'ancienneté des enseignants nous a permis de savoir à peu près le temps qu'ils ont eu à se frotter aux réalités du terrain. Il ressort donc que 60% ont une ancienneté qui se situe entre cinq et dix ans, 20% ont moins de cinq ans d'expérience et 20% ont plus de dix ans d'expérience. D'après eux, c'est cette ancienneté qui leur permet une bonne gestion de la classe de par l'expérience et la pratique.

80% de ces enseignants ont une bonne connaissance de l'APC grâce à la formation qu'ils ont reçue mais aussi grâce aux différents séminaires organisés par les inspecteurs pédagogiques. Seulement 40% utilisent cette approche pendant le cours de français alors que 60% restent dans l'ancienne approche (l'Approche par Objectifs). Les enseignants qui ne l'appliquent pas pendant le cours de français donnent plusieurs raisons : tout d'abord c'est en

fonction de la classe qu'ils tiennent car beaucoup enseignent en Form 4, Form 5, Lower et Upper Sixth. Et nous savons que dans ces classes, l'APC n'est pas encore effective. Pour ceux qui enseignent en Form 1 et Form 2, il y en a quelques uns qui n'utilisent pas cette méthode soit parce qu'elle prend trop de temps, ou à cause des effectifs pléthoriques, soit parce qu'ils n'arrivent pas toujours à s'adapter à cette méthode.

Parmi ces enseignants, trois pensent que les apprenants ne sont pas ou pas assez motivés pour apprendre. 60% attribuent cela au manque d'intérêt des apprenants à la matière pendant que 40% de ces enseignants pensent que les contenus des programmes et des manuels ne sont pas adaptés aux besoins des apprenants. Pendant les leçons que nous avons observées nous avons constaté que certains enseignants n'encouragent pas les élèves à produire la langue et de ce fait améliorer leur expression orale. Or, l'enseignant en tant que pédagogue est celui-là qui doit susciter l'intérêt chez ses élèves en chassant chez eux la peur, le manque d'intérêt et augmenter ainsi le taux de participation au cours de français.

En ce qui concerne leur évaluation de l'expression orale des apprenants de *French*, 60% des enseignants pensent que cette expression orale est passable et devrait être améliorée. Alors que 40% considèrent qu'ils s'expriment assez bien. Les origines de cette faiblesse résident dans l'anxiété des élèves à prendre la parole en public. En effet, 60% des enseignants attribuent ces difficultés à la peur des apprenants de prendre la parole et faire des erreurs. Les 40% restant pensent que les interférences phonétiques affaiblissent radicalement l'expression orale des apprenants anglophones.

En outre, tous les enseignants que nous avons interrogés dans le cadre de notre recherche pensent qu'une mauvaise prononciation constitue une entrave à la bonne communication entre anglophone et francophone. Elle peut surgir soit à cause de la peur ou alors à cause de l'interférence phonétique. Ce qui est certain c'est qu'une mauvaise prononciation rendrait la communication difficile et par conséquent pas d'échanges.

Face à toutes ces difficultés, les enseignants ont recours à plusieurs activités qui, pour eux, visent à améliorer l'expression orale. Il s'agit entre autre de la lecture, les exercices de prononciation, le vocabulaire, la dictée. 60% des enseignants optent pour la lecture en classe et pensent qu'il s'agit d'une bonne activité qui met en scène l'expression orale. Pendant que 20% encouragent la prononciation et le vocabulaire. Nous constatons par conséquent que parmi toutes ces activités, aucune n'est liée à l'APC. En effet, l'APC est une méthode qui vise plus à développer chez les apprenants leur expression orale, en d'autres termes la

communication. En effet, tous les enseignants qui ont bien voulu répondre à nos questions pensent que la primauté dans l'enseignement par l'Approche par les compétences c'est la communication. Et comme activités proposées nous avons les dialogues, les jeux de rôle, les conversations, les débats. Bref toutes activités qui permettraient de faire parler les enfants.

A la question de savoir si les manuels au programme répondent aux besoins de communication des apprenants, 60% des enseignants pensent que ces manuels ne sont pas appropriés et ne répondent pas vraiment à ces besoins pendant que 40% des enseignants pensent le contraire. En classe de Form 3, nous avons comme manuel au programme : *Le Réseau du français 3* et après l'avoir analysé, nous nous sommes rendu compte que ce manuel n'a pas assez d'éléments permettant d'améliorer l'expression orale. Plus encore, ce manuel n'est pas en accord avec l'Approche par les compétences. Ce qui nous amène à confirmer une fois de plus que l'APC n'est pas encore en vigueur en classe de Form 3.

4.1.5. Entraves à l'enseignement/apprentissage

Dans l'exercice de leur fonction, les enseignants se heurtent à de nombreuses difficultés qui retardent ou empêchent le processus d'apprentissage. Nous dénombrons ainsi 20% pour les classes surpeuplées ; 20% pour le manque de manuels ; 10% en faveur de l'inadéquation des manuels aux besoins des apprenants et à leurs réalités ; 20% pour le manque de matériel didactique et 30% pour le manque d'intérêt et de participation des élèves pendant les cours de français. Nous remarquons par conséquent qu'il existe plusieurs obstacles qui limitent l'action de l'enseignant et l'empêchent d'être transmise dans son intégralité. Il est ainsi question de trouver des solutions à ces différents problèmes.

Au terme de ce qui précède, notre prochaine tâche consiste à confirmer ou infirmer nos hypothèses.

4.2. Vérification des hypothèses

Cette section se consacre essentiellement à la vérification des hypothèses que nous avons émises au début de notre travail. Afin de vous permettre de rester dans la continuité de celui-ci, il est important de rappeler ces hypothèses qui étaient au nombre de trois :

- L'expression orale aurait une importance considérable dans les nouveaux programmes d'enseignement. Cependant, elle ne serait pas vraiment prise en compte ni par les enseignants qui ont sûrement un autre objectif à atteindre ni par

les apprenants pour qui elle ne servirait à rien étant donné qu'ils ne l'utilisent qu'en classe et pendant le cours de français.

- Les différents acteurs en éducation ne mettraient pas vraiment tout en œuvre pour la promotion et la valorisation de l'expression orale française que ce soit dans la classe et même en dehors de la classe.
- Une gestion inadéquate des besoins et réalités des apprenants ainsi que le milieu social dans lequel ils vivent.

4.2.1. Vérification de l'hypothèse n°1

Au cours de notre enquête, la réponse que nous avons obtenue auprès des enseignants sur les besoins des apprenants et qui a été mentionnés par ces apprenants eux-mêmes est celui du besoin en communication. Ils ont besoin de la langue pour communiquer, pour s'intégrer dans leur contexte social. Après lecture de ces programmes, nous avons pu vérifier qu'ils tiennent véritablement compte de cet aspect.

L'expression orale étant la première compétence à acquérir dans le processus d'apprentissage d'une langue, les programmes d'enseignement ont été réadaptés en vue de guider les enseignants afin qu'ils trouvent des méthodes adéquates pour rendre l'apprentissage effectif. Ces programmes proposent également des activités qui viseraient à améliorer l'expression orale des apprenants en français. Cependant, il existe un certain écart entre les programmes qui sont théoriques et la pratique sur le terrain. Comme nous l'avons mentionné plus haut, pendant notre stage au Lycée Bilingue, nous avons pu constater que l'enseignement par l'APC n'est pas encore effectif à partir de la classe de Form 3. Nous restons donc dans l'ancienne méthode qui n'est autre que l'approche par objectifs qui privilégie la forme au lieu de la communication. Les enseignants de *French* (plus de la moitié) ne s'attardent pas vraiment sur le développement de la compétence orale et par conséquent l'utilisation du français à l'oral se limite au jeu des questions-réponses pendant le cours de français. Dans les classes d'examens, certains enseignants se concentrent plus sur la réussite aux examens que sur autre chose encore moins la production orale.

Les élèves quant à eux, ne mesurent pas vraiment ou pas encore l'importance du français dans leurs vies. Certains parmi eux ont conscience de ce fait mais sont étouffés par ceux qui négligent cette matière. Contrairement aux apprenants des Lower et Upper Sixth qui reconnaissent l'importance du français dans leur intégration sociale et qui souhaitent vraiment l'améliorer, les élèves de Form 3 sont plus insouciantes et désinvoltes à l'idée d'apprendre le

français. Sur le terrain, très peu d'élèves assistent au cours de français et à l'extérieur de la classe, ils n'utilisent pas assez le français dans leurs échanges avec leurs camarades sauf si ceux-ci sont francophones. A ce moment, ils font des efforts pour communiquer en français mais parfois pas pour longtemps. Donc nous pouvons confirmer cette hypothèse en disant que les programmes d'enseignement tiennent compte des besoins en communication et accordent une grande importance au développement de l'expression orale des apprenants mais les apprenants eux-mêmes n'accordent pas ou pas assez d'importance au français ni à l'expression orale en français.

4.2.2. Vérification de l'hypothèse n°2

La deuxième hypothèse se confirme aussi en ce sens que les acteurs en éducation ne mettent pas tout en œuvre pour la promotion et la valorisation de l'expression orale surtout en dehors du cours de français. En effet, parmi ces acteurs nous avons le Ministère de l'enseignement secondaire, les enseignants, les élèves, les inspecteurs, et même les parents pour ne citer que ceux-là. Chacun à son niveau a un rôle à jouer dans la promotion du français et surtout de l'expression orale.

Le Ministère et les inspecteurs ont déjà mis sur pied des programmes d'enseignement qui, selon eux pourraient résoudre les problèmes auxquels font face les apprenants et même les enseignants. Cependant, ils devraient se rassurer de la mise sur pied effective ou de l'application de ces mesures. Ils devraient aussi se rassurer de la bonne formation des enseignants. Prenons l'exemple de l'APC et cet écart entre les programmes et la pratique, il n'y a pas de contrôle permanent pour vérifier si la méthode prescrite est vraiment utilisée en classe de *French*. Les enseignants quant à eux se limitent juste à un jeu de questions-réponses avec les élèves. Ils ne sont pas assez créatifs en ce qui concerne les activités liées à l'expression orale. Très peu d'enseignants prennent du temps pour vraiment évaluer l'expression orale de leurs apprenants. Les activités que ces enseignants mettent sur pied dans la salle de classe en vue de faire parler les élèves tournent autour de la lecture, les exercices de prononciation, la dictée, le vocabulaire. Ces activités n'ont rien de nouveau. En classe de Form 3, il n'y a aucune activité telle que les débats, les jeux de rôle, les conversations, les dialogues. Les enseignants se limitent juste à parler, à transmettre des connaissances sans évaluer sur le moment ce que les apprenants ont retenu. Ce qui leur permettrait de parler.

Le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue doit inclure des activités autres que les activités traditionnelles qui ne permettent pas aux enseignants d'atteindre leurs objectifs qui doivent être des objectifs terminaux d'intégration. Reste donc à savoir quels sont les objectifs que les enseignants se fixent à atteindre en début de leçon pour savoir s'ils y incluent l'expression orale. Comment les évaluent-ils au niveau de l'expression orale ?

4.2.3. Vérification de l'hypothèse n°3

Bien que les enseignants aient reçu une formation pour assurer ce type d'enseignement, on constate cependant qu'ils ne pratiquent pas bien cet enseignement. Nul doute que certains enseignants ont la possibilité de bien présenter leurs cours. Ils peuvent remédier aux problèmes de leurs apprenants mais n'entreprennent pas assez d'action pour y remédier selon notre recherche. Ils poursuivent l'année scolaire sans trouver des moyens pour amener les enfants à être plus motivés. L'enseignement va au-delà du contexte de la classe pour aller plus loin dans la vie des apprenants. L'enseignant est un pédagogue qui doit tenir compte des besoins et des réalités des apprenants. Plusieurs facteurs peuvent justifier la démotivation des apprenants. Parmi ceux-ci nous avons bien évidemment le manque d'intérêt mais aussi des problèmes familiaux ou personnels ou tout autre qui n'a rien à voir avec le cadre scolaire. Par conséquent, lors de notre stage nous avons constaté que très peu d'enseignants prennent ce temps pour les élèves afin de savoir s'ils ont des soucis qui pourraient entraver l'apprentissage. Ainsi, nous confirmons donc cette hypothèse selon laquelle les besoins et réalités des apprenants ne sont pas pris en compte.

En outre, les réalités dans lesquelles se trouvent les élèves ne sont pas aussi considérées par certains enseignants. Les nouveaux programmes en compte ces réalités mais reste à l'enseignant de faire preuve de créativité et d'ingéniosité pour implémenter cela dans la salle de classe.

Pour conclure, l'enquête menée nous a procuré des données que nous avons analysées. Cette analyse nous a permis d'obtenir 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 que nous avons émises sont exactes. Conclusion à la fin de cette deuxième partie : nos hypothèses sont confirmées. Il nous revient donc à la fin de ce travail d'argumenter en faveur d'une nouvelle approche à l'enseignement/apprentissage de l'expression orale permettant d'améliorer la compétence communicative des apprenants anglophones du français.

III. TROISIÈME PARTIE : QUELQUES PERSPECTIVES DIDACTIQUES

La troisième partie de notre travail aura également deux chapitres. Le premier sera consacré à la présentation des théories d'apprentissage sur lesquelles sont fondées notre étude et les différentes orientations de l'APC/ESV. Le second mettra en exergue des propositions didactiques pour un meilleur enseignement de l'expression orale selon l'APC.

CHAPITRE 5 : L'APC/ESV POUR UNE MEILLEURE DIDACTIQUE DE L'EXPRESSION ORALE

Ce chapitre est consacré aux différentes théories d'apprentissage sur lesquelles l'Approche par les Compétences prend ses sources et dont nous ne pouvons ignorer pour le bon déroulement de notre recherche.

5.1. Théories d'apprentissage

Enseigner nécessite de l'enseignant la connaissance des ses élèves et leurs origines. Selon Emmanuel Martin BAYIHA (2014) :

L'un des problèmes majeurs de l'enseignement/apprentissage en général est la connaissance de l'apprenant, la croissance et le développement, les besoins et la motivation, les caractéristiques individuelles et les acquis, l'état nutritionnel et les habitudes d'élevage des enfants pratiqués par les parents.

Ainsi, savoir enseigner un enfant, c'est le connaître, l'aimer et l'encourager. Nous ne pouvons pas résoudre les problèmes de l'élève si nous ne savons rien de sa psychologie, car chaque enfant a un comportement spécifique qui le différencie des autres. Dans cette partie, nous allons faire appel à deux théories cognitivistes ayant un lien étroit avec l'APC/ESV à savoir : le constructivisme et le socioconstructivisme.

5.1.1. Le Constructivisme

Le constructivisme est une théorie qui s'appuie sur le fait que le développement est avant tout une construction progressive dans laquelle chaque étape est indispensable à la mise en place de l'étape suivante et par conséquent à la mise en place de l'apprentissage effectif. La notion de niveau de développement est incontournable dans cette théorie car c'est un mode d'organisation particulier de toute fonction psychologique. Chaque nouveau stade intègre le(s) précédent(s) et aboutit à la restructuration. Jean Piaget et Henri Wallon sont les représentants majeurs de ce courant.

5.1.1.1. Les travaux de Jean Piaget

Les travaux de Jean Piaget (1896)¹ sont centrés sur le développement de l'intelligence. A travers le constructivisme, Piaget cherche à décrire et à comprendre le fonctionnement cognitif de l'enfant et les étapes de son développement. Car le potentiel biologique évolue par le contact avec l'environnement. Pour lui donc, le développement cognitif repose sur deux types de modalités apparemment opposées mais complémentaires notamment l'accommodation et l'assimilation. L'assimilation est l'incorporation des apports extérieurs alors que l'accommodation est l'adaptation aux nouvelles conditions et modifications antérieurement établis. Comme exemple d'assimilation, nous avons un l'exemple d'un enfant qui joue à pratiquer la chevauchée en se mettant à califourchon sur un manche à balais. De même le facteur conditionnant qui amène un enfant à sucer son pouce en l'absence du sein représente un exemple d'accommodation sensorimotrice. Nous pouvons donc conclure que dans toute activité, nous retrouvons ces deux aspects importants.

5.1.1.2. Les travaux d'Henri Wallon

Henri Wallon (1879)² à l'opposé de Piaget, s'intéresse aux facteurs affectifs, en d'autres termes au rôle joué par l'émotion et l'affectivité dans la construction de l'enfant. Pour lui, biologie et société vont de paire. La psychologie de Wallon est avant tout une psychologie de relation avec autrui à travers les émoyions ou à travers le langage et les autres institutions sociales.

5.1.2. Le socioconstructivisme

Sous l'impulsion de Lev Vygotsky (1896)³, le socioconstructivisme naît dans le but d'apporter des limites aux vues constructivistes développées par Piaget qui prône la construction et l'organisation des connaissances chez l'apprenant par sa propre action. Vygotsky s'oppose à cette idée dans la mesure où selon lui l'apprenant ne peut se passer de la société dans laquelle il vit.

¹ Jean Piaget, psychologue suisse (1896-1980), auteur de la psychologie du développement ou génétique. Elle traite des stades de développement chez l'enfant en rapport avec la construction de son propre savoir.

² H. Wallon, philosophe et psychologue français (1879-1962). Il met un accent sur l'interdépendance des facteurs biologiques et sociaux dans le développement de l'enfant.

³ L. Vygotsky, psychologue russe (1896-1934) considère que l'enfant acquiert et développe ses connaissances grâce à son environnement social.

Le socioconstructivisme envisage l'action d'enseigner comme une organisation des situations d'apprentissage propice au dialogue dans le but de résoudre les conflits sociocognitifs. Apprendre est donc construire ses connaissances en parallèle en les confrontant à celles d'autrui. Il est question ici de la correspondance entre apprentissage et cohésion sociale dans laquelle les difficultés sont abordées et résolues dans une coopération entre les apprenants. Ainsi, on aura donc des tâches que l'apprenant peut effectuer en autonomie, mais également des tâches qu'il ne peut effectuer seul. C'est ce niveau que Vygotsky appelle la « zone proximale de développement ». Arrivé à ce niveau, l'apprenant ou l'enfant aura besoin de l'aide de ses pairs ou de l'aide d'une personne plus expérimentée pour franchir cette étape, il peut s'agir de l'enseignant, d'un parent ou d'un autre enfant ayant déjà franchi cette étape.

C'est donc pour toutes ces raisons que l'enseignant doit prévoir des activités qui favorisent le travail en groupe, l'interaction entre les élèves, notamment celle susceptible de susciter l'expression orale chez les élèves.

De ces deux théories, il ressort que l'environnement social joue un rôle primordial dans le processus enseignement/apprentissage. A cela nous pouvons ajouter l'habitude car selon Emmanuel Martin BAYIHA (2014, P.67) : « l'habitude de pratiquer l'expression orale et l'assistance d'un aîné en la matière sont de nature à garantir une parfaite production orale chez les apprenants ». La théorie socioconstructiviste se révèle être en accord parfait avec l'Approche par les compétences et entrée par les situations de vie (APC/ESV) dans la mesure où elle donne lieu à des activités qui, tout comme l' APC, visent le développement de l'expression orale

5.2. Différents principes de l'APC/ESV

5.2.1. Approche centrée sur l'apprenant

Contrairement aux méthodes ou approches qui l'ont précédée, l'APC/ESV est une approche centrée sur l'apprenant. Autrement dit, l'apprenant est au centre de l'apprentissage et construit lui-même son propre savoir en l'opposant aux autres.

Selon les textes officiels, la répartition de la parole entre enseignant et apprenant est de 25% et de 75% respectivement. Il ne s'agit donc plus pour l'enseignant de transmettre des connaissances in vacuum mais plutôt de développer chez l'apprenant des connaissances et des

compétences qui lui permettront de résoudre des situations complexes de la vie de tous les jours. Dans le cas de la langue, il s'agit de développer son aptitude à s'exprimer de façon correcte afin de faciliter la communication avec les autres usagers de la langue.

L'enseignant dans ce contexte est le guide, le facilitateur. Il oriente les apprenants dans la direction qu'il veut. L'enseignant parle moins et laisse libre cours à l'imagination des apprenants, ce qui va les amener à parler le plus possible. Etant donné que l'apprentissage d'une langue a pour but la communication, l'un des buts principaux de l'APC/ESV est de développer l'expression orale des apprenants afin de permettre une meilleure communication.

5.2.2. Le contexte

A ce niveau, l'enseignement est contextualisé. En d'autres termes, on enseigne plus juste pour enseigner. Une notion doit être située dans un contexte qui va permettre aux élèves de faire face aux différentes conditions auxquelles ils sont et seront confrontés tout au long de leur vie. Il peut s'agir de l'intégration sociale, la santé, le monde du travail, les nouvelles technologies... L'enseignant ne peut par exemple pas introduire une notion relative au domaine de la famille dans celui du monde du travail. Chaque domaine ou module a ses spécificités. Par conséquent, il faut aussi contextualiser l'enseignement de l'expression orale afin d'amener les apprenants à enrichir leur vocabulaire en fonction du contexte.

5.2.3. Intégration des compétences

Avec l'APC/ESV, tous les cours doivent être systématiquement préparés de telle sorte qu'ils intègrent les activités de la lecture, de l'écrit et de l'oral. Afin de développer les compétences écrites et orales. L'objectif principal de l'APC/ESV en ce qui concerne l'enseignement d'une langue est de permettre aux apprenants de produire le plus possible la langue cible à travers l'expression orale car c'est la première compétence à acquérir. Cependant, en dehors de celle-ci, l'enseignant doit incorporer les autres compétences dans sa leçon.

5.3. Implications didactiques

Gallisson et E. Roulet (1999, P.15), cités par Jeanne-Edwige Ngo Bahida dans son mémoire de DIPES II intitulé *Didactique de la communication en Français Langue Seconde : cas du Langage publicitaire*, pensent qu'« une langue s'apprend par elle-même et pour elle-

même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode ». Il s'agit donc à ce niveau de trouver la manière adéquate d'enseigner car le succès de l'enseignement dépend considérablement de la méthode utilisée tant par l'enseignant que par les élèves eux-mêmes ou tout autre acteur de l'enseignement. Et nous pensons donc que l'approche communicative et surtout l'approche par compétence qui est à la base de notre recherche sont les plus appropriées dans l'enseignement de l'expression orale.

5.3.1. Pour l'enseignant :

Dans le triangle didactique de Chevalard, l'enseignant correspond au pôle praxéologique. Et à ce niveau, il faut prendre en compte la nature de ses savoirs, leur actualité, leur accessibilité et leur transférabilité. Afin de rendre effectif l'apprentissage de la langue, il sera exigé de l'enseignant d'énormes compétences.

- **Une profonde maîtrise de la matière, des programmes et des instructions officielles** : il s'agit ici de l'un des objectifs de la formation des enseignants. Cette connaissance définit le cadre et même la méthode à adopter dans l'enseignement en général et l'enseignement de l'expression orale en particulier. Pour ce qui est de la maîtrise des instructions officielles, elle permet à l'enseignant de connaître le type de formation à donner aux élèves et par là, les instruments pédagogiques à utiliser.
- **L'exigence d'une culture de recherche, d'une culture générale et professionnelle** : il est important pour l'enseignant de se recycler de façon permanente car l'enseignement est dynamique et pas statique. Il doit savoir plus que ce qu'il enseigne. Il y a une évolution permanente des connaissances et des méthodes. Par exemple, nous sommes quittés de la méthode Grammaire-traduction à l'approche par les compétences. Ce qui montre une évolution constante du savoir. L'enseignant a besoin de participer à des séminaires sur la recherche et les découvertes pour être en contact permanent avec l'actualité. De plus, nous sommes à l'ère des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTICs) et par conséquent, l'enseignant doit être apte à utiliser ceux-ci pendant ses leçons ou y faire référence.
- **L'utilisation des documents authentiques** : afin de créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissage pour l'apprenant, l'enseignant doit se munir de documents authentiques qu'il exploitera pour la bonne planification de

sa leçon en classe. Il ne s'agit pas seulement de recourir aux œuvres ou manuels ou programmes, il s'agit aussi de faire appel à d'autres documents pouvant servir de support à l'apprentissage. Nous pouvons citer par exemple la presse écrite, les dessins, le journal télévisé, des bandes dessinées, des séries, les objets concrets et réels (radio, télévision, internet), tout ce qui pourrait toucher aux centres d'intérêt de l'apprenant et lui permettre de contextualiser les savoirs acquis et saisir leur utilité tout en produisant la langue cible.

- **Un guide pour l'apprenant** : dans le contexte de l'approche par les compétences, l'enseignant est le guide de l'apprenant, un facilitateur. En effet, l'apprenant n'est plus un « tabula rasa » c'est-à-dire que l'élève vient avec des pré-requis qui vont l'aider dans son apprentissage et dans la construction de son savoir. Il est donc ce partenaire qui aide l'apprenant à s'enrichir et à évoluer dans son apprentissage. L'enseignant ne doit plus se considérer comme le maître du savoir et refouler l'apprenant lorsqu'il veut apporter sa contribution. L'enseignant, à cet effet, doit cultiver l'humilité, la patience.

Comme nous l'avons montré dans la deuxième partie de notre travail de recherche, les enseignants ne consacrent pas assez de temps à la pratique de l'expression orale. Ce qui est un frein à l'enseignement de la langue aux apprenants. Toutefois, développer chez les apprenants la capacité à s'exprimer oralement nécessite de l'enseignant qu'il prenne sur lui et consacre suffisamment de temps à créer des situations en classe qui leur permettront de s'exercer à parler et à être attentif aux autres.

5.3.2. Pour l'apprenant :

Dans le même triangle didactique de Chevalard, l'apprenant correspond au pôle psychologique. Il s'agit ici de prendre en compte la motivation des élèves, aux raisons qu'il a d'apprendre ou pas et la façon dont il considère l'enseignant et la matière qu'il enseigne. Il doit se considérer comme un sujet actif dans le processus d'enseignement/apprentissage et l'artisan de son propre savoir. L'apprenant est le premier bénéficiaire de toute action d'enseignement/apprentissage. Il est donc dans son intérêt de mettre tout en œuvre pour que les efforts fournis par les autres acteurs du secteur éducatif portent leurs fruits. Par conséquent, il faudrait une certaine participation de leur part pendant et en dehors du cours car, l'apprentissage de l'expression orale ne se limite pas au cours de français en classe, il va au-delà, une bonne tenue en classe de par la discipline. De plus, les élèves doivent aussi faire

montre d'humilité car se moquer de ses camarades lorsqu'ils font des erreurs est un facteur qui leur fera se recroqueviller sur eux-mêmes. Les élèves doivent donc se prêter à toute activité faisant appel à l'expression orale avec suffisamment d'engouement pour pouvoir en bénéficier pleinement. Le but est donc de réinvestir les acquis dans leur expression orale au quotidien.

5.3.3. Pour l'inspection générale de pédagogie

L'inspection générale de pédagogie est un organe du MINESEC qui a pour mission de veiller sur la gestion des programmes scolaires et de l'application des méthodes d'enseignement et d'évaluation, l'utilisation des manuels scolaires et autres supports pédagogiques, le degré d'atteintes des objectifs d'apprentissage, le suivi scolaire des élèves, aussi bien que l'inspection, la formation continue et l'assistance auprès des enseignants et le respect des exigences de la profession. De ce fait, les IPN et les IPR devraient se rassurer de la bonne application des instructions exigées par les programmes au sein des écoles. Ils devraient veiller à la bonne formation et au suivi des enseignants car pendant le stage pratique dans les établissements, nous avons constaté que très peu d'enseignants ont une connaissance de l'APC/ESV. Pendant les cours de français, ils tentent bien que mal d'appliquer ce qu'ils comprennent de l'APC.

Les IPN et les IPR devraient être de plus en plus exigeants sur la pratique du bilinguisme des futurs enseignants que sont les élèves-professeurs de l'Ecole normale supérieure. Se rassurer que ces stagiaires soient capables de s'exprimer correctement en français et vice versa. Il faudrait également mettre sur pied des stages de recyclage afin que les enseignants qui sont déjà sur le terrain, puissent s'arrimer aux nouvelles exigences de l'heure à savoir : l'amélioration de leur expression orale en FLE et par là celle de leurs élèves. D'autant plus que l'enseignant est un modèle pour l'élève. Car on ne saurait comprendre comment un enseignant peut prétendre développer la production orale des élèves alors que lui-même éprouve des lacunes en la matière.

Au niveau des programmes, nous avons constaté que le programme d'enseignement relatif à la classe de Form III, notre cas d'étude, est déjà conforme aux normes et principes de l'APC/ESV. Reste donc à l'implémenter et à l'appliquer de façon effective sur le terrain. Car, comme nous l'avons mentionné dans notre deuxième partie, la méthode APC/ESV n'est pas encore utilisée dans nos classes de Form III. Elle se limite aux classes de Form 1 et Form 2 uniquement.

CHAPITRE 6 : PERSPECTIVES PRATIQUES

Dans ce chapitre, nous voulons mettre en pratique notre démarche selon l'APC/ESV. Il s'agit ici de définir comment procéder en situation de classe. Nous avons ainsi divisé ce chapitre en deux parties notamment une brève description des étapes qui sera suivie d'une fiche de préparation. Notons ici que nous avons voulu élaborer deux fiches de préparation. Une fiche concernant une leçon entière d'expression orale et une autre fiche portant sur une leçon de grammaire dans laquelle nous avons inclus une séquence d'expression orale.

6.1. Les étapes d'une leçon

6.1.1. Les étapes d'une leçon d'expression orale

L'objectif de notre recherche est de trouver des moyens et des stratégies afin d'améliorer l'expression orale des apprenants anglophones, en particulier ceux de la classe de Form 3, et conformément à l'Approche par les compétences. De ce fait, nous avons choisi de présenter une leçon d'expression orale conforme à la nouvelle approche (APC/ESV). Les étapes d'une telle leçon sont les suivantes :

- Commencer par quelques exercices de détente afin de chasser la fatigue chez les apprenants.
- Présenter une image, un objet réel ou tout autre élément qui pourra susciter de la curiosité des apprenants afin de les inciter à parler et dire ce qu'ils voient ou observent.
- Mettre à chaque fois les propositions des apprenants au tableau afin de les corriger par la suite, les valider ou les rejeter.
- Dans le cas où l'objectif de l'enseignant est d'amener les apprenants à tenir une conversation, l'enseignant peut par la suite présenter une conversation aux élèves au tableau. Cette conversation doit avoir un rapport avec l'image ou l'objet présenté à l'introduction. L'enseignant effectue une lecture magistrale pendant que les apprenants écoutent attentivement. Puis les élèves effectuent une lecture oralisée ensemble, et individuellement.
- Pour l'étape suivante, introduire le travail en groupe. Demander aux élèves de se mettre ensemble, afin d'identifier certains éléments dans le texte. Éléments qu'ils vont par la suite présenter au reste de la classe.

- A la suite de tous ces exercices, l'enseignant peut demander aux apprenants à la fin de la leçon de simuler une conversation dans le même contexte que celui qui a été présenté. Cette étape se pose comme une évaluation pour vérifier le niveau des apprenants et voir s'ils ont appris quelque chose.

Comme autres activités que nous pouvons faire appel dans une leçon d'expression orale, nous avons les sketches, discussions, les débats, discours, les récitations, des comptes-rendus des textes écoutés. Et à ce niveau, l'enseignant pourrait introduire des enregistrements audio des émissions de télévision, des journaux pour permettre aux apprenants de suivre d'autres locuteurs de la langue. Cependant, il faut noter qu'il n'existe pas de leçon d'oral isolée. Le développement des aptitudes orales doit être un souci permanent de l'enseignant. On devra veiller à l'intégrer à toutes les activités de classe, c'est la raison pour laquelle nous avons trouvé juste de proposer également une leçon de grammaire dans laquelle nous avons inclus des activités de l'expression orale.

6.1.2. Les étapes d'une leçon de grammaire incluant l'expression orale

Dans le but de montrer que le développement de l'expression orale ne s'arrête pas à la seule leçon sur l'expression orale, nous avons trouvé juste de présenter une leçon de grammaire dans laquelle l'expression orale des apprenants est incluse et fréquente. Nous vous présentons donc ses différentes étapes. Il s'agit donc ici de définir les différentes étapes qui vont aboutir au bon déroulement d'une leçon de grammaire incluant l'expression orale :

- Une révision des notions acquises pendant les leçons précédentes. Il pourrait s'agir d'une notion ayant un lien avec la leçon du jour ou tout autre rappel pour vérifier les pré-requis des apprenants.
- Le plus souvent en grammaire on utilise un corpus dans lequel on retrouve la nouvelle structure à enseigner. Il s'agit donc d'introduire ce corpus à travers une lecture oralisée. D'abord de la part de l'enseignant qui est le modèle, ensuite une lecture oralisée de toute la classe en même temps et enfin une lecture oralisée individuelle, c'est-à-dire, de chaque élève pour vérifier leur niveau de lecture.
- Après la lecture oralisée, la prochaine étape consiste en la manipulation du dit corpus. L'enseignant pose un certain nombre de questions en vue de l'identification, des repérages, bref de la manipulation du corpus. Dans ce

processus, l'enseignant guide les apprenants afin qu'ils puissent déceler le titre de la leçon du jour et la règle à retenir.

- A la suite de cette phase d'identification et d'explications, l'étape suivante consiste à demander aux apprenants de former des phrases ou alors de donner des exemples en utilisant la structure nouvellement apprise.
- Lorsque l'enseignant réalise que ses apprenants ont réussi à assimiler la leçon du jour, il leur présente quelques notes à copier dans leurs cahiers.
- Enfin vient la phase de consolidation avec des exercices. Il peut s'agir d'un texte à trous, d'un exercice de substitution, suivie d'une évaluation qui le plus souvent doit être orale. A ce niveau, il s'agit de vérifier si les apprenants sont capables d'utiliser la structure apprise dans un commentaire qu'ils feront de manière orale.

FICHE DE PREPARATION DE LA LEÇON N°1

MODULE 4: Activités économiques et monde du travail

LEÇON : expression orale et vocabulaire

TITRE : mots et expressions liés au marché

CLASSE: Form III A

DURÉE: 50 minutes

COMPÉTENCE ATTENDUE : Étant donné la nécessité et l'importance de faire des emplettes au marché ou dans un supermarché, l'élève mobilisera les ressources de la langue (mots, expressions, vocabulaire) pour soutenir une conversation avec un vendeur pendant ses courses.

PRÉ-REQUIS : Les apprenants ont une idée du marché et certains produits du marché.

RESSOURCES : objets réels (produits du marché), mots et expressions liés au marché, images

DATE : Lundi, 25 Avril 2016

NOM DE L'ENSEIGNANT : BIKAIÏ Emmanuelle Leslie

ETAPES	DUREE	SUPPORTS	ACTIVITES DE L'ENSEIGNANT	ACTIVITES DES APPRENANTS	CONTENU
1) Découverte de la situation problème	5 min	Image d'un client et d'un vendeur au marché	-présente une image aux apprenants et leur	-observent l'image et répondent aux questions	- Présentation de l'image <u>Questions :</u> - Où sommes-nous dans cette image ? - Que se passe-t-il entre ces deux personnes ? - A votre avis que peuvent-ils se dire ? <u>Réponses des élèves</u> (production orale)
2) Traitement de la situation problème	20 min	Dialogue entre un commerçant et un client	-présente un dialogue aux élèves -lis le dialogue et demande aux élèves d'être attentifs (Production orale) -ensuite, l'enseignant leur demande de lire ensemble, puis individuellement	-observent le texte au tableau - écoutent la lecture magistrale (Production orale) - lisent ensemble puis individuellement	<u>Dialogue :</u> Vendeur : <u>Asso</u> ! venez me tromper. J'ai de bons produits <u>moins chers</u> pour vous. Acheteur : Bonjour Asso, Vendeur : Bonjour asso Acheteur : j'ai besoin de <u>la tomate</u> . Combien coûte le tas de tomates ? Vendeur : le tas de tomates <u>coûte</u> 100frs et 200frs Vous voulez le tas de combien ? Acheteur : je veux le tas de 200frs s'il vous plait. Vendeur : c'est tout ce que vous voulez ? j'ai également <u>des carottes, des oignons, du sel</u> . Acheteur : non merci, c'est tout ce que je veux.

		Questions	- Demande aux élèves de repérer les mots et expressions liés au marché et de souligner ces mots et expressions	-Vont au tableau souligner les mots et expressions liés au marché	<p>Tenez votre argent.</p> <p>Vendeur : Merci et à bientôt.</p> <p>Acheteur : A bientôt. Au revoir</p> <p>Vendeur : au revoir.</p> <p><u>Mots et expressions soulignés</u> :</p> <p>- Mots : Vendeur, acheteur, asso, la tomate, coûte, carottes, oignons, sel</p> <p>- Expressions : moins chers, le tas de tomates</p>
3) Confrontation et synthèse	5 min	Autres mots et expressions liés au marché	-Demande aux élèves de travailler en groupe de 6 et de trouver d'autres mots et expressions liés au marché en dehors de ceux du dialogue.	Se mettent en groupe de 6 et Proposent d'autres mots et expressions liés au marché	Production orale des apprenants
4) Formulation de la règle	5 min	Notes à retenir	Donne des notes au tableau à copier par les apprenants	Ouvrent les cahiers et copient les notes de l'enseignant	<p><u>Vocabulaire</u> : Mots et expressions du marché</p> <p>Production orale des élèves et mots du dialogue</p>

<p>5) Consolidation des acquis</p>	<p>5 min</p>	<p>Dialogue à compléter</p>	<p>Met un dialogue incomplet au tableau et demande aux apprenants de le compléter</p>	<p>Copient le dialogue et le complètent</p>	<p>Exercice : Complétez ce dialogue avec les mots appropriés</p> <p><u>Dialogue</u> :</p> <p>Commerçante : Asso, Asso, venez chez moi. Le prix c'est cadeau ici.</p> <p>Client: Bonjour madame.</p> <p>Commerçante: Bonjour monsieur</p> <p>Client: Combien coûte le kilo de riz</p> <p>Commerçante: le kilo de riz coûte 500frs</p> <p>Client : 200 frs !!!! c'est trop cher pour moi j'ai plutôt 300 frs pour le riz.</p> <p>Commerçante: Non, 200frs c'est trop petit pour le kilo de riz. Donnez-moi plutôt 400frs.</p> <p>Client: ok. Tenez et merci</p> <p>Commerçante : Merci à vous</p>
<p>6) Evaluation</p>	<p>5 min</p>	<p>Production orale</p>	<p>Simule une conversation avec l'aide d'un élève (commerçant et client) puis</p>	<p>Observent et écoutent attentivement le jeu de rôle et font de même.</p>	<p>Consigne : Vous allez au marché faire des achats chez votre commerçante préférée ou votre « asso ». Simulez un dialogue entre la vendeuse et vous en utilisant les mots et expressions du marché que nous avons vus aujourd'hui.</p>

			l'enseignant leur demande de faire pareil entre eux.		Production orale des apprenants
--	--	--	--	--	---------------------------------

FICHE DE PREPARATION DE LA LEÇON N°2

MODULE5 : Communication et TIC

LECON: Grammaire

CLASSE : Form III A

TITRE DE LA LECON: Les pronoms possessifs sujets

DUREE:50 minutes

COMPETENCE ATTENDUE : Etant donné la nécessité d'interagir avec le monde à travers la communication et les TICs, l'élève aura besoin des pronoms possessifs sujets pour comparer les TICs qu'il possède avec ceux de ses camarades.

PRE-REQUIS : Les élèves connaissent déjà le pronom et peuvent l'identifier dans une phrase.

RESSOURCES: Les téléphones, les ordinateurs, les écouteurs, le corpus

DATE : Jeudi, 28 Avril 2016

NOM DE L'ENSEIGNANT: BIKAI EMMANUELLE LESLIE

			manipulation du corpus	Encerclent les mots en couleur	<p><u>Mots encerclés</u> : <i>Le mien, la tienne, le sien, les nôtres, la leur</i></p> <p><u>2-Instructions</u> : quels sont les mots qui ont été remplacés par ceux qui sont en couleur ? «Le mien » remplace quel mot dans la première phrase ? Allez les souligner.</p> <p><u>Mots soulignés</u> : <i>Téléphone, tablette, ordinateur, écouteurs, clé USB.</i></p> <p>3- <u>Question</u> : Quelle est la nature de ces mots soulignés ? <u>Réponse</u> : Les mots soulignés sont des noms</p> <p>4- <u>Question</u> : Et comment avons-nous dit qu'on appelle les mots qui remplacent les noms ? <u>Réponse</u> : ces mots sont des pronoms</p> <p>5- <u>Question</u> : Et si je fais ceci en disant : « ce téléphone est le mien ». Qu'est-ce que je viens de faire ? <u>Réponse</u> : Vous venez de vous désigner. Vous avez posé la main sur votre poitrine.</p> <p>6- <u>Question</u> : Comment appelle-t-on les pronoms qui parlent de l'appartenance ou de la possession ? <u>Réponse</u> : Les pronoms qui parlent de l'appartenance ou de la possession sont des pronoms possessifs.</p> <p>7- <u>Question</u> : Ces pronoms possessifs sont placés</p>
		Deux téléphones	<p>Demande aux élèves de souligner les mots qui ont été remplacés par ceux qui sont en couleur et de donner leur nature.</p> <p>Présente deux téléphones aux élèves en posant la main sur sa poitrine pour se désigner et leur pose des questions.</p>	<p>Soulignent les mots</p> <p>Observent et écoutent puis répondent aux questions</p>	

					<p>avant ou après le verbe ? Réponse : Ces pronoms possessifs sont placés avant le verbe.</p> <p>8- Question : Quelle est donc leur fonction ? Réponse : ce sont des pronoms sujets</p>
3- Confrontation et synthèse		Phrases des élèves	Demande aux élèves de travailler en groupe afin de produire d'autres phrases contenant des pronoms possessifs sujets	Forment des groupes et proposent des phrases avec des pronoms possessifs sujets	Production orale : phrases des élèves
4- Formulation de la règle		Tableau des pronoms démonstratifs	Ecrit les notes à retenir par les élèves et demande aux élèves de recopier	Recopient les notes mises au tableau dans leurs cahiers	<p>Grammaire : Les pronoms possessifs sujets</p> <p>Les pronoms possessifs sont des pronoms qui expriment l'appartenance ou la possession. Ils occupent les mêmes fonctions que le nom et le pronom personnel. Parmi ces fonctions, il y a la fonction de sujet.</p> <p>Les pronoms possessifs sujets sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Singulier <p>-<i>Première personne (je)</i>: le mien, la mienne, les miennes -<i>Deuxième personne (tu)</i>: le tien, la tienne, les tiennes -<i>Troisième personne (il, elle)</i>: le sien, la sienne, les siennes</p>

					<ul style="list-style-type: none"> • Pluriel -Première personne (nous) : le nôtre, la nôtre, les nôtres -Deuxième personne (vous) : le vôtre, la vôtre, les vôtres -Troisième personne (ils, elles) : le leur, la leur, les leurs <p>NB : les exemples qui seront utilisés à ce niveau sont ceux donnés par les apprenants.</p>
5- Consolidation des acquis		Texte à trous	Propose un texte à trous à remplir	Copient l'exercice et complètent le texte à trous	<p>Exercice : complétez le texte avec le pronom possessif sujet qui convient :</p> <p>1-Parmi tous ces costumes que je vois, (je) est le plus élégant. (la mienne, le tien, le mien, les miens)</p> <p>2- J'aime ma tablette, mais a plusieurs applications. (le mien, le tien, les tiennes, la tienne)</p> <p>3- De tous ces ordinateurs, est plus performant. (les nôtres, la nôtre, la vôtre, le nôtre)</p> <p>4- Ma radio MP3 fait trop de bruit. en fait plus. (le tien, la sienne, le sien, le leur)</p> <p>5- Paul et Pierre ont une télévision plus large que(le vôtre, le leur, les miens, la nôtre).</p>

				est un écran Plasma. (<i>la leur</i> , le leur, le tien, les siens).
6-Evaluation		Les objets réels Production orale des élèves	Présente des objets liés au TICs et demande aux élèves de les identifier et de les comparer en utilisant les pronoms possessifs sujets	Choisissent deux objets, les identifient et les comparent en utilisant les pronoms possessifs sujets	Consigne : Voici des objets devant vous. Vous devez les prendre, les identifier et les comparer avec ceux de vos camarades en utilisant un pronom possessif sujet. Production orale des apprenants
		Exercice de substitution	Donne un devoir à faire à la maison	Copient le devoir à faire à la maison	Devoir à faire : Remplacez les mots soulignés par le pronom possessif sujet qui convient : 1-Le téléphone qui est sur la table est à <u>moi</u> . 2- <u>Tes ordinateurs</u> sont au nombre de combien. 3- <u>La tablette de mon frère</u> est de couleur noire. 4-J'ai vu plusieurs I-Phones mais je préfère <u>pour eux</u> qui est un I-Phone.

Dans ce chapitre, il était question pour nous de présenter comment nous envisageons développer la compétence orale et communicative dans l'enseignement/apprentissage de l'expression orale en direction des apprenants anglophones du Cameroun. Pour cela, nous avons proposé une nouvelle façon d'aborder une leçon basée sur la nouvelle approche (APC/ESV) qui prend en compte les réalités et les besoins des apprenants. Nous avons également présenté la démarche méthodologique de cette perspective. Enfin, nous avons élaboré des leçons qui permettent à l'apprenant de vaincre sa peur de faire des erreurs en le ramenant vers des situations familières qu'il rencontre tous les jours. Des leçons qui donnent la possibilité à tout le monde de s'exprimer sur un sujet particulier et précis.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Tous les enseignants s'accordent à reconnaître et souligner l'importance de l'expression orale tant dans la participation orale pendant le cours de français que dans les interactions quotidiennes avec les autres usagers de cette langue. Il est donc nécessaire de faire parler les élèves afin qu'ils puissent maîtriser la langue. En effet à l'issue de notre analyse, nous constatons que l'expression orale ou communication orale, l'une des quatre compétences globales dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, tient une place très importante non seulement dans le contexte de la classe mais aussi dans le contexte social ; car la langue naît dans la société pour permettre aux hommes de communiquer. C'est la raison pour laquelle nous avons entrepris d'adopter une nouvelle démarche en didactique du FLE en vue de développer au mieux cette compétence en nous orientant vers le social mais aussi le culturel des apprenants. De manière générale, cette préoccupation nous a permis de comprendre que dans notre contexte où le français et l'anglais partagent le même statut de langue officielle, et où ces idiomes ne sont pas les premières langues de communication, la compétence orale ou communicative est un point essentiel dans l'enseignement/apprentissage.

Dans ce travail de recherche intitulé : *Expression orale française et entrée par les situations de vie*, le problème central était celui de l'évaluation du niveau de correction de l'expression orale française des apprenants anglophones et voir dans quelle mesure l'améliorer par l'APC. Pour répondre à cette préoccupation, nous avons procédé à une recherche en trois parties. La première partie de notre travail de recherche consistait en la définition des concepts se rapportant à notre thème. Le concept de didactique a par conséquent été placé à la base de l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi de l'expression orale, nous avons pu tirer d'autres compétences qui ne sont pas du ressort de la production. En d'autres termes, nous n'avons pas seulement considéré la production d'un son mais aussi le volet compréhension c'est-à-dire, la capacité de recevoir, d'interpréter et de comprendre un message, la capacité d'interagir avec les autres d'où la compétence orale. La définition de la compétence communicative nous a permis d'accepter le critère de la tolérance dans la production d'un énoncé par un locuteur non natif ou un apprenant pour qui la langue cible, c'est-à-dire le français, est langue seconde. Il était aussi question de rappeler par la suite la place importante que le français occupe dans le sous-système scolaire anglophone de part son statut de langue officielle. Enfin, nous avons pu présenter la spécificité et la particularité de ce travail en le situant par rapport à d'autres travaux sur le même sujet. Il qui consiste au développement de l'expression orale dans

l'enseignement/apprentissage du français par l'Approche par les compétences et entrée par les situations de vie (APC/ESV) en direction des apprenants anglophones.

Le deuxième volet de notre travail constituait notre appareil opératoire. En d'autres termes, nous avons entrepris de mener une enquête auprès d'un public précis constitué des apprenants de la Form 3 et des enseignants de Français langue étrangère du lycée bilingue d'Essos. Nous leur avons administré des questionnaires, nous avons observé des cours et analysé des documents pour déterminer la place qui est accordée à l'expression orale en français, ainsi que le niveau de correction de l'expression orale française de ces apprenants. Concernant les enseignants, nous avons voulu évaluer leur connaissance de l'APC afin de savoir s'ils l'utilisent pendant le cours de français. Les résultats que nous avons obtenus nous ont permis de comprendre que la nouvelle approche (APC/ESV) n'est pas encore pratiquée à partir de la classe de Form 3. En outre, nous avons également constaté et confirmé que ces apprenants ont vraiment un blocage qui les empêche d'utiliser la langue française pour communiquer avec les autres. Tous ces résultats nous ont donc permis d'élaborer un essai d'enseignement par l'APC en vue d'améliorer l'expression orale française des apprenants anglophones ; essai que nous avons situé dans notre dernière partie.

Dans la troisième partie de notre travail, nous avons essayé d'apporter des propositions didactiques en vue de rénover la méthodologie d'enseignement/apprentissage de l'expression orale française en direction des apprenants anglophones. Ce travail de rénovation se fonde sur la nouvelle approche (APC/ESV) qui inclut en quelque sorte l'approche communicative car ces deux approches privilégient la compétence orale ou expression orale afin de permettre aux apprenants d'interagir avec les autres. Nous avons par conséquent fondé notre apport sur deux théories cognitivistes : le constructivisme et le socioconstructivisme. Ces théories soutiennent que l'apprenant construit lui-même son propre savoir tout en le comparant à celui de ses camarades. Il a besoin d'être guidé et orienté dans son apprentissage et demeure au centre de son apprentissage. A ces deux théories, nous avons également situé notre contribution conformément aux principes fondamentaux de l'approche par les compétences. Deux types de leçons ont été de ce fait élaborés: une purement basée sur l'expression orale et une leçon de grammaire incluant des activités d'expression orale telles que les jeux de rôles, les débats pour donner son point de vue, des conversations. Des activités qui intègrent le vécu quotidien des apprenants.

Notre présent travail de recherche ne couvre sûrement pas toutes les pistes auxquelles on s'attendrait étant donné le côté dynamique et évolutif de la science et du savoir. Néanmoins, nous espérons que cette recherche soit d'un apport significatif à l'amélioration de la

communication orale des apprenants anglophones et voire même du bilinguisme au Cameroun. D'autres chercheurs pourront se baser sur ce travail pour ressortir avec une nouvelle méthodologie autre que l'APC car aucune approche n'est parfaite.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages sélectifs :

1. Aktouf, Omar : *Méthodologie des Sciences sociales et approche qualitative des organisations*.
2. Beacco, Jean-Claude (2000) : *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris, Hachette Livre/Français Langue Etrangère.
3. Belinga Bessala, Simon (2005) : *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé, éditions Clé.
4. Benedito, Antoli (1987): *Introducción a la didáctica fundamentación teórica diseño curricular*. Barcelona: Barca nova.
5. Benveniste, Claire-Blanche (2000) : *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys, collection l'Essentiel.
6. Berard, Évelyne (1991) : *L'Approche communicative*. Théorie et pratiques, Paris, Coll. Techniques de classe, Clé International.
7. Breen Michael/Candlin Christopher (1980): *The essentials of a Communicative curriculum in language teaching*. In *Applied linguistics*.
8. Brousseau, Guy (2002): *Dictionnaire de pédagogie*. Paris, Bordas/VUEF.
9. Callamand, Monique (1981) : *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris, clé-international.
10. Canale, Michael/Swain, Michael (1980): *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. In *Applied linguistics 1*.
11. Charliac, Lucile/Motron, Annie-Claude (1998) : *Phonétique progressive du français*. Clé international.
12. Conseil de l'Europe, (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
13. Cuq, Jean-Pierre (1991) : *Le français langue seconde*. Collection F, Hachette
14. Dell, François (1973) : *Les règles et les sons : introduction à la phonologie générative*. Collection savoir.
15. Hymes, Dell (1972) : *On Communicative competence*. In J. B. Pride et Janet Holmes (eds). *Sociolinguistics*, London, Penguin.
16. Hymes, Dell (1984) : *Vers la compétence de communication*. Paris Hatier.
17. Desbordes, Françoise (1996) : *La rhétorique antique*. Paris, langues et civilisations anciennes.

18. Dulck et al, (1971) : *Guide de l'étudiant angliciste*. Paris, PUF.
19. Dumont, Pierre/Maurer (1995) : *Le français langue africaine*. Paris, Harmattan.
20. F.I.P.F, (2001) : *Le français dans le monde*. Recherches et applications : théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones, Clé international.
21. Galisson, Robert/Coste, Daniel (1976) : *Le dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
22. Gaonac'h, Daniel (1991) : *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier.
23. Germain, Claude (1993) : *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris, Clé international, collection DLE.
24. Guimbretiere, Elisabeth (1994) : *Phonétique et enseignement de l'oral*. Didier/Hatier.
25. Habermas, Jurgen (1979): *Communicative competence and the evolution of society*. Boston: beacon press.
26. Kramsch, Claire (1984) : *Interaction et discours dans la classe de langue*. Hatier/Didier.
27. Krashen, Stephen (1985) *the input hypothesis*. London, Longman.
28. Léon, Monique/Léon, Pierre (1997) : *La prononciation du français*. Paris, Nathan université.
29. Malmberg, Bertil (1964) : *La phonétique « que sais-je ? »*. Paris, PUF.
30. Martinet, André (1965) : *La linguistique synchronique*. Étude et recherche, Paris, PUF.
31. Paulston, Christina Bratt (1974) *Linguistics and communicative competence*. *TESD Quarterly* 8.
32. Pendax, Michèle (1998) : *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Hachette FLE.
33. Porcher, Louis (1987) : *Enseigner-diffuser le français : une profession*. Hachette.
34. Puren, Christian : (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan, clé international, collection DLE.
35. Raynal, Françoise/Rieunier, Alain : (1997) *Dictionnaire des concepts clés*. Paris, ESF éditeur.
36. Rivers, Wilga (1973): *From linguistics competence to communicative competence*. *TESD Quarterly* 7.

37. Roulet, Eddy (1991) : *L'articulation du français contemporain*. Berne, Langue.
38. Simo Bobda, Augustin /Mbangwana, (1993): *An Introduction to spoken English*. AKOKA, University of LAGOS Press.
39. Tagliante, Christine (1994) : *Techniques de classe, la classe de langue*. Paris, Clé international.
40. Widdowson, Henry (1996) : *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Didier.
41. Zabalza (1990): *La didáctica como perspectiva específica del feromona educativo (II) didáctica adaptación I*. Madrid: UNED.

Thèses et Mémoires:

- **Thèses :**

42. 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 :**

43. Bisong Akwo, Gédéon (2002) : « La problématique de l'enseignement de l'oral en français dans le secteur scolaire anglophone du Cameroun. ». Mémoire de DIPES II, inédit.
44. Biyouha Assomo, Agathe : « Le français dans le système éducatif anglophone au Cameroun ». Extrait du mémoire de DEA soutenu à l'UY1.
45. Maatsa, Rachelle (2006) : « La prononciation du français par les apprenants anglophones de Form II et Form III de CCAST-Bambili : étude analytique et esquisse didactique. ». Mémoire DIPES II, inédit.
46. Moukouri, Claude (2011) : « Didactique de l'expression orale en français dans le sous-système anglophone du Cameroun ». Mémoire de DIPES II
47. Moukouri, Claude (2009) : « Essai sur les difficultés rencontrées par les apprenants anglophones du français : formation du féminin de l'adjectif qualificatif, cas des élèves de Form III B du lycée bilingue de Bamenda ». Mémoire DIPES I, inédit
48. Mbrossi, Adamou (2000) : « Les interférences phonologiques et morphosyntaxiques du ffuldé dans l'enseignement/apprentissage du français au

premier cycle : cas du lycée de figuil ». Mémoire DIPES II, inédit.

49. Nitchou, Marguerite (1997) : « Enseignement du français en classes anglophones, le cas de la Form I et Form V du lycée bilingue de Buea. ». Mémoire DIPES II, inédit.

50. Nkwankam (2000) : « Les difficultés d'acquisition et d'usage de l'article français par les élèves anglophones : l'exemple de la classe de Form III au lycée bilingue d'application. ». Mémoire DIPES II, inédit.

Articles :

51. Berri/Pagel (2005) : « La phonétique en classe de FLE ». Brésil, université de Santa Monica.

52. Besse, Henri (1987) : « Langue maternelle, seconde, étrangère ». In *Le français aujourd'hui*. N°78.

53. Bialystock, Emanuel (1990) : « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage ». In *Le français dans le monde*. N°spécial.

54. Galazi-Matsci/Guimbretiere, Elisabeth (1993) : « Et la pédagogie de prononciation ? ». In *Le français dans le monde* n°180.

55. Holec, Henri (1992) : « Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé ». In *Le français dans le monde*, recherches et applications, Hachette.

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

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

58. Portine, Henri (1996) : « Le multimédia dans la méthodologie de la didactique des langues, outils multimédia et apprentissage du français langue étrangère ». Tome 1, *Cahier de la recherche*. université de Lille III.

59. Vigner, Gérard (2002) : « Quelle originalité spécifique dans un enseignement du français langue seconde ? » In *Le FLS apprentissage et curriculum*. Maisonneuve et Larose.

Instructions officielles :

60. MINESEC (1997) : Programme de français en classe anglophone des

établissements d'enseignement secondaire général, IGP/ESG, sous-section bilinguisme.

Webographie :

1. <http://www.erudit.org/>
2. <http://www.francophonie.org/>
3. <http://www.langue-française.org/Sites.php>
4. <http://www.vifax-francophone.net>
5. [http://www.didactique de l'oral.com](http://www.didactique.de.l'oral.com)

ANNEXES

QUESTIONNAIRES ADRESSÉS AUX ÉLÈVES DE FORM 3

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de formation à l'Ecole Normale Supérieure, nous aimerions que vous répondiez aux questions ci-dessous. Nous vous remercions de votre franche et aimable collaboration.

I- Identification du répondant

Sexe : Féminin Masculin

1- Quel âge avez-vous ?

.....

2- Quelle est votre première langue officielle ?

Français Anglais

II- Questions

3- En quelle langue communiquez-vous :

a) **A la maison**

Français Anglais Pidgin
Langue maternelle Camfranglais

b) **A l'école**

Français Anglais Pidgin
Langue maternelle Camfranglais

c) **Autres milieux**

Français Anglais Pidgin
Langue maternelle Camfranglais

4- Aimez-vous la langue française ?

Oui Non

Sinon pourquoi ? Le français est difficile

Le français n'est pas important

Ce n'est pas intéressant

5- Suivez-vous régulièrement le cours de français ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....

.....

6- Avez-vous de bonnes notes en français ? Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....

7- Quelles parties du cours aimez-vous ?

Dictée La lecture La rédaction
Grammaire Vocabulaire La prononciation

Pourquoi ?

.....
.....

8- Selon vous, qu'est-ce que l'expression orale ?

.....
.....

9- Comment noteriez-vous votre expression orale en français ?

Médiocre Passable Assez-bien
Bien Excellent

10- Quelle (s) difficulté(s) rencontrez-vous en ce qui concerne la communication orale en langue française ?

Vocabulaire pauvre Prononciation
Peur de faire des erreurs
Autres.....

11- Quels types d'activités vous propose votre professeur de français ?

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

12- Vos cours de français et les activités vous permettent-elles d'améliorer votre expression orale ?

Oui Non

13- Le professeur de français fait-il parler tous les élèves pendant le cours de français ?

Oui Non

Pourquoi ?

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

14- Lors du cours de français, avez-vous la possibilité de communiquer en français :

- Avec le professeur ? oui Non

- Avec vos camarades ? oui Non

15- Comment pensez-vous améliorer votre expression orale afin de mieux parler français ?

.....
.....

QUESTIONNAIRES ADRESSÉS AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN DIRECTION DES ANGLOPHONES

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de formation à l'Ecole Normale Supérieure, nous vous prions de répondre aux questions ci-dessous. Nous vous remercions de votre franche et aimable collaboration.

1- Quelle est votre spécialité en tant qu'enseignant de français ?

Français en direction des francophones

Français en direction des anglophones

2- Depuis combien de temps enseignez-vous le français aux anglophones ?

Moins de 5 ans

Entre 5 et 10 ans

Plus de 10 ans

3- Que savez-vous de l'Approche par les compétences ?

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

4- Es-ce que vous l'utilisez pendant votre cours de français ?

Oui

Non

Pourquoi ?

.....
.....

5- Vos apprenants sont-ils motivés à apprendre le français ?

Moins de 50%

Plus de 50%

6- Comment expliquez-vous la démotivation chez ces apprenants ?

- Manque d'intérêt

- Inadéquation du contenu aux besoins des apprenants

7- Vos élèves présentent-ils des difficultés au niveau de l'expression orale ?

Oui

Non

8- A quel niveau se situent ces problèmes ?

- Interférence phonétique
- Vocabulaire pauvre
- Anxiété ou peur de prendre la parole

9- Comment trouvez-vous leur prononciation ?

Mauvaise passable assez-bien bien

10- Pensez-vous qu'une mauvaise prononciation entraverait-elle le dialogue dans une situation de communication avec un natif ou un francophone ?

Oui Non

11- Quelles sont les activités d'apprentissage de l'expression orale auxquelles vous exposez vos apprenants ?

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

12- En tenant compte de la nouvelle approche (APC), que doit-on privilégier lors de l'enseignement de l'expression orale en classe de FLS2 ?

- La prononciation
- La communication

13- Pensez-vous que les manuels de français de FLS2 tiennent compte des besoins en communication des apprenants ?

Oui Non

14- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'enseignement du français aux anglophones dans votre salle de classe ?

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



Ces images renvoient à une situation d'achat et de vente de produits dans un marché. Elles sont utilisées à l'introduction d'une leçon d'expression orale, afin que les apprenants puissent les décrire et les interpréter en utilisant la langue française.



Ces images présentent de nouveaux outils des TIC, étant donné que nous devons nous adapter aux nouvelles technologies. Si l'enseignant en a de façon réelle, alors il peut les utiliser pendant le cours de français.





