

UNIVERSITE DE YAOUNDE 1

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE 1

THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR HUMAN,
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA PHONETIQUE
ALLEMANDE ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES
ORALES DES APPRENANTS EN CLASSE DE 3^E AU CAMEROUN**

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Master en Sciences de l'Éducation,

Spécialité : Didactique de l'allemand.

Par :

YANGO BRENDA AIMEE NGOH PANGAP

Matricule : 20V3702

Sous la direction de :

Pr NGATCHA ALEXIS

Professeur

Pr PEPOUNA SOULEMANOU

Maître de Conférences



JUILLET 2023

DEDICACE

À

Mes parents, frères et sœurs, qui m'ont toujours soutenu et encouragé durant ces années d'étude. Qu'ils trouvent ici, le témoignage de ma profonde reconnaissance

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail s'est faite grâce à la contribution de nombreuses personnes, c'est pourquoi, nous vous saurions gré toute notre vie pour tout votre amour et votre soutien. En amont, nous remercions le Seigneur pour sa protection et la santé dont il a fait grâce durant tout ce processus.

Nous tenons à exprimer nos plus vifs remerciements au Professeur NGATCHA Alexis et au Professeur PEPOUNA Soulemanou, pour leur expertise témérité et rigueur scientifique dont ils se sont servis pour notre plus grand profit. Ainsi que pour la disponibilité malgré les nombreuses attributions. Nous adressons toute notre gratitude à l'endroit de Monsieur le Doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1, le Pr. BELA Cyrille Bienvenu, pour le cadre d'étude convivial mis à notre disposition.

Par ailleurs, nous remercions le chef de département de didactique des disciplines de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1, le Pr. NKECK BIDIAS Renée Solange pour son travail acharné avec pour seul objectif de nous voir réussir. Également, à tous nos enseignants de la Faculté des sciences de l'éducation et en particulier ceux du département de didactique des disciplines pour leurs enseignements durant cette formation.

Mention spéciale à nos très dévoués parents pour tout leur soutien de diverses natures, financiers, matériels et spirituels. À nos frères, sœurs et amis. Enfin, à toutes ces personnes dans l'ombre dont la contribution à notre travail n'est pas négligeable WAFFA Martin, Monsieur ATANGANA Dibamou,

SOMMAIRE

DEDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES	v
LISTES DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	vi
RESUME	vii
ABSTRACT	viii
ZUSAMMENFASSUNG	ix
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE GENERALE ET CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	1
CHAPITRE 1 :_PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE	5
CHAPITRE 2 :_INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE	14
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE	1
CHAPITRE 3 :_METHODOLOGIE DE L'ETUDE	41
CHAPITRE 4 :_PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	58
CHAPITRE 5 :_INTERPRETATION DES RESULTATS	75
CONCLUSION	1
REFERENCES BOBLIOGRAPHIQUES	96
ANNEXES	1
TABLE DE MATIÈRES	109

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Échantillon du groupe expérimental	45
Tableau 2: Échantillon du groupe témoin	45
Tableau 3: Grille des règles de prononciation enseignées après les erreurs des élèves pendant leurs expressions :	51
Tableau 4: Grille des règles de prononciation reprises lors des lectures	52
Tableau 5: Quelques phrases (questions/réponses) des apprenants	54
Tableau 6: Grille de questions liées au texte	56
Tableau 7: grille des prononciations étudiées	56
Tableau 8: grille des prononciations étudiées	56
Tableau 9: Répartition des élèves du groupe témoin selon les notes de fluidité et prononciation au prétest	59
Tableau 10: Répartition des élèves du groupe témoin selon les notes de grammaire et vocabulaire au prétest	60
Tableau 11: Répartition des élèves du groupe témoin selon les notes de compréhension au prétest	61
Tableau 12: Répartition des élèves du groupe témoin selon les notes de fluidité et prononciation au post-test	62
Tableau 13: Répartition des élèves du groupe témoin selon les notes de grammaire et vocabulaire au post test	63
Tableau 14: Répartition des élèves du groupe témoin selon les notes de compréhension au post-test	63
Tableau 15: Répartition des élèves du groupe expérimental selon les notes de fluidité et prononciation au pré-test	64
Tableau 16: Répartition des élèves du groupe expérimental selon les notes de grammaire et orthographe au prétest	65
Tableau 17: Répartition des élèves du groupe expérimental selon les notes de compréhension au prétest	66
Tableau 18: Répartition des élèves du groupe expérimental selon les notes de fluidité et prononciation au post-test	66
Tableau 19: Répartition des élèves du groupe expérimental selon les notes de grammaire et orthographe au post-test	67
Tableau 20: Répartition des élèves du groupe expérimental selon les notes de compréhension au post-test	67
Tableau 21: récapitulatifs du traitement des observations de l'expérience 1	68
Tableau 22: récapitulatifs du traitement des observations pour l'expérience 2	70
Tableau 23: récapitulatifs du traitement des observations pour l'expérience 3	71
Tableau 24: Récapitulatif des tests d'hypothèses avec le test de t-student	72

LISTE DES FIGURES

Figure 1: graphique statistique

1

LISTES DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ALL : Allemand, langue étrangère

APC : Approche par compétences

APC/ESV : Approche par compétence avec entrée par les situations de vie.

E/A : Enseignement/apprentissage

L.E : Langue étrangère

MINSEC : Ministère de l'enseignement secondaire

PPO : Pédagogie par objectifs

CECR : Cercle européen commun de référence pour les langues étrangères

3^{ème} : Troisième

RESUME

En considérant l'importance cruciale de la compétence communicative et les avantages qu'elle procure dans notre société, nous avons centré notre attention sur les difficultés rencontrées par les apprenants en classe de 3^{ème} A Allemand (Allemand comme langue vivante II) dans le cadre de la prononciation. Ces difficultés sont certes de diverses origines, mais la présente étude se propose d'examiner spécifiquement celles liées à la phonétique qui est l'une des branches de la linguistique. La phonétique constituant la base ou l'introduction à la pédagogie de l'oral, c'est pourquoi nous avons pour objectif principal d'évaluer son influence sur le développement des productions orales chez les élèves en classe de troisième allemand au Cameroun. Dans ce but précis, nous avons mené une expérimentation auprès d'un échantillon composé de 55 individus répartis entre un groupe témoin et un groupe expérimental. Cette expérience s'est déroulée en trois phases distinctes : tout d'abord, un pré-test a été effectué en vue de déterminer le niveau initial des participants ; ensuite ont suivi plusieurs séances pédagogiques fondées sur différentes méthodes phonétiques visant à encourager l'expression orale ainsi que les interactions verbales entre pairs. Cela nous a permis de détecter rapidement toute erreur ou lacune quant à la prononciation et ainsi y remédier efficacement. Enfin est venu le temps du post-test avec objectif principal de mesurer si oui ou non cet apprentissage intensif avait eu un impact positif et significatif sur l'amélioration globale du niveau oral des apprenants. Pour donner suite à une analyse rigoureuse des résultats obtenus lors de cette expérience, force est donc de constater que les conclusions sont plutôt encourageantes et laissent présager des améliorations probantes pour l'avenir.

Mots clés : Enseignement/apprentissage, phonétique allemande, compétences orales.

ABSTRACT

In view of the crucial importance of communicative competence and the benefits it brings in our society, we have focused our attention on the difficulties encountered by learners of German as a foreign language in terms of pronunciation. Although these obstacles can be attributed to a variety of origins, the aim of this study is to examine a specific branch of linguistics, namely phonetics, in order to assess its influence on the development of oral production among German-speaking pupils in the third year of primary school. To this end, we conducted an experiment with a sample of 55 individuals divided into a control group and an experimental group. The experiment was carried out in three distinct phases: firstly, a pre-test was carried out to determine the initial level of the participants; this was followed by several teaching sessions based on different phonetic methods designed to encourage oral expression and verbal interaction between peers. This enabled us to quickly detect any errors or gaps in correct pronunciation and remedy them effectively. Finally came the post-test, the main objective of which was to measure whether or not this intensive learning had had a significant positive impact on the overall improvement in the learners' oral skills. Following a rigorous analysis of the results obtained during this experiment, it has to be said that the conclusions are rather encouraging and augur well for future improvements.

Key words: Teaching/learning, German phonetics, oral skills

ZUSAMMENFASSUNG

Angesichts der entscheidenden Bedeutung kommunikativer Kompetenz und der Vorteile, die sie in unserer Gesellschaft bietet, haben wir unser Augenmerk auf die Schwierigkeiten gerichtet, mit denen Lernende der Troisième Allemand (Deutsch als Fremdsprache) im Zusammenhang mit der Aussprache konfrontiert sind. Diese Schwierigkeiten haben zwar unterschiedliche Ursachen, die vorliegende Studie schlägt aber vor, speziell diejenigen zu untersuchen, die mit der Phonetik, einem Zweig der Linguistik, zusammenhängen. Da die Phonetik die Grundlage oder Einführung in die mündliche Pädagogik darstellt, besteht unser Hauptziel darin, ihren Einfluss auf die Entwicklung mündlicher Produktionen bei Deutschschülern der Troisième Klasse in Kamerun zu bewerten. Zu diesem Zweck führten wir ein Experiment mit einer Stichprobe von 55 Personen durch, aufgeteilt in eine Kontrollgruppe und eine Versuchsgruppe. Diese Erfahrung erfolgte in drei verschiedenen Phasen: Zunächst wurde ein Vortest durchgeführt, um das Ausgangsniveau der Teilnehmer zu ermitteln; Anschließend folgten mehrere pädagogische Sitzungen, die auf verschiedenen phonetischen Methoden basierten und darauf abzielten, den mündlichen Ausdruck sowie die verbale Interaktion zwischen Gleichaltrigen zu fördern. Dadurch konnten wir etwaige Fehler oder Lücken in der Aussprache schnell erkennen und so effektiv beheben. Schließlich kam die Zeit für den Nachtest mit dem Hauptziel, zu messen, ob dieses intensive Lernen einen positiven und signifikanten Einfluss auf die Gesamtverbesserung des mündlichen Niveaus der Lernenden hatte oder nicht. Nach einer gründlichen Analyse der während dieses Experiments erzielten Ergebnisse ist daher klar, dass die Schlussfolgerungen recht ermutigend sind und überzeugende Verbesserungen für die Zukunft vorschlagen.

Schlüsselwörter : Unterricht/lernen, Deutsche Phonetik, Mündliche Fähigkeiten

INTRODUCTION GENERALE

Malgré la place longtemps négligée et l'insertion difficile de la phonétique au profit de l'apprentissage des règles grammaticales et du vocabulaire, il est nécessaire de souligner son apport inestimable à la révolution de l'enseignement des langues vivantes. L'enseignement de la phonétique a connu une évolution significative partant de la fin du XIXe siècle, où elle constitue un outil visant l'éducation des organes vocaux et acoustiques selon l'approche expérimentale par son précurseur Rousselot.

Plus tard, le début des années 70 détermine le déclin des approches communicatives, période marquée par le développement des méthodes directes d'apprentissages des langues et des méthodes mettant l'accent sur la pratique orale intensive avec des techniques telles que le mimétisme. La place sera ainsi accordée aux sons, au rythme et à l'intonation qui feront l'objet d'éclosion de nombreux ouvrages à l'instar de *l'introduction à la phonétique corrective* (Monique Leon, 1964, 1ère Ed.) Et *Approche rythmique, intonative et expressive du fle* (S. Mercier 1975). Pour ne citer que ceux-ci, ces chercheurs ont apporté leur contribution en développant des méthodes pédagogiques innovantes tout en mettant l'accent sur certains aspects spécifiques de la prononciation correcte.

Au fil du temps, différents modèles théoriques ont été développés pour expliquer comment nous produisons et percevons les sons. Face à cet enjeu, la phonologie va connaître une croissance dans l'étude des langues étrangères en se concentrant sur la structure sonore globale, ainsi que sur l'enseignement des distinctions phonétiques et phonémiques. En d'autres termes, la maîtrise de phonèmes et allophones significatifs sur le plan linguistique permet à l'apprenant de langue seconde de mieux lire et parler couramment. Cependant, l'enseignement/apprentissage de la phonétique joue un rôle fondamental dans le développement des compétences orales des apprenants en classe de troisième en ce sens qu'elle étudie les sons de la langue, leur production, leur perception et leur organisation dans la parole compte tenu du contexte camerounais dans lequel le français est la langue officielle et l'une des principales langues d'enseignement. Elle permet aux apprenants de comprendre et de produire les sons de manière précise, ce qui est essentiel pour améliorer leur prononciation et leur compréhension orale. Également, elle permet aux apprenants de développer une conscience phonologique, c'est-à-dire la capacité à reconnaître et à manipuler les sons de la langue.

En comprenant les différents phonèmes et leurs variations, les apprenants deviennent plus aptes à différencier les sons similaires mais distincts, tels que /h/ et /ch/ ou /s/ et /z/. Toute chose qui renforce leur capacité à entendre et à reproduire les sons de manière précise, et contribue à améliorer leur prononciation et leur expression orale globale par des activités de sensibilisation, discrimination et d'entraînement articulatoire. Cependant, ceci n'est pas chose aisée, car l'obstacle majeur que rencontrent les apprenants est très souvent leur capacité à bien prononcer les mots dans la langue cible ce qui a considérablement un impact négatif sur les compétences orales. C'est pourquoi, cette étude se propose de s'intéresser à l'influence qu'aurait l'enseignement/apprentissage de la phonétique sur le développement des compétences orales des apprenants en classe de troisième au Cameroun. Nous nous sommes servis de différentes méthodes d'enseignement/apprentissage pour amener les apprenants à bien prononcer les sons et améliorer leurs productions orales, car notre objectif est d'évaluer l'impact de l'enseignement/apprentissage de la phonétique sur le développement des compétences orales des apprenants. Pour atteindre donc cet objectif, la recherche comporte deux parties : le cadre théorique de l'étude, et le cadre méthodologique.

La première partie intitulée cadre théorique de l'étude s'étend sur deux chapitres notamment, le chapitre un : la problématique générale et le chapitre deux le cadre conceptuel et insertion théorique. Cette partie consistera à situer le contexte d'acquisition d'une langue étrangère, la définition des concepts, la revue de littérature, et la mise en lumière des théories explicatives. Dans la deuxième partie, nous avons mis l'accent au chapitre trois sur la méthodologie et la méthode de collecte de données. Au chapitre quatre, il consistera à présenter et à analyser les données issues de la collecte. Enfin, au chapitre cinq il sera question d'interpréter les données à la lumière du cadre théorique convoqué.

**PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE
GENERALE ET CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE**

CHAPITRE 1 :
PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE

Du point de vue de Grawitz (2004, p.326), « *il n'y a pas de bon mémoire sans bonne problématique* ». Une déclaration qui nous conduit à nous interroger, sur la véritable signification de la notion problématique. La problématique dans un travail scientifique renvoie au cadre ou à l'approche théorique choisie pour traiter un problème de recherche et qui nous renseigne de nos carences face à un sujet. C'est ainsi que formule (Gosselin 1994, p.123) une définition et dit la problématique : « *désigne le processus intellectuel par lequel on en arrive à la formulation systématique des lacunes ou des déficiences dans l'état de nos connaissances sur un sujet ou un domaine donné.* » Cette problématique abordera donc successivement les points suivants : le contexte de l'étude et constats, la formation du problème, les questions de recherche. Les objectifs, les intérêts et la délimitation.

1.1. Contexte et justification du choix du sujet de l'étude

Dans le besoin de permettre aux apprenants d'allemand du Cameroun de s'exprimer oralement voire correctement, le Ministère de l'Enseignement Secondaire au Cameroun (MINSEC) élabore et met sur pieds différentes stratégies. Dont les plus récentes portent sur l'intégration de la digitalisation dans le processus d'apprentissage des langues (2011). Il est autant plus vrai que, dans le programme en vigueur de l'année de 2022-20323, un accent est porté sur l'évaluation des compétences orales et sa nécessité à travers les méthodes recommandées à savoir : évaluation de l'oral par jury et par projet.

L'apprentissage de l'Allemand comme langue vivante || occupe une place importante dans la formation des jeunes camerounais, car répond aux prescriptions selon la loi d'orientation de 1998, qui voudrait former des Camerounais bien enracinés dans leur culture et ouverts au monde. Néanmoins, pour atteindre son but visé, l'Etat va adopter une nouvelle pédagogie : l'Approche Par Compétences (APC) avec entrée par les situations de vie (APC/ESV) implémentée en 2012 en remplacement de l'ancienne Pédagogie Par les Objectifs (PPO), qui viendra relever tous les défis et amener l'apprenant à mobiliser ses savoirs et de s'en servir au moment opportun. Elle vise comme but chez l'apprenant au terme du 1er cycle, l'acquisition surtout de la compétence orale, ensuite de la compétence écrite et enfin de la traduction. Toutefois, le contexte spécifique du Cameroun c'est à dire multiculturel, est pris en compte car les probabilités pour un apprenant camerounais d'Allemand de rencontrer des locuteurs natifs avec qui communiquer sont considérablement faibles.

Le programme d'études d'allemand langue vivante 2 présente le profil d'un apprenant sur le plan de la production orale au terme du premier cycle comme suit : L'apprenant est capable de communiquer par des phrases simples, avec de nombreuses pauses, cherchant ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication à condition que son interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ce qu'il essaie de dire. Nonobstant les directives et dispositions des textes du MINSEC sur l'apprentissage de l'allemand au Cameroun, quelques travaux d'auteurs nous conduisent sur les différents contextes d'apprentissage d'une langue étrangère.

1.1.1. Le contexte naturel d'acquisition d'une langue étrangère

L'auteur américain linguiste Krashen (1980), considère le contexte naturel d'acquisition comme milieu favorable et propice pour l'acquisition de langues par tout individu. Et c'est pourquoi il met au centre de sa théorie, la communication. En effet, dans communication, l'on voit un apprenant qui interagit, se déploie, n'apprend pas d'une façon consciente. Les expressions lui viennent lentement mais librement, ce qui rend son apprentissage moins frustrant et stressant. Ici, le plus important n'est pas de produire rapidement mais ce que reçoit l'apprenant, les conversations avec ses pairs.

En d'autres termes, l'exposition très fréquente à la langue permet à l'apprenant de la produire plus facilement, de façon spontanée et sans contrainte. Ce contexte s'apparente au processus d'acquisition d'une langue maternelle pendant lequel, l'enfant reçoit et assimile les différentes interactions communicatives autour de lui. Toutefois, la pertinence de ses travaux portée sur le contexte naturel d'acquisition d'une langue seconde, comme moyen plus favorable à la communication dans une langue cible, nous amène à nous intéresser au contexte formel d'apprentissage de langue seconde.

1.1.2. Le contexte formel d'apprentissage de langue étrangère

Krashen évoque le contexte formel d'acquisition de langue seconde à travers la notion d'apprentissage et pour lui, dans ces conditions, l'apprentissage est artificiel, basé sur des règles conçues par des enseignants, la forme de la langue. Selon lui, un accent particulier est mis sur un aspect qui est la forme : l'apprentissage est plus théorique que pratique. En d'autres termes, il s'agit d'un apprentissage intentionnel en milieux institutionnels guidés par des enseignants et où les

notions reçues par les apprenants sont sélectionnées au préalable par leurs formateurs à travers les manuels, les leçons au programme des supports de cours et autres.

Dans ce contexte, les apprenants sont dits « guidés » et n'ont pas la possibilité d'acquérir une large variété de connaissances de la langue car étant segmentée répétitive des exercices de grammaire et de traduction et délimitée dès le départ en fonction des exigences et objectifs à atteindre. L'apprenant n'étant pas fréquemment au contact des interactions de la langue cible cependant maîtrise sa structure et son fonctionnement peut se retrouver incapable de pouvoir communiquer. Par ailleurs, selon Dabene et Porquier (1994), il existe deux autres contextes d'appropriation d'une langue que sont : le contexte homoglotte et le contexte hétéroglotte.

1.1.2.1. Le contexte homoglotte

L'on parle de contexte homoglotte, lorsque la langue à apprendre est la même parlée dans le milieu social environnant de l'apprenant. L'apprenant va donc se frotter en situation de classe à la même langue qui se retrouve dans son environnement. Dans ce cas, l'apprenant peut facilement s'approprier les connaissances car un lien est très vite établi entre son vécu en dehors de la classe et ce qui se dit en classe. Les notions à enseigner devraient donc être des plus réels en s'inspirant d'exemples culturels et pouvant conduire l'apprenant à se retrouver.

Cette idée est donc soutenue par Chemkhi (2019, p.120), pour qui « *l'immersion de l'apprenant dans un contexte sociolinguistique homoglotte, (marque par la richesse des échanges authentiques) accélère l'acquisition de l'outil linguistique cible et facilite l'émergence de capacités communicatives réelles chez l'apprenant* ». L'appropriation d'une langue dans ce contexte pourrait être le cas des apprenants anglophones ayant pour seconde langue d'étude, le français au Cameroun. Car ce dernier se retrouve et est officiellement parlé sur l'étendu du territoire.

1.1.2.2. Le contexte hétéroglotte

Pour ce qui est d'un contexte hétéroglotte, la langue cible apprise diffère de celle parlée en dehors de la salle de classe de l'apprenant. Dans ce genre de milieu, l'apprentissage d'une langue pourrait s'avérer un tant soit peu difficile pour l'apprenant car au sortir de la classe ou de son cours il rentre au contact d'autres langues qui lui sont fréquentes. Par conséquent, les connaissances apprises ou acquises en salle ne seront plus exploitées ce qui impacterait sur les compétences de l'apprenant. Ce contexte renvoie à suffisance le système éducatif camerounais plus précisément,

l'enseignement des langues étrangères qui sont apprises dans une grande hétérogénéité culturelle et par des apprenants aux diverses appartenances.

1.2. Constats et formulation du problème

1.2.1. Constats

La mise en pratique des moyens et stratégies par l'Etat et les enseignants pour assurer une bonne formation et développer les différentes compétences des apprenants n'est pas toujours chose aisée en raison du contexte camerounais tel que spécifié par le MINSEC. En outre, les descentes effectuées dans les établissements, les salles de classe et les échanges avec les enseignants nous ont renseigné non seulement sur les dispositions prises pour un développement des productions orales des élèves, mais aussi nous avons pu observer les origines de la minimalisation de la prononciation pendant les cours d'allemand. Elles sont entre autres : la prédominance de l'écrit sur l'oral de par l'étude des textes, des exercices et des évaluations portant essentiellement sur l'écrit et ; l'absence de reprise des erreurs de prononciation pendant les productions des apprenants par l'enseignant ; la formation de certains enseignants de peu de qualité causant ainsi des incidences sur l'apprentissage et l'aspect oral de la langue.

La sélection de la classe de 3eme est due aux observations que nous avons faites au cours du stage du semestre, car à partir des différents passages dans les classes du 1^{er} et 2nd cycle, il en ressort que les apprenants de Terminale éprouvaient énormément de difficultés à l'oral et particulièrement au niveau de la prononciation, dont ils avaient connaissance d'où le gêne et le refus d'interagir oralement durant les leçons. Toute chose qui nous a motivé à retourner en classe de 3eme qui constitue la fin du 1er cycle et par ailleurs, le cycle par excellence où doivent être implémentées les particularités de la prononciation de la langue allemande pour une meilleure communication orale.

Toutefois, l'expression orale est une activité à laquelle un temps conséquent devrait être alloué car elle nécessite de la réflexion, une mobilisation de certaines connaissances, et bien d'autres. S'il y a donc insuffisance de pratiques orales cela entraîne automatiquement des lacunes au niveau de la prononciation et la production des phrases par les élèves, à travers lesquelles l'on peut identifier si les éléments tels que : la maîtrise de l'alphabet phonétique, l'intonation, le

vocabulaire, la grammaire, la prosodie et la fluidité sont maîtrisées ou non. D'où la formulation de notre problème de recherche.

1.2.2. Formulation du problème de recherche

Bouchard (2000) définit le problème de recherche comme une carence ou malaise scientifique constituant l'élément de la recherche qui viendra établir la distinction entre plusieurs recherches. Il poursuit son idée en la comparant à un vide réel ou virtuel laissé par l'état de la connaissance sur ce qui devient l'objet d'étude. Un problème de recherche peut être de différentes natures, mais celui de notre sujet est de type empirique car il soulève un sujet qui peut être résolu par une observation ou une expérimentation. Ainsi, partant des constats faits, la présente étude pose le problème : *des difficultés de prononciation des apprenants en classe de 3ème au Cameroun.*

1.3. Question de recherche

Selon Badi (2021), la question de recherche n'est que l'interrogation explicite que présente, relève et précise le problème à résoudre. Elle correspond à la question directe à laquelle l'étude doit répondre et qui donne des indications voire un aperçu sur ce qui va être résolu au cours de la recherche.

1.3.1. Question principale de l'étude

Ainsi, dans le cadre ce travail, la question principale est la suivante : *L'enseignement/apprentissage de la phonétique allemande impacte-t-il sur le développement des compétences orales des apprenants ?*

1.3.2. Questions secondaires de l'étude

Pour la mise en œuvre de la question principale, nous avons dégagé trois questions secondaires :

1.3.2.1. Question secondaire 1 :

La méthode d'apprentissage de la phonétique par questionnement a-t-elle un effet significatif sur la prononciation et la fluidité ?

1.3.2.2. Question secondaire 2 :

La méthode d'apprentissage par jeux ludiques de la phonétique a-t-elle un apport sur le développement de la grammaire et du vocabulaire ?

1.3.2.3. Question secondaire 3 :

La méthode d'enseignement de la phonétique par projet influence-t-elle la compétence réceptive ?

1.4. Objectifs de recherche

L'objectif principal de recherche est d'évaluer l'impact de l'enseignement/apprentissage de la phonétique allemande sur le développement des compétences orales des apprenants en classe de 3eme du Cameroun.

1.4.1. Les objectifs spécifiques

Notre étude comporte trois objectifs spécifiques formulés ainsi qu'il suit :

Objectif spécifique N°1 : analyser l'effet de la méthode d'apprentissage de la phonétique par questionnaire sur la prononciation et de la fluidité des apprenants.

Objectif spécifique N°2 : vérifier l'apport de la méthode d'apprentissage de la phonétique par jeux ludiques sur la grammaire et le vocabulaire des apprenants.

Objectif spécifique N°3 : examiner l'influence de la méthode d'enseignement de la phonétique par projets sur les compétences réceptives des apprenants.

1.5. Intérêts de l'étude

Au sujet de l'intérêt d'une recherche Ndié (2006, p.95) explique que : « *trouver l'intérêt d'une étude consiste simplement à déterminer à qui et en quoi celle-ci est utile.* ». L'envergure de notre étude s'élabore donc autour de trois intérêts : scientifique, didactique et social.

1.5.1. Intérêt scientifique

Cette recherche est novatrice en ce sens qu'elle décrit une expérimentation portant sur le développement des compétences orales à partir de certaines méthodes d'enseignement/apprentissage de la phonétique allemande, et qui, d'après les informations dont nous disposons n'a pas encore été faite au Cameroun. Toute chose qui viendra ainsi combler ce

vide scientifique dans les thématiques portant sur l'enseignement/apprentissage des apprenants au secondaire du Cameroun. Également, ce document met en évidence des données réelles quantitatives vérifiables pouvant ainsi servir à d'autres recherches ultérieures.

1.5.2. Intérêt didactique

La dimension didactique de ce sujet porte sur des méthodes, outils et activités de l'enseignant et des apprenants afin d'analyser les erreurs et difficultés survenant au cours des productions orales. Elle procure une révision du processus d'enseignement/apprentissage et aux enseignants, préconise un ensemble d'activités et méthodes variées en vue d'optimiser la compétence orale de leurs apprenants ; mais essentiellement centré sur la productions d'éléments phoniques conformes : ce qui leur permettra de comprendre les sons individuels qui composent la langue, les règles de phonétique propre à la langue et de les reproduire correctement ; à renforcer l'écoute active : en apprenant à différencier les sons émis ; à développer leur fluidité et à corriger leurs erreurs pour une meilleure expression orale et une communication efficace.

1.5.3. Intérêt social

Dans la même perspective des textes du MINSEC de former des ouverts au monde mais enracinés dans leur culture, cette étude est bénéfique pour tout apprenant de langue étrangère, car la maîtrise de la langue allemande (bonne prononciation) garantie une meilleure intégration sociale, octroie des possibilités de mener des études à l'étranger à travers des bourses pour étudiants étrangers internationaux. Également, étant la langue de très grandes puissances économiques telles que l'Allemagne, Autriche, la Suisse la Belgique et d'autres pays européens elle constitue un facteur d'emploi dans les secteurs industriels avec ses innombrables entreprises allemandes.

1.6. Délimitation de l'étude

Selon Larousse (2004, p.112), délimiter c'est « *fixer, déterminer les limites d'un lieu de quelque chose.* » Pour l'orientation de notre sujet, nous l'avons circonscrite autour de deux axes : thématique et géographique.

1.6.1. Délimitation thématique

Notre étude s'inscrit dans la didactique des disciplines en général et plus précisément dans la didactique des langues. En effet, notre travail de recherche touchera les thématiques portant sur les méthodes d'enseignement/apprentissage. Il s'agit ici de montrer que la phonétique allemande enseignée et apprise à travers la méthode par questionnement, jeux ludiques et par projet interactif améliore considérablement la production orale des apprenants de 3^{ème} au Cameroun.

1.6.2. Délimitation géographique

Cette étude est menée au Cameroun, région du Centre, département du Mfoundi, ville de Yaoundé au cours de l'année scolaire 2022-2023 et précisément au sein du collège catholique bilingue Saint Benoit dans l'arrondissement de Yaoundé 3.

En définitive le présent chapitre a permis de mettre en lumière la problématique de notre recherche. En effet, les pratiques enseignantes occupent une place importante dans les processus pédagogiques et didactiques. Bien que l'apprenant soit le centre de l'apprentissage comme le précise Chevallard (1998), dans son triangle didactique. Il apparaît que l'enseignant à travers ses méthodes joue un rôle important dans l'acquisition des compétences chez l'apprenant, il est un facilitateur, un guide (Lenoir, 2004). Il a ainsi été question de mettre en exergue dans ce chapitre le problème de l'étude, ainsi que les questions qui en découlent.

CHAPITRE 2 :
INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE

Dans ce chapitre, il sera question pour nous après avoir définis nos concepts clés, de présenter ensuite la revue de la littérature et enfin les théories explicatives convoquées.

2.1. Étude critique des concepts

2.1.1. La notion d'enseignement

Le mot *enseignement* dans son étymologie dérive du verbe enseigner qui quant à lui est extrait du latin « *insignare* » dérivé de « *signum* » qui signifie mettre une marque. Enseigner d'après le dictionnaire Larousse (2017), signifie : indiquer, faire connaître quelque chose. Par extension, enseigner signifie former quelqu'un dans la connaissance d'une science, d'un art. **Enseignement** quant à lui dérivé d'enseigner avec le suffixe nominal "ment" désigne l'action de transmettre des connaissances à un élève. Il peut aussi désigner une connaissance nouvelle ou savoir qu'on tire d'une expérience. Cette définition renseigne sur le fait que le mot *enseigner* est une marque, une influence qu'un individu opère sur un autre.

Ce concept est mieux expliqué par les travaux de plusieurs chercheurs. Entre autres, nous avons Ziv et Frye (2004, p.458), pour qui, l'enseignement est : une activité intentionnelle pour augmenter la connaissance ou la compréhension d'un autre. Legendre (1993, p.507) renchérit cette affirmation en déclarant qu'il s'agit d'un processus de communication en vue de susciter l'apprentissage. Par ces propos, nous comprenons que l'enseignement, est une pratique qui vise à transmettre des connaissances tout en améliorant le niveau d'un individu.

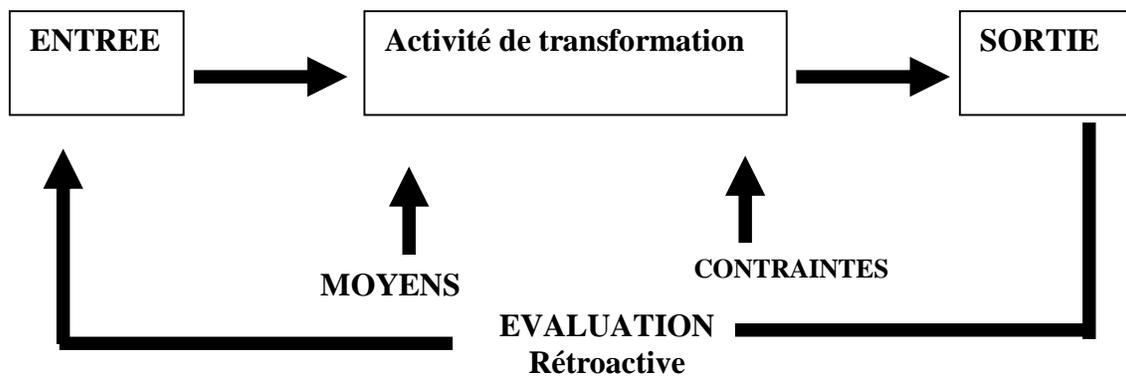
2.1.2. La notion d'apprentissage

Le mot *apprentissage* selon le dictionnaire Larousse 2017 désigne l'action d'apprendre un métier ; l'état d'un apprenti. Cette définition de l'apprentissage sera mieux expliquée par DeLandsheere d'après qui l'apprentissage est le processus des faits plus ou moins durables par lequel les comportements nouveaux sont acquis ; ou les comportements déjà présents sont modifiés en interaction avec le milieu. Du point de vue didactique, l'*apprentissage* consiste à placer l'apprenant devant un problème dont la solution conduira à la construction de la connaissance visée. En d'autres termes, l'apprentissage est une activité continue qui peut être formelle ou informelle impliquant des activités collectives ou individuelles visant l'acquisition et l'intégration des connaissances.

2.1.3. Le concept d'enseignement/apprentissage

L'enseignement/apprentissage est dès lors perçu comme un synonyme d'une situation d'apprentissage. C'est une situation organisée par l'enseignant pour provoquer un apprentissage précis chez les élèves. En outre, *l'enseignement/apprentissage* met en exergue trois (03) composantes entre autres un contenu d'enseignement, des élèves qui n'ont pas toujours envie d'apprendre et un enseignant dont l'intention est d'instruire (Raynal et Rieunier, 2010). A cet effet, en admettant que la pédagogie est une action qui vise à produire des effets d'apprentissage, on peut dès lors comparer la situation d'enseignement/apprentissage à une situation de production telle présentée dans ce schéma.

Figure : Schéma du processus enseignement/apprentissage



Caractéristiques de l'enseignement/apprentissage :

Le processus *d'enseignement/apprentissage* se caractérise par la mobilisation des connaissances d'origines diverses (Tardif, 1992). Nous pouvons donc distinguer les connaissances de type déclaratif, de type procédural et de type conditionnel. Pour ce qui est des connaissances déclaratives, ce sont des savoirs théoriques qui renvoient à des faits, à des principes, des lois et des règles qui concernent le concept. Ces connaissances se construisent par deux processus dont l'élaboration et l'organisation. Quant aux connaissances procédurales, elles concernent la réalisation de manière concrète d'une action, elles indiquent la méthode à utiliser. Pour ce qui est des connaissances conditionnelles, encore appelées connaissances stratégiques, elles renvoient au moment et au contexte dans lequel une procédure peut être effectuée.

De manière générale, ces caractéristiques des connaissances que l'on a évoquées plus haut, permettent de comprendre aisément le processus d'enseignement/apprentissage. Il convient donc de préciser d'après ces trois types de connaissances que le processus de transmission de connaissance ne peut se faire que lorsqu'on maîtrise les contenus (déclaratifs). Ainsi, la notion d'enseignement/apprentissage étant une situation ou un processus caractérisé par une certaine méthode, nous pourrions par conséquent réintituler notre sujet par méthode d'enseignement/apprentissage qui nous aidera à mieux comprendre ce qu'on entend par méthodes de transmission et d'acquisition de la phonétique allemande dont le but est d'évaluer son impact sur le développement de la compétence orale des apprenants.

2.1.4. La notion de phonétique

Selon Le Petit Larousse (2000) la phonétique se définit comme l'étude scientifique des sons du langage et des processus de communication parlée. En outre, en s'appuyant sur l'origine grecque du terme, Gardes-Tamine (2008, p.9) définit la phonétique comme étant : « [...] qui étudie les unités minimales non pertinentes du langage humain. » Et, qui, d'après Dubois (1973, p.373) est : « une partie de la linguistique qui étudie les sons dans leur réalisation concrète, indépendamment de leur fonction linguistique. » En d'autres termes, c'est une étude scientifique des sons du langage fixés par la communauté linguistique d'une langue de la prononciation des sons de cette langue. En bref, la phonétique est donc une discipline qui étudie les sons et les articulations de la parole humaine en tant que phénomènes physiques. Elle est divisée en trois sous disciplines : la phonétique articulatoire, la phonétique acoustique et la phonétique perceptive.

La phonétique articulatoire : Elle étudie les mouvements des organes articulatoires (langue, lèvres mâchoires, etc.) lors de la production des sons, mais surtout à la manière dont ils sont produits à l'aide de la respiration de la vibration des cordes vocales, de la modélisation des cavités buccales.

La phonétique acoustique : La phonétique acoustique étudie les propriétés acoustiques des sons, c'est à dire leur fréquence leur intensité et leur durée. Dubois et al.(1973, p.7) renforce ce point de vue et dit : « elle étudie la nature du physique du message vocal indépendamment de ses conditions de production et de réception. » cette partie de la phonétique s'intéresse à certains paramètres que sont : la durée d'un son (qui est son extension dans le temps) ; l'amplitude de l onde vocale : (qui est l'écart entre le point de repos des particules d'air vibrant et le point extrême

qu'elles atteignent dans leur mouvement) ; la hauteur qui selon petit Robert (1995,p.1077) permet de distinguer un son aigu d'un son grave ; l'intensité ; la fréquence d'un son et le timbre qui n'est que la qualité spécifique d'un son. (Boussebat, 2019 p.15)

La phonétique perceptive : Elle par contre étudie la manière dont les sons sont perçus par l'auditeur. Et s'intéresse notamment à la reconnaissance des phonèmes (unités sonores de la langue) et aux différences entre les sons similaires. Moyennant la linguistique, l'on peut distinguer les différentes catégories des sons. Ainsi, à partir de la phonétique, nous pouvons comprendre comment les sons sont émis, perçus et combinés pour former une langue et en vue de communiquer.

2.1.5. La notion de compétence

De son étymologie du latin cum et petere, le mot compétence désigne d'après le dictionnaire Larousse une capacité reconnue en telle ou telle matière en raison de connaissances possédées et qui donne le droit d'en juger. De façon élargie, la compétence renvoie à un ensemble d'habiletés et de connaissances qui permettent à un individu d'effectuer une tâche. D'un point de vue didactique, c'est un terme assez polysémique, à multi usages et intervient néanmoins lorsque l'apprenant est en mesure de développer de façon autonome des savoirs et des savoir-faire innés ou acquis qu'il possède. Dans un contexte de communication, l'auteur linguiste philosophe Chomsky (1955) considère la compétence comme une disposition langagière innée et universelle permettant à tout sujet parlant de comprendre et de produire un nombre indéfini d'énoncés dans n'importe quelle langue naturelle.

Pour développer une compétence, l'enseignant doit outiller l'élève afin de l'aider à résoudre des problèmes de réels de la vie tout en variant les situations d'apprentissage pour lui permettre d'exploiter ladite compétence en différents contextes. Parler d'une personne compétente, c'est parler d'un sujet confronté à une situation nouvelle dont il peut sélectionner par lui-même, parmi toutes les procédures qu'il possède celle qui conviennent à celle-ci dans laquelle il se trouve afin de la résoudre de façon concrète. C'est ainsi que Jacques Tardif (2006) va donc renforcer la notion de compétence avec le savoir agir complexe comme étant un savoir prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. La compétence est donc perçue comme un processus mobilisant un ensemble de ressources internes et externes pour traiter des situations complexes. Guy le Boterf (2000). Il va donc distinguer plusieurs types de compétences à savoir :

- **Les savoirs théoriques** : qui renvoient à un ensemble de connaissances acquises et intégrées.
- **Les savoirs procéduraux** : ce sont des connaissances sur “le comment procéder” nécessaire dans la réalisation d’une tâche. Dans l’approche de Anderson et al. (2001) ces savoirs incluent la connaissance d’étapes, de techniques et méthodologies à adopter. Par exemple les étapes d’une rédaction de texte.
- **Les savoir-faire procéduraux** : ici, il sera question de l’application du savoir procédural. Dans une situation scolaire, l’apprenant est placé dans un contexte d’action, bien que guidé par l’enseignant. Il va donc mettre en pratique voire appliquer et de façon concrète les connaissances et les étapes pour l’exécution d’un travail.
- **Les savoir-faire expérimentiels** : ce sont des savoirs appris au cours des expériences personnelles et se retrouvent régulièrement dans les secteurs professionnels. Ce sont des savoirs qui s’améliorent tout au long de la vie.
- **Les savoirs faire sociaux** : ces savoirs peuvent être classés dans les compétences interpersonnelles car ils permettent à une personne de bien communiquer et interagir avec les autres dans différents contextes sociaux. Il peut s’agir d’une communication verbale comme non verbale (respect des normes sociales, empathie, la vie en société et gestion efficace des autres).
- **Les savoir-faire cognitifs** : Qui sont des aptitudes dont est doté le cerveau.

De toutes ces définitions, il ressort donc qu’une compétence est une association du savoir, du savoir être et du savoir agir pour résoudre un problème dans l’action. Ce qui se rapproche de la trilogie de Robert Katz qui définit trois types de compétence dans le domaine de l’éducation tels que ; les compétences transversales liées à l’attitude et acquisition de méthodes de travail scolaire, les compétences pour maîtriser la langue d’enseignement autrement dit l’expression et enfin les compétences disciplinaires en rapport avec les connaissances à acquérir.

2.1.5. La notion d’oral

Larousse définit la notion d'oral comme étant « *qui se fait par la parole, par opposition à l'écrit* ». Autrement dit, l'oral renvoie à ce qui est exprimé par la parole. À cet effet, Rispaïl (1998, p.49) affirme que « *l'oral est un savoir-faire qui consiste à tisser des liens progressifs et complexes entre la linguistique et le communicatif, entre le scolaire et le social afin d'intégrer la dimension cognitive de la parole* ». Pour parvenir à l'acquisition de l'aspect oral, les aspects phonologiques et morphologiques ont préséance sur la syntaxe car le développement lexical est fonction de maturité cognitive. C'est pourquoi Mitiche (1993, p.49) soutient dans son ouvrage que l'enfant se sert de l'oral comme stratégie à la compréhension en début d'apprentissage.

En outre, la notion d'oral fait référence à la capacité de s'exprimer et de communiquer efficacement en utilisant la voix. Il est important car la communication orale est vitale dans de nombreux aspects de la vie. Par exemple, cela peut être utile dans les situations professionnelles, sociales et éducatives. Une bonne communication orale peut aider les gens à établir des relations plus solides, à persuader et à influencer les autres, à transmettre des informations importantes et à résoudre des conflits. En bref, la capacité de parler efficacement est un outil clé pour réussir dans la vie. Toutefois, l'oralité peut prendre différentes formes selon le contexte et les objectifs visés : discours politique, conférence académique, entretien professionnel, négociation commerciale. Cependant, elle implique une maîtrise des techniques de prise de parole ainsi qu'une capacité à adapter son langage et sa gestuelle aux attentes de l'interlocuteur.

2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE.

Afin de déterminer l'acquisition d'une langue vivante, il est primordial que la capacité à s'exprimer oralement soit attestée ainsi que la maîtrise de sa prononciation. En s'en tenant aux propos de Ndié (2006, p.40) la revue de la littérature renvoie à « *l'état des lieux de la littérature se rapportant au sujet de recherche* ». Cependant, au préalable afin d'être positionné sur notre sujet au regard des travaux antérieurs et de proposer une vue générale des avancées scientifiques, nous identifierons les travaux de recherche faisant état des corrélations entre certaines notions et le développement des compétences orales des apprenants. Par conséquent, nous présenterons les dimensions de la compétence linguistique sous l'influence de certains facteurs dans leur rapport avec l'expression orale.

Dans les activités de production orale, la maîtrise des quatre compétences communicatives ne conduit pas infailliblement à s'exprimer comme un natif mais de communiquer et de pouvoir se faire comprendre dans une situation concrète par un locuteur. À cet effet, le CECR (2000) identifie trois compétences communicatives à savoir : la réception (écouter et lire), la production et l'interaction (parler, écrire et converser) et classe l'écoute et le parler comme activités orales centrales. Ceci dit, quelques auteurs ont démontré l'influence de compétences linguistiques sur la compétence communicative, précisément dans le sens de la production orale qui est le parler pouvant se matérialiser par l'interaction qui, selon le Conseil de l'Europe, (2006,p.18) joue un très grand rôle dans apprentissage des langues et dans la communication ; et, selon (Gompers, 1998, p.17) : « *Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des inter-actants, exercent les uns sur les autres un réseau d'influence mutuelle ; parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant.* »

En d'autres termes, l'interaction contribue à une participation dynamique à travers l'échange de deux ou plusieurs acteurs faisant ainsi intervenir toutes les composantes de la compétence linguistique, qui a son tour est la capacité à s'exprimer dans une langue et à la comprendre (à l'écrit comme à l'oral). Elle regorge de deux grandes compétences à savoir : la compétence expressive subdivisée en (parler et écrit) et la compétence réceptive composée de l'auditif et du visuel. La compétence auditive, parfois nommée compréhension orale est très cruciale pour un développement de l'oral et une prononciation correcte dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Elle vise à faire acquérir progressivement à un apprenant des stratégies d'écoute et de compréhension d'énoncés à l'oral. C'est la base dans la conception occidentale de l'Enseignement/Apprentissage des langues et par ailleurs désignée comme la plus difficile et très complexe. Ceci s'explique par le fait qu'au cours d'une perception des sons plusieurs éléments linguistiques surgissent tels que : la phonétique, la phonologie, la sémantique et socio pragmatique. C'est pourquoi, pendant l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la priorité devrait être accordée à la compréhension orale centrée à la fois sur la perception auditive et l'accès au sens, autrement dit, le déchiffrement des mots prononcés ou du contenu du message du locuteur (Yang, 2015, p.78). Elle permet de comprendre et d'interpréter la parole, C'est pourquoi les apprenants ayant une excellente compétence auditive tendent à avoir une meilleure compréhension et

production au niveau de la prononciation, de l'intonation, et de l'accentuation des sons de la langue cible bien sûr associé à une pratique régulière. D'où les propos de Fredet et Nikou (2020) : l'enseignant peut intervenir tout d'abord sur la réception auditive de l'apprenant en s'assurant que ce dernier a réellement entendu ce qui a été prononcé et non ce qu'il croit avoir été prononcé.

Quant à la compétence visuelle, elle désigne la capacité à déchiffrer ou à comprendre un message ainsi que son sens avec les yeux à partir des éléments tels que les gestes, images, graphiques, tableaux, cartes et autres. En d'autres termes, pour une meilleure compréhension, il est proposé aux apprenants de visionner des images et des films en support au cours. De même, elle peut se matérialiser à travers la lecture, qui pour Isabelle et Cebe (2020) est :

Une meilleure façon de mémoriser car il faut associer le mot à l'image, ajouter à l'information verbale l'information visuelle. La compétence auditive et celle visuelle sont donc comme les socles et les premières étapes ultimes pour tout apprenant de langue pour parvenir à une bonne production orale. (Isabelle et Cebe, 2020, p.107)

Manifestement, à partir de ce développement, nous pouvons déduire que c'est dans ce sens que s'inscrit Mokhtari (2021, p.74) qui affirme à travers son expérimentation sur des apprenants de 2eme AS langue vivante et aussi sur leurs enseignants afin de vérifier de l'hypothèse selon laquelle les interactions verbales en salle de classe auraient un impact sur la compétence communicative. Les résultats obtenus ont confirmé l'importance de celles-ci et relèvent un impact positif à travers le travail en groupe qu'il qualifie de meilleure méthode utilisée par l'enseignant pour une meilleure compréhension et développement langagier ; les échanges de parole non seulement avec l'enseignant mais aussi avec ses pairs permettent d'activer et de faire travailler la réceptivité et la productivité des apprenants, ce qui favorise l'expression, toute chose qui viendrait renforcer la confiance en soi et briser la timidité de l'apprenant.

En outre, d'autres travaux de recherche cette fois centrés sur l'apport que pourraient avoir les facteurs didactiques sur la production des apprenants à travers les différents moyens, techniques et stratégies développés et mis en place par l'enseignant en vue de faciliter l'apprentissage à ceux-ci. Partant d'une part sur l'objectif de l'approche communicatif, pour qui la communication orale est très importante, le besoin qu'avaient les programmes scolaires de mettre en pratique l'aspect

communicatif dans l'enseignement des langues et par la suite l'introduction d'une perspective actionnelle et interactionnelle qui, revoit le statut de la langue.

D'autre part sur les travaux de Bergström (2017), qui démontrent de façon empirique des entretiens effectués entre des enseignantes de français au niveau de 6eme à la 9eme année et trois groupes d'élèves en 6eme année, trois groupes en 9eme année afin de déterminer lesquelles méthodes didactiques pratiquées dans l'enseignement du français encouragent les élèves à s'exprimer oralement. Il en ressort donc, après interprétation des résultats, que l'utilisation des méthodes telles que le questionnement qui revient le plus souvent : la lecture à haute voix et répétition : et les activités ludiques de par les dialogues, débats offrent la possibilité aux apprenants de s'exprimer librement et contribuent au développement et à l'expansion de leur oralité. Par ailleurs, d'autres aspects à savoir des facteurs linguistiques et extralinguistiques ont été prouvés par certains auteurs comme pouvant influencer la compétence expressive des élèves.

Mais avant d'aborder le vif du sujet, par facteurs extralinguistiques, nous entendons tout facteur en dehors du champ de la langue mais exerçant tout de même une influence sur le cours de celle-ci. Entre autres, nous aurons le facteur environnemental, le facteur psycho cognitif et celui motivationnel. Bien que, quelques-uns de ces travaux soient soutenus par des descentes sur le terrain, nous pourrions exposer ici les recherches sur l'impact du milieu extrascolaire sur la production orale des apprenants à travers l'aspect environnemental et motivationnel. D'entrée de jeu, la notion d'environnement désigne selon CUQ (2003, p.98), « *Tout ce qui entoure un enseignement et un apprentissage. A partir de cette définition, nous constatons que cette notion évoque l'espace, le milieu et ses composantes qui interagissent sur l'apprenant et dans lequel il acquiert la langue.* »

Il va donc plus tard distinguer trois formes d'un environnement à savoir : l'environnement culturel, mondial et local. Mais pour être plus précis, nous nous appesantirons sur l'environnement local, que touche l'entourage proche de l'apprenant comme sa famille, ses amis, et autres. La famille étant donc la source et le milieu dans lequel l'apprenant fait ses premiers pas dans la vie, où il acquiert ses premières habiletés langagières, c'est cela la raison qui pousse à nous intéresser sur l'impact du milieu familial qui pourrait être un facteur déterminant dans le processus d'acquisition d'une compétence orale.

Toute chose, qui se matérialise dans la recherche menée par l'auteur Benbegra (2015) effectue une étude sur des apprenants de 3eme filières langues étrangères a M'SILA de sexe varié et d'une tranche d'âge allant de 17 à 19 ans. Avec pour but de prouver l'utilité du milieu extrascolaire avec toutes ses composantes sur la production des apprenants. Et il en ressort que, les élèves de familles nanties aux parents instruits, et/ou francophones s'expriment mieux oralement par rapport à ceux des données inverses avec un taux élevé de 80% sur les 15 apprenants. Cela dit, pour tout individu apprenant une langue seconde et dont ladite langue se retrouve dans son milieu familial, l'on parlera d'un milieu homoglotte. Les différentes interactions issues de ce milieu, optimiseront et renforceront les capacités de ce dernier de part : le niveau culturel tout d'abord en ce sens que les parents cultivés offriront à leur enfant leur savoir, apporteront une première instruction riche ce qui permettra à cet apprenant d'être un peu plus avancé au niveau de la langue et communicationnel par rapport à ceux issus de familles analphabètes. C'est dans ce sens que s'inscrivent les propos de Guibert (2018, p.65), « *les parents de cadres moyens, supérieurs s'estiment compétent.* »

À cet effet, les différents échanges issus de ce milieu concourent inéluctablement et prédisposent l'apprenant à acquérir plus facilement la langue et à développer son oral. Également, un autre facteur très important dans le développement de l'expression orale chez les apprenants à savoir la motivation aurait été démontrée par des études empiriques. Bien que pas nombreuses, nous développerons une d'entre elles dans la suite de notre travail. Néanmoins, dans un premier temps nous parlerons de la motivation proprement dite et de ses extensions. Le mot motivation vient du mot latin *movere* qui veut dire bouger. Ce concept a été développé à partir de la deuxième moitié du XXe siècle et en général, selon Vallerand et Thill (1993 p.18) : « *La motivation représente le construit hypothétique utilise afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement.* »

Nous pouvons de cette définition, dire et comprendre que la motivation relève de plusieurs facteurs qui boostent un apprenant vers un but à atteindre. Elle peut donc être interne ou externe. Et c'est pourquoi Viau (2009, p.12) dit « *Un phénomène (la dynamique motivationnelle) qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et, ce, dans le but d'apprendre.* »

De ces propos il en ressort que, concernant la motivation intrinsèque, elle relève du propre de l'apprenant, ce qui veut par la dire que c'est lui qui détermine l'utilité et l'intérêt à mener une activité et renvoie également à la curiosité, mais une curiosité positive et intellectuelle, ce qui est une posture favorable dans tout apprentissage car il s'agit de l'envie, le plaisir et même la passion de découvrir et d'apprendre de choses nouvelles. C'est pourquoi Marie Agostini (2009.p.116) analyse le désir tel qu'il apparaît dans le Banquet de Platon propose une définition : « *la curiosité apparaît comme le désir de connaître davantage, elle suppose donc la possession d'une connaissance partielle dont nous avons vu qu'elle devrait être associée au plaisir. Mais les connaissances que désire acquérir la curiosité ont une nature particulière. Elles doivent faire l'objet d'une appropriation. La curiosité est donc le désir de s'approprier davantage de connaissances et d'y prendre plaisir.* »

La motivation extrinsèque quant à elle, se trouve par opposition à celle intrinsèque : dans la mesure où elle renvoie aux facteurs externes ayant une influence sur l'attitude de l'apprenant durant son processus d'acquisition. Ces facteurs peuvent être son entourage, le manque d'encouragement ou de récompense. En outre, il serait judicieux de mentionner que la motivation extrinsèque a un effet à court terme et moins solide comme celle intrinsèque, qui, elle émane de l'engagement volontaire de l'apprenant. Il n'y a donc pas de contrainte, au contraire plus d'implication. En dehors de ces deux types de motivations, d'autres éléments pouvant susciter l'intérêt sont à mentionner à savoir : le milieu scolaire adapté, l'espace et l'introduction d'objets culturels et historiques, l'enseignant lui-même ayant le rôle crucial dont le comportement, les stratégies et méthodes utilisées pourraient amener l'apprenant à s'impliquer davantage ou non, l'importance du choix d'activités. C'est pourquoi André (1998, p.23) confirme que : « Le rapport qu'entretient l'élève avec les activités qui lui sont proposées est important au regard de la motivation. ».

Quel pourrait donc être le rapport entre la motivation d'un apprenant de langue étrangère et son contexte hétéroglotte ? Les auteurs Gardner et Lambert (1972) proposeront donc deux facteurs expliquant cette liaison qu'ils nomment « *attitude* » et « *orientation* ». Selon eux, l'attitude ici serait un ensemble d'idéologies positives ou négatives par rapport à l'image socioculturelle de la langue seconde à apprendre et à ceux qui la parlent. L'orientation, cependant porte sur l'utilité et la finalité de l'apprentissage de cette langue. Ces derniers pourraient donc dans ce contexte précis,

en plus de ceux sus cités être des facteurs déterminant dans l'acquisition de la langue étrangère. Au regard de tout ce développement, la motivation dans un contexte d'acquisition et/ou de production orale peut par conséquent être considérée comme un stimulus, tout élément interne comme externe le conduisant à essayer, ainsi qu'à fournir des efforts pour s'exprimer et le relever le défi. Toutefois, dix conditions à réunir sont nécessaires pour rendre une activité motivante, résumées par Viau (1999) :

- Les activités de la leçon doivent comporter des buts et consignes clairs : ce qui sert à améliorer la perception et la compréhension des apprenants.
- Elles doivent également être signifiantes aux yeux de l'élève : une leçon ou une activité ayant de l'importance ou alors d'une grande portée pour l'apprenant la rend plus intéressante.
- Amener à la réalisation d'un produit authentique : la tâche à réaliser devrait avoir un sens réel et concret pour l'élève.
- Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités : ici, les activités choisies par l'enseignant devraient sortir de la routine, s'inspirer de leur vécu quotidien et être une suite logique de la précédente.
- Représenter un défi pour l'élève : il faudrait que l'activité ne soit ni facile ni difficile pour l'amener à produire des efforts et vouloir réussir
- Exiger un engagement cognitif de l'élève : à ce niveau, il revient à lui démontrer l'ampleur et les impacts de ses investissements personnels dans sa réussite scolaire
- Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix : les décisions et actions étant prises par l'apprenant de lui-même le rendront capable de faire face aux portées de ses actes.
- Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres : revient à lui donner la possibilité de participer et d'échanger avec ses pairs de façon autonome.
- Avoir un caractère interdisciplinaire : en d'autres termes les activités réalisées devraient être en rapport avec d'autres disciplines pour une meilleure implication de l'apprenant
- Se dérouler sur une période suffisante : il est important d'accorder le temps nécessaire à l'élève pour réaliser la tâche donnée.

C'est dans cette perspective d'incitation ou de renforcement de production orale par la motivation, que Boissier (2016) cherche à prouver que cette dernière est un facteur essentiel pour amener les apprenants à communiquer oralement. Elle va donc esquisser une séquence de travail divisée en deux étapes dont l'une consistait à voir comment réagissent les élèves face à la difficulté, pour enfin les aider à anticiper, comprendre les prises de paroles et mieux encore leur donner une certaine autonomie et aisance dans leurs futures interactions. L'autre étape qui est celle qui cadre le plus avec notre sujet de recherche, visait à mettre sur pied des dispositifs et à utiliser des sortes de motivations inspirées des dix conditions de Viau pour favoriser l'expression orale spontanée.

Notamment après observation d'un manque de volonté et d'actions des élèves de classe de 4eme, c'est ainsi que l'auteur décide d'intégrer diverses activités en rapport avec leur quotidien et tout ce qui les entoure mais surtout ludiques afin de créer une certaine aisance, confiance en eux et développer leur créativité. L'effet escompté a été immédiat car elle note à ce moment une grande implication de leur part et plus d'interactions orales durant les activités. Les hypothèses ainsi vérifiées, nous concluons par ce travail de recherche sur ces apprenants de 4^e que le facteur motivationnel est d'un grand apport en situation de classe et pour inciter ces derniers à s'exprimer oralement de façon indépendante et à y prendre plaisir. A ces facteurs sus cités, d'autres sont à prendre en compte tels que les facteurs internes de la langue, qui beaucoup plus jouent un très grand rôle dans l'acquisition d'une langue étrangère, voire déterminants pour une bonne communication.

Les facteurs intralinguistiques sont donc des éléments du domaine de la linguistique, mais plus précisément ceux favorisant le développement de l'oral et l'acquisition du langage. Entre autres, parmi ces éléments, nous nous appesantirons uniquement sur le lexique qui englobera le vocabulaire car nous devons rappeler que, le vocabulaire est à distinguer du lexique en ce sens que le lexique, désigne l'ensemble des mots d'une langue. Et le vocabulaire quant à lui, est l'ensemble des mots effectivement employés par une personne dans un énoncé écrit ou oral. Un lexique riche et structure est un facteur prédictif de compréhension et d'expression orale ; plus on connaît les mots, mieux on comprend ce que l'on entend. Pour parvenir donc à une production orale, il faudrait connaître le lexique et savoir le réemployer dans un contexte significatif tout en multipliant les activités de lectures qui exposeront continuellement les apprenants à de nouveaux mots. Par contre, ce n'est pas l'étendu du lexique qui importe, plutôt sa qualité pour ne pas constituer un vocabulaire passif mais surtout actif.

C'est dans cette optique qu'affirment Binon et Verlinde (2004, p.98), « *L'enseignement systématique du vocabulaire s'avère nécessaire, car un mot vu n'est pas un mot su, la réactivation du vocabulaire est pourtant une question plus quantitative que quantitative (nombre de mots à assimiler).* ». La connaissance du vocabulaire aurait alors fortement un impact dans tout apprentissage de langue étrangère et même sur le processus de développement de l'oral des apprenants dans la mesure où créer les lexiques avec les élèves, leur enseigner en avance et de façon répétitive dans les contextes respectifs faciliterait l'appropriation et l'expression orale, leur permettraient de reformuler en leurs propres termes. Toutefois, la maîtrise et le développement du lexique est un processus progressif et qui est fonction de la maturité cognitive de l'âge de l'usager. À cet effet, quelques étapes sont nécessaires à remarquer durant ce développement.

La première étape est celle dite : Etape silencieuse, pendant laquelle l'écoute joue un rôle très important ; il s'agit de l'étape de la réceptivité de discours oraux qui plus tard faciliteront le développement linguistique de façon naturelle. C'est aussi l'étape pendant laquelle, il y a découverte de patrons discursifs, de types de structure, de patrons linguistique et stylistique ; mieux elle consiste aussi à reconnaître la langue orale et à en construire le système phonologique puis à interpréter les symboles oraux pour arriver à obtenir un sens. La seconde étape est dite : Etape approximative, pendant laquelle, il y a pratique et vérification avec ajustement. Néanmoins, pour une bonne utilisation de compétences lexicales, il faut faire intervenir certaines opérations cognitives à savoir :

- Mobiliser ses connaissances morphophonologiques et morphographiques pour reconnaître la forme des unités lexicales, ainsi que pour la prononciation exacte des mots ;
- Mobiliser les univers de références qui leur sont associés nécessitant la mobilisation de la mémoire du travail ;
- Mobiliser les constructions syntaxiques attachées à ces mêmes unités ;
- Mobiliser les connaissances contextuelles et discursives pour les réemployer et établir des relations hiérarchiques ;
- Mobiliser des compétences métalinguistiques en sachant que la réflexion métalinguistique est une composante essentielle dans l'acquisition d'un apprentissage. (Loussouarn, 2019, p.13)

Tous ces éléments sus énumérés formant le lexique sont tous très important au début et au cours du processus d'apprentissage d'une langue étrangère c'est pourquoi nous pouvons conclure par la présente étude, menée par (Villamar,2019) chez les apprenants de français L2 de 3eme (16-17 ans) du lycée public Guayaquil. L'objectif visant à établir la relation entre le vocabulaire et le développement de la production orale, l'étude va se dérouler à travers un questionnaire et une méthode déductive afin de les amener à s'appropriier le lexique par l'apprentissage du vocabulaire pour alléger leur production orale en français. Par la suite, les résultats montreront donc qu'effectivement la maîtrise du vocabulaire aurait un effet positif au niveau du développement de leur production.

L'auteur Bahri, (2021, p.43-53) effectuera son enquête auprès de vingt apprenants de 2eme année moyenne au CEM youcef et Biskra avec pour objectif de faire prévaloir le vocabulaire en situation d'apprentissage comme un moyen de les amener à s'exprimer oralement. Au cours de l'expérimentation, les apprenants ont participé à différentes sortes d'activités (lecture imagée, description verront confirmées car le recours au vocabulaire qu'il nomme aussi sac à mots aurait inciter les élèves à prendre la parole et à participer de façon active. Avec un taux de 57% et 94% d'apprenants ayant participé et ayant eu des réponses justes ou considérables. En conclusion, à travers les différents travaux présentés ci-dessus, il est désormais indéniable que certains facteurs ou variables tant linguistiques qu'extralinguistiques, ainsi que certaines compétences ont une influence et concourent vraisemblablement à la progression du développement l'oral chez les apprenants.

Cependant, la partie de la langue dont l'influence sur le développement des compétences orales n'a pas encore été démontrée est la phonétique. Toutefois, le champ de la phonétique étant vaste, elle se subdivise en trois sous domaines à savoir : la phonétique acoustique ; la phonétique perceptive ; la phonétique articulatoire. Ces trois branches nous serviront d'éléments constitutifs nécessaires tout au long de notre étude.

2.3. THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET.

D'après Fischer, (1996 p.17), la théorie désigne : *un ensemble de propositions cohérentes qui tendent à montrer pourquoi tels ou tels comportements se produisent et quelles relations*

peuvent être établies entre tel ou tel phénomène et telle ou telle attitude. En d'autres termes, une théorie renvoie aux idées préexistantes abstraites visant à décrire et expliquer certains faits. Dans ce travail, nous nous appuyerons sur des théories d'acquisition du langage interactionniste et socio constructiviste, car en fonction de notre question de recherche, nous les jugeons appropriées et correspondantes avec le problème que nous tentons de comprendre et de résoudre qui porte sur *les difficultés d'expression orale des apprenants en classe de 3eme au Cameroun.* Nous n'avons de ce fait, pas opté pour une seule théorie, car elle aurait été insuffisante pour comprendre certains aspects liés à notre sujet. Chacune des théories que nous développerons ont un réel apport dans la construction de notre recherche. Ainsi, nous commencerons par le socio constructivisme et par l'interactionnisme.

2.3.1. Le socioconstructivisme

Développé principalement en psychologie au XXe siècle, par le biélorusse Vygotski (1896-1934), le socioconstructivisme encore appelé sociocognitive par rapport au constructivisme est une théorie à l'opposé du behaviorisme, qui souligne l'importance de l'interaction sociale dans le développement de la connaissance. Pour lui, la construction d'un savoir bien que personnelle s'opère dans un cadre social et par conséquent, les informations issues du milieu social et des interactions entre pairs et constituent une source de développement cognitif et de construction de la connaissance à condition qu'elles suscitent des conflits appelés sociocognitifs. L'interaction sociale devient constructive lorsqu'elle introduit une confrontation entre les conceptions divergentes.

Et c'est à ce moment, que se crée un déséquilibre inter-individuel, ainsi l'individu prend donc conscience de sa propre pensée en rapport à celles des autres. Par rapport au constructivisme, le socioconstructivisme quant à lui suppose que la connaissance est une construction mais cette construction est d'ordre social et introduit une dimension des échanges, des interactions, de collaborations dans l'optique de partage d'idées et d'apprentissage en groupe. Il stipule également que les aspects culturels en plus de ceux sociaux de la connaissance sont à prendre en compte et soutient que la connaissance n'existe pas indépendamment de la société. Le développement ici en contexte d'apprentissage se déroule dans un cadre culturel institutionnel avec l'utilisation des médias numériques, les différentes interactions de ceux qui l'entoure. Sa théorie est un modèle

d'enseignement et d'apprentissage qui repose sur trois éléments indissociables pour qu'il y ait progrès. Ces éléments encore appelés dimensions :

La dimension constructiviste : Elle se réfère au sujet qui apprend : l'apprenant. Dans cette dimension, le socioconstructivisme accorde une place importante à l'apprenant, car il le considère comme acteur de la construction de son savoir bien qu'il se sert des interactions entre l'enseignant et lui dans des situations d'enseignement ou avec ses pairs ou autres, tout ceci dans un environnement social et coopératif visant à favoriser le développement de l'oral et l'acquisition de la langue de ce dernier.

La dimension sociale : Il s'agit de tout ce qui entoure le sujet, ses partenaires en présence : les autres apprenants et l'enseignant et même d'autres éléments même ceux qui semblent les plus individuels. La dimension sociale des interactions est présente dans toutes les pratiques pédagogiques, nécessaires ou non à l'apprentissage. Et ici l'enseignant va mettre à la disposition des élèves des situations qui vont susciter des interactions riches qu'il va animer constamment pour leur permettre de s'exprimer.

La dimension interactive : Elle fait référence au milieu, les situations utilisées et le contenu d'enseignement et même de mises en commun d'idées. En 1934, il va développer le concept le plus important de sa théorie qui est la zone proximale de développement. En effet, la zone proximale de développement est la distance entre le niveau de développement actuel déterminé par les capacités d'un enfant à résoudre seul un problème et le niveau potentiel de l'enfant lorsqu'il est aidé par des adultes, et collabore avec les pairs de niveau avancé. On trouve aussi cette zone dans le développement social de l'apprenant. Néanmoins, l'utilisation de la zone proximale de développement n'est pas obligatoire pour que l'enfant se développe, elle permet juste d'aller plus vite. Autrement dit, le cas de figure dans lequel l'enfant est accompagné par une personne experte va accélérer le processus d'apprentissage de ce dernier et lui permettra d'avoir un niveau avancé mais il est déconseillé d'aller au-delà de cette zone proximale au risque de le mettre dans une situation où il se sentira dépassé et ce qui peut biaiser son état psychologique et donc entraîner la perte de confiance en soi.

L'une des forces du socioconstructivisme est que l'erreur est une source d'apprentissage pour tous les interlocuteurs. La théorie du socioconstructivisme est riche dans le cadre de notre recherche en ce sens qu'elle constitue les jalons, et une source sur laquelle nous appuyer pour mieux

comprendre et avancer. Également, elle met en évidence les différentes interactions des apprenants avec leur entourage plus experts pour un meilleur apprentissage ce qui pourrait nous être utile dans la résolution de notre problème sur le développement des compétences orales des apprenants en classe de 3^e au Cameroun.

2.3.2. L'interactionnisme

Le courant théorique interactionniste ou interactionnisme symbolique est issu de différents courants de la sociologie et la psychologie qui cherche à expliquer les activités humaines par l'étude des interactions de l'homme avec l'environnement. Vers la fin des années 1930 par le sociologue américain Georges Herbert Mead considère le comportement social comme un produit de l'interaction entre l'individu et la société. L'interaction sociale ici est constitutive des processus cognitifs tels que les savoir-faire langagiers.

Il est mis en exergue ici la manière selon laquelle les individus façonnent la société et sont façonnées à leur tour par elle à travers leurs interactions. Cette théorie stipule que l'individu est une composante consciente, un acteur plutôt qu'un élément passif. Pour les auteurs interactionnistes, il faut d'abord comprendre les interactions pour comprendre la société mais pour l'analyser il y a plusieurs concepts centraux à prendre en compte à savoir ; la culture, la communication, les symboles et représentations individuelles et communes. Cela dit progressivement, il y aura une mise en relation de nos représentations personnelles avec nos idées, ce qui va créer la culture d'une société qui permettra d'être la base de la communication inter individus.

Selon l'auteur canadien Ervin goffman les individus sont continuellement modelés par leurs différentes interactions sociales, c'est à dire ils s'adaptent au long de leur vie aux différentes situations d'interaction et perçoit l'individu comme un être n ayant pas d'identité fixe, dynamique et inversement les personnes avec qui ils communiquent bien que parfois de culture différentes s'adaptent aussi, ce qui va créer et favoriser un échange permanent, des interactions et surtout le dynamisme, une notion très importante. Il serait en outre très important de définir la notion de langage précisément dans la théorie interactionniste. Ici, le langage est considéré comme un ensemble comprenant non seulement la phonologie, la sémantique, la morphosyntaxe mais aussi et surtout ici la pragmatique. La pragmatique quant à elle est donc définie par l'auteur (Hupet 1996 p.62) comme étant : *la capacité d'un individu à effectuer des choix contextuellement*

appropriés de contenu, de formes et de fonction. En d'autres termes, il s'agit donc de l'utilisation de différents contextes du langage et également de la capacité à utiliser le langage pour communiquer dans un environnement social.

De façon sommaire Pekarek (1999), a identifié trois postulats de base qui, non exhaustives constituent le cœur de l'approche interactionniste, en rapport avec l'acquisition du langage que sont :

Le rôle constitutif de l'interaction pour le développement langagier ; ce point est plus centré sur les processus cognitifs, et relevant de la conception vygotkienne, ici là le fonctionnement mental est intrinsèquement lié aux structures et processus de des pratiques sociales et subit des transformations liées à l'intériorisation de ces processus sociaux.

La sensibilité contextuelle des compétences langagières ; ici, sont mis en évidence les facteurs externes comme l'interaction avec l'entourage et l'expérience langagières.

La nature située et réciproque de l'activité discursive et cognitive ; le discours ici n'est pas défavorable aux productions individuelles, mais renvoie à une coactivité continue employée dans un contexte de description d'interactions verbales ; les compétences en élaboration sont dépendantes des conditions discursives. De ce fait, le langage d'un point de vue interactionniste est façonné de façon à rendre l'interaction de communication efficace (Bange,1987 p.34). Pareillement, les échanges ritualisés ont un rôle important dans l'acquisition du langage, car certaines études menées ont montré que premièrement, l'enfant à partir de ses échanges avec l'adulte ou son guide s'approprie de manière imitative, puis de façon autonome enchaîne avec des productions phonologiques, lexicales et morphosyntaxiques. Simultanément, durant ce processus de production stimulé par les interactions externes, il développera dans lesdites interactions, des compétences pragmatiques et discursives telles que : la gestion de l'alternance des tours de parole ou l'appropriation des différents genres de discours en vigueur dans la société (narration, discours théoriques etc.) en fonction des besoins communicatifs. (Veneziano,1997) et (Tomasello,2003).

Dans une perspective de développement du langage, l'approche interactionniste constitue fortement un courant d'appui en ce sens qu'il met en évidence la pratique discursive, précisément le dialogue, qui, est le lieu d'interactions avec l'entourage et constitue le site privilégié pour les acquisitions des capacités langagières dont l'utilisation peut varier en fonction des contextes.

2.4. FORMULATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Selon Cislaru et all (2011, p.47), l'hypothèse représente : « la réponse anticipée que donne le chercheur à la problématique formulée. Elle est présentée sous la forme d'un énoncé déclaratif. [...] une recherche peut s'appuyer sur une ou plusieurs hypothèses distinctes ou découlant l'une de l'autre ». Nous aurons donc une hypothèse générale et des hypothèses spécifiques de l'étude.

2.4.1. Hypothèse générale de l'étude

Notre hypothèse principale sera donc : l'enseignement/apprentissage de la phonétique impacte le développement des compétences orales des apprenants

2.4.2. Hypothèses secondaires de l'étude

Ce sont des prédictions complémentaires qui émanent de l'hypothèse générale.

2.4.2.1. Hypothèse secondaire 1

La méthode d'apprentissage de la phonétique par questionnement a un effet sur la prononciation et la fluidité des apprenants.

2.4.2.2. Hypothèse secondaire 2

La méthode d'apprentissage de la phonétique par jeux ludiques a un apport sur la grammaire et le vocabulaire des apprenants.

2.4.2.3. Hypothèse secondaire 3 :

La méthode d'enseignement de la phonétique par projet a une influence sur les compétences réceptives des apprenants.

2.5. Variables et indicateurs de l'hypothèse

2.5.1. Variables de l'étude

Une variable est un élément qui peut prendre plusieurs valeurs ou modalités pouvant être mesurés ou observés dans le cadre d'une étude. Selon Grawitz (2001) une variable est : « *un facteur*

qui se modifie en relations avec d'autres et dont les fluctuations constituent l'objet de la recherche. » Elles servent à déterminer les différences et les relations entre les groupes ou les individus dans l'étude et pour aider à répondre à la question de recherche, ainsi qu'à l'objectif de recherche. En recherche, on distingue deux variables principales à savoir : la variable dépendante et la variable indépendante.

La variable dépendante : la variable dépendante est la variable testée et mesurée dans le cadre d'une expérience scientifique. Grawitz (2001, p.525), définit la variable dépendante comme celle, dont le chercheur essaie d'expliquer les variations. Dans notre étude donc, la variable dépendante est : le développement des compétences orales des apprenants en classe de 3eme allemande au Cameroun.

La variable indépendante : la variable indépendante quant à elle, est la variable qui est modifiée, manipulée afin de tester ses effets sur la variable dépendante. Elle peut prendre dans le cadre d'une étude scientifique au moins deux valeurs différentes. La variable indépendante dans ce cas est donc : l'enseignement/apprentissage de la phonétique allemande. Cette variable indépendante tel que mentionné plus haut peut se substituer en plusieurs sous variables. Nous aurons donc deux sous variables indépendantes :

- **Variable indépendante 1** : la méthode d'apprentissage par questionnement
- **Variable indépendante 2** : la méthode d'apprentissage par jeux ludiques
- **Variable indépendante 3** : la méthode d'enseignement par projet

2.5.2. Les indicateurs de l'hypothèse relatifs à la variable indépendante

Variable indépendante 1 : La méthode d'apprentissage par questionnement de la phonétique allemande.

Modalité 1 : la lecture à haute voix

Modalité 2 : la répétition

Indicateurs

- Echanges entre pairs
- Echanges entre l'enseignant et l'apprenant
- les interventions

- activité des élèves durant la leçon
- les discussion de groupe
- prise de parole

Variable indépendante 2 : la méthode d'apprentissage par jeux ludiques

Modalité 3 : le jeu de rôle

Modalité 4 : le jeu d'imitation

Indicateurs

- interactions
- partages d'idées
- imitation d'une voix

- chants/ récits

Variable indépendante 3 : la méthode d'enseignement par projet

Modalité 5 : travail individuel

Modalité 6 : travail en groupes

	Questions de recherche	Objectifs de recherche	Hypothèses de recherche	Variables de l'étude	Modalités	Indicateurs
Enseignement/apprentissage de la phonétique allemande et développement des compétences orales des apprenants ?	Question principale ; L'enseignement/apprentissage de la phonétique allemande impacte-t-il sur le développement des compétences orales des apprenants ?	Objectif général Evaluer l'impact de l'enseignement/apprentissage de la phonétique allemande sur le développement des compétences orales des apprenants en classe de 3eme allemande.	Hypothèse principale L'enseignement/apprentissage de la phonétique impacte le développement des compétences orales des apprenants.	Variable indépendante L'enseignement/apprentissage de la phonétique allemande	Modalités Méthodes d'enseignement de la phonétique Méthodes d'apprentissage de la phonétique	Indicateurs -méthode par projet -méthode interactive -méthode par jeux ludiques, Méthode par questionnaire
				Variable dépendante Le développement des compétences orales des apprenants.	Aptitude en expression orale -performances scolaires	-Bonne prononciation -maîtrise du vocabulaire et de la grammaire -prosodie -accent tonique -fluidité -interactions - notes
	Question secondaire 1 : La méthode d'apprentissage de la phonétique allemande par questionnaire a-t-il un effet sur la	Objectif spécifique 1 Analyser l'effet de la méthode d'apprentissage de la phonétique allemande par questionnaire	Hypothèse secondaire 1 La méthode d'apprentissage de la phonétique allemande par questionnaire a un effet sur la	Variable indépendante 1 La méthode d'apprentissage par questionnaire	-la lecture à haute voix -la répétition	- Echanges entre pairs -Echanges entre l'enseignant et l'apprenant

nts : cas des élèves de 3eme au Cameroun.	prononciation et la fluidité ?	t sur la prononciation et la fluidité.	prononciation et la fluidité.			<ul style="list-style-type: none"> - les interventions - activité des élèves durant la leçon - les discussion de groupe -prise de parole
	Question secondaire 2 : La méthode d'apprentissage de la phonétique allemande par jeux ludiques a un apport sur la grammaire et le vocabulaire ?	Objectif spécifique 2 : Vérifier le rôle de la méthode d'apprentissage de la phonétique allemande par jeux ludiques sur la grammaire et le vocabulaire.	Hypothèse secondaire 2 : La méthode d'apprentissage de la phonétique allemande par jeux ludiques joue un sur la grammaire et le vocabulaire.	Variable indépendante 2 : La méthode d'apprentissage par jeux ludiques	<ul style="list-style-type: none"> - le jeu de rôle - dialogues 	<ul style="list-style-type: none"> - interactions - partages d'idées - imitation d'une voix -chants/ récits
	Question secondaire 3 : La méthode d'enseignement de la phonétique allemande par projet sur les	Objectif spécifique 3 : Examiner l'influence de la méthode d'enseignement de la phonétique	Hypothèse secondaire 3 : La méthode d'enseignement de la phonétique allemande par projet influence les compétences	Variable indépendante 3 : La méthode d'enseignement par projet	<ul style="list-style-type: none"> -travail individuel -travail en groupes 	

	compétences réceptives des apprenants ?	allemande par projet sur les compétences orales des apprenants.	réceptives des apprenants.			
--	---	---	----------------------------	--	--	--

2.5.3. Tableau Synoptique

**DEUXIEME PARTIE : CADRE
METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE**

CHAPITRE 3 :
METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Dans cette partie du travail, nous allons mettre en œuvre la méthodologie utilisée pour la réalisation de notre recherche. À cet effet, nous aurons d'une part le chapitre 3 consacré à la méthodologie et à la collecte des données et dans le chapitre 4 la présentation et discussion des résultats. Ce troisième chapitre sera subdivisé en (07) points fondamentaux qui constitueront de façon générale la méthodologie qui sera exploitée dans le cadre de ce travail de recherche. Ces différents points sont : le type de recherche, la méthode de recherche, la définition de la population, l'échantillon de l'étude, le choix des méthodes et des instruments de collecte de données, la validation de l'instrument de collecte de données, la procédure de collecte de données et les méthodes d'analyse des données.

3.1. LE TYPE DE RECHERCHE

Pour répondre à notre question de recherche, nous optons pour une approche de recherche quantitative. Une recherche quantitative, est une technique de collecte de données qui permet au chercheur d'analyser des comportements, des opinions, également de démontrer des faits en quantifiant un phénomène. L'objectif est de déduire des conclusions mesurables statistiquement. Pour Mimche (2016) la recherche quantitative : est une enquête qui repose sur des données numériques et chiffrées dont l'objectif de mesurer et d'expliquer des phénomènes sociaux. La force du type mixte est qu'il présente des résultats qui peuvent être quantifiés et mesurés. Parmi les méthodes quantitatives, on retrouve les méthodes d'enquête, les méthodes formelles, les méthodes numériques et l'expérimentation. Et c'est cette dernière, l'expérimentation que nous utiliserons pour opérationnaliser notre collecte de données dans l'optique d'évaluer l'impact de l'enseignement/apprentissage de la phonétique sur les compétences orales des apprenants pour la rendre plus objective et en avoir une connaissance plus approfondie.

3.2. MÉTHODE DE RECHERCHE

L'approche quantitative sus évoquée nous conduit à une méthode de recherche qui sera à la fois descriptive et explicative. Par recherche descriptive, nous entendons une méthode scientifique qui vise à décrire les comportements, les attitudes, les caractéristiques d'un phénomène ou d'une population cible. Ce type de recherche est généralement utilisé dans le cadre de l'observation et plus dans l'analyse des données quantitatives, telles que les sondages les enquêtes et également pour collecter des données qualitatives comme les entretiens et/ou les observations sur le terrain.

Son but est de connaître un problème en profondeur, de le décrire de manière précise sans toutefois chercher à l'expliquer. En bref, le type descriptif permet d'avoir une vue globale du phénomène étudié. Également, nous utiliserons la méthode explicative pour établir la relation entre nos différentes variables et déterminer avec exactitude le réel effet de la phonétique sur le développement de la compétence orale et de façon quantifiée à travers l'interprétation des analyses. Le type et la méthode de recherche étant ainsi présentés, il convient de définir notre population d'étude.

3.3. DÉFINITION DE LA POPULATION

La population dans un travail de recherche fait référence à l'ensemble de personnes, d'éléments qui remplissent les critères d'inclusion spécifique définis par le chercheur. La notion de population est essentielle pour la plupart des études de recherche car elle détermine exactement le profil de personnes à partir duquel les échantillons sont prélevés et les données sont collectées. La précision nette et claire de la population permet de clarifier les limites de l'étude et d'assurer que les résultats sont représentatifs de la population étudiée. C'est dans cette optique que Amin (2000) définit la population comme : « *une collection complète (ou univers) de tous les éléments (unités) dont nous nous sommes intéressés pour une investigation particulière.* ». De façon plus précise, la population renvoie aux sujets sur lesquels se porte l'investigation du chercheur. Dans notre travail, il s'agit des élèves de 3ème allemande au Cameroun.

3.3.1. Population cible

La population cible est le groupe d'individus ciblés par une étude qui intéresse le chercheur et dont on voudra recueillir les informations. Pour Tsala (1992), c'est comme un rassemblement de tous les cas qui répondent à un ensemble déterminé de caractères spécifiques. Dans notre étude, la population cible est constituée d'élèves régulièrement inscrits au cours de l'année scolaire 2022-2023 du Cameroun. Néanmoins, vu l'ampleur de notre travail, il serait fastidieux d'effectuer la recherche sur l'étendue Cameroun raison pour laquelle, nous nous sommes astreints à n'expérimenter que sur une partie de la population cible, qui est : la population accessible.

3.3.2. La population accessible

Pour Ndié (2006, p36), la population accessible se définit comme : un sous ensemble de la population cible disponible au chercheur. ». C'est une partie de la population cible qu'on peut facilement atteindre. Ici, notre population accessible est constituée des élèves de classe de 3eme2 allemande du Collège catholique bilingue Saint Benoit régulièrement inscrits et bénéficiant d'une autorisation parentale.

3.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE

L'échantillonnage est le processus et la méthode de sélection d'un groupe d'individus qui va être interrogé dans le cadre d'une étude et qui symbolise une population de référence. Il permet de mener des enquêtes à grande échelle en utilisant un échantillon de la population et mener le sondage de manière réaliste. C'est à cet effet que Varkevisser (1993), affirme que : l'échantillonnage est la sélection d'un nombre d'unités faisant partie de la population de l'étude. L'échantillon d'une étude quant à lui est un groupe de personnes sélectionnées de manière aléatoire ou non aléatoire dans une population plus large, qui va représenter cette population. Cet échantillon est utilisé pour effectuer des tests et des analyses pour obtenir des résultats significatifs et tirer des conclusions sur la population étudiée.

3.4.1. Présentation de l'échantillonnage de l'étude.

L'échantillon de notre étude sera constitué d'un groupe expérimental et d'un groupe témoin pour les élèves.

3.4.1.1. Les élèves

Pour construire l'échantillon des élèves, nous avons fait recours à un échantillonnage systématique qui est une sorte d'échantillonnage probabiliste dans laquelle les membres d'un échantillon d'une population sont sélectionnés avec un intervalle fixe et régulier. Cette méthode s'assure que chaque personne a une chance égale d'être sélectionnée pour l'échantillon. L'effectif total de notre population étant de 55, la méthode d'échantillonnage systématique nous a conduit à l'obtention de deux groupes : un groupe témoin comportant 27 élèves, et un groupe expérimental constitué de 28 élèves. Nous devons mentionner que l'effectif total de la classe étant un nombre impair les répartitions ne sont pas équitables d ou le nombre du groupe expérimental plus élevé que celui du groupe témoin.

Tableau 1: Échantillon du groupe expérimental

Etablissement	Classe	Effectif
Collège Saint Benoit	3eme2 All	28

Source : enquête du terrain 2023.

Tableau 2: Échantillon du groupe témoin

Etablissement	Classe	Effectif
Collège Saint Benoit	3eme2 All	27

Source : enquête du terrain 2023.

Le groupe expérimental ; ici étant celui qui est soumis à notre étude et sur lequel sont testées les différentes méthodes d'enseignement/apprentissage de la phonétique dont : la méthode d'enseignement par projet ; la méthode d'apprentissage de la phonétique par questionnement et la méthode d'apprentissage de la phonétique par jeux ludiques. Ce qui nous permettra d'en évaluer l'impact et d'en déterminer sa portée. Les résultats obtenus seront comparés à ceux du groupe témoin.

3.5. TECHNIQUE ET INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNEES

Le concept donné est polysémique car le sens varie d'un domaine à un autre. Néanmoins, plusieurs auteurs vont tenter de lui apporter une définition mais nous retiendrons la plus profonde, dont celle de Borgman (2015) qui dit « *les données sont les représentations d'observation, d'objets ou d'autres entités utilisées comme preuves de phénomènes à des fins de recherche ou d'érudition* ». Selon Gaspard (2011) la collecte des données dans le cadre d'une recherche permettent d'apporter une réponse aux hypothèses de départ d'où sa très grande importance dans une recherche scientifique.

3.5.1. Techniques de collecte de données

En sciences sociales, les travaux de recherche peuvent être regroupés en trois grandes catégories notamment : les recherches expérimentales : c'est une méthodologie scientifique utilisant au moins deux variables et permettant de comprendre la relation qui existe entre elles, utilisées à des fins de tests d'hypothèses ; les recherches exploratoires : qui elles visent à étudier des concepts qui n'ont pas été clairement étudiés et définis; et les recherches descriptives : quant à elles, observent et décrivent les caractéristiques des variables étudiées.

Pour le cas de notre étude, nous nous rangeons dans la première catégorie à savoir la recherche quasi expérimentale car notre but est d'évaluer l'impact de l'enseignement/apprentissage de la phonétique allemande sur le développement des compétences orales des apprenants en classe de 3eme. Pour se faire, nous allons faire recours à différentes techniques d'enquête qui permettront de collecter des données pertinentes. Chacune des techniques choisies a un rapport avec la nature des objectifs et des hypothèses émises et du type de variable. Pour une bonne collecte de données, sur le terrain, nos méthodes seront réparties selon chaque échantillon.

Pour réaliser la collecte des données des élèves notre choix s'est porté sur une démarche quasi expérimentale, qui utilisera méthode scientifique pour déterminer la relation de cause à effet entre les variables. C'est dans ce sens que va Tsafack (1969) quand il dit : l'expérimentation en pédagogie est un procédé par lequel l'investigateur manipule et contrôle une ou plusieurs variables indépendantes et observe la variation, l'impact sur les variables dépendantes. Elle repose sur quelques étapes à savoir : l'élaboration d'une hypothèse, l'expérimentation proprement dite, qui dans notre cas comportera trois phases dont : le pré test, le test et le post test. A la dernière étape, il sera question d'analyser et interpréter les résultats qui, eux viendront confirmer ou infirmer les hypothèses énoncées.

Pendant cette expérimentation, plus précisément à partir de l'étape du test, les deux groupes seront scindés. Autrement dit, le groupe témoin recevra les enseignements avec les méthodes classiques habituellement utilisées par l'enseignant ; le groupe expérimental quant à lui sera celui sur lequel les différentes méthodes d'enseignement/apprentissage de la phonétique seront testées et appliquées. Tout ce ceci, lors des séances de cours organisées à travers des activités interactives qui conduiront les élèves à s'exprimer oralement. Nous devons mentionner que tout ce cheminement a pour but d'évaluer l'impact de l'enseignement/apprentissage de la phonétique allemande sur le développement des compétences orales des apprenants en classe de 3eme. Au

sortir de cette expérimentation, nous pourrions argumenter nos hypothèses à travers les données que nous allons rassembler. En somme, cette recherche manipulera uniquement des données quantitatives à travers la démarche expérimentale.

3.5.2. Instruments de collecte de données

Un instrument de collecte de données est un support utilisé pour constituer la base des données nécessaires d'une étude empirique. Plusieurs types d'instruments sont utilisés dans les domaines des sciences sociales pour l'obtention des données. En effet, le choix de l'instrument de recherche est tributaire de l'étude qu'on mène.

3.5.2.1. Présentation et description des instruments

Compte tenu du type expérimental de notre étude, nous optons pour un test de connaissance et un magnétophone.

3.5.2.1.1. Le magnétophone

C'est un instrument de collecte de données qui consiste à enregistrer des informations sur un support audio, video ou électronique. Il sert souvent à enregistrer des entretiens, des conversations ou des événements dans leur intégralité. Mais dans ce cas précis, il sera utilisé pour enregistrer les productions orales des apprenants lors du pré test et du post test. Il a pour avantage de collecter fidèlement les données, de plus, de conserver une trace des informations facilitant ainsi leur analyse.

3.5.2.1.2. Le test de connaissance

Le test de connaissance nous permettra d'obtenir le niveau initial les connaissances, les compétences, aptitudes de l'apprenant et nous orienter sur différents aspects. Tout d'abord, il évalue la compréhension et la performance des élèves car un test bien conçu permet de se faire une idée des connaissances qu'ils ont acquis dans un domaine particulier ; ensuite, il évalue aussi le progrès de ces derniers : ce qui permet de suivre l'évolution de la compréhension des élevés au fil du temps ; également il identifie le besoin et permet de planifier l'enseignement : car le test peut aider à identifier les besoins particuliers des élèves et enfin orienter les prochains enseignements en fonction de ces besoins. En résumé, le test d'évaluation dans cette étude nous permettra dans un

premier temps d'identifier le niveau de maîtrise de la phonétique articulatoire allemande et d'expression orale (ce qu'ils savent et pas encore), d'orienter les démarches à appliquer durant la période de cours ou les différentes méthodes d'enseignement/apprentissage de la phonétique allemande seront implémentées et enfin d'évaluer leur progrès.

3.6. PROCEDURE DE COLLECTE DE DONNEES

3.6.1. Le protocole expérimental

Un protocole expérimental selon Cédric d Ham (2009) est la description précise des conditions et du déroulement d'une expérience qui permet d'aboutir à des résultats exploitables. C'est également une organisation temporelle et/ou logique, la liste des tâches expérimentales à exécuter, chaque tâche étant caractérisée par un objectif. Pour parler concrètement d'un protocole expérimental, certains éléments devraient figurer au cours de son processus à savoir : la définition des objectifs ; la liste du matériel et des conditions de son utilisation ; la succession des étapes de l'expérience. En utilisant le protocole expérimental dans notre travail de recherche, certaines étapes, tâches et éléments nous aideront à l'atteinte de nos objectifs.

Tout d'abord, pour notre expérimentation, nous aurons trois étapes structurées et importantes dont ; le pré test, l'expérimentation proprement dite et le post test. Chacune de ces étapes comporte des tâches bien précises. La tâche ici renvoie à une action que l'apprenant ou l'enseignant doit effectuer pour parvenir au but fixe. Cela peut être : la lecture ; les interactions que ce soit entre pairs ou avec l'enseignant, des questions posées et bien d'autres. Concernant l'enseignant, c'est l'ensemble d'actions mises en place pour susciter l'expression orale des apprenants. Quelques points essentiels du protocole en dehors de ceux déjà cités sont à considérer durant le processus à savoir : la consigne et la durée des tâches. Chaque tâche donnée comportera une consigne et un temps bien défini.

3.6.2. Application de la procédure de recherche selon le type de recherche

3.6.2.1. Cas de la méthode quantitative

3.6.2.1.1. Pré test

D'après Grawitz (2001), le pré test revient à essayer sur un échantillon réduit les instruments d'administration ou de compréhension. Il est incontournable et indispensable en début d'expérimentation car à travers cela, nous arrivons à déceler à partir des réponses des apprenants, leur niveau initial, identifier leurs lacunes pendant les productions orales. Il s'est fait à partir d'un test d'évaluation oral conçu sur une épreuve et d'une grille d'annotation qui nous a permis de noter les différents éléments constitutifs pour une bonne expression orale.

Après avoir obtenu l'accord du Principal du Collège, nous avons quelques jours après débuté, plus précisément, le mardi 28 Mars 2023, notre pré test sur les élèves de la 3eme2 allemande aux heures du cours d'allemand sur une durée de 2H de temps. En amont, l'épreuve a été présentée à tous les élèves qui, déjà scindés en deux groupes, dont l'un témoin et l'autre expérimental ont bénéficié de 5 minutes de préparation chacun avant de pouvoir répondre oralement. L'épreuve comportait une image tirée d'un thème déjà enseigné et qui portait sur *Medien und Kommunikation* et deux questions à répondre oralement.

Comme tâche, il leur a été demandé dans la première question de décrire ce qu'ils voient et par la suite d'énumérer les différents médias qui se trouvent dans l'image pour 1min30 secondes chacun. Au cours de chaque passage, les apprenants étaient enregistrés sur un magnétophone et leurs compétences marquées sur la grille d'annotation. L'analyse des données collectées sera présentée dans le prochain chapitre (chapitre 4). Nous notons que lors de ce pré test, nous avons distribué les formulaires d'autorisation et de consentement parental aux élèves de la classe de 3eme2 allemande. La prochaine phase, constitue l'expérimentation proprement dite où nous présenterons de façon détaillée les différentes étapes de son déroulement.

3.6.2.1.2. L'expérimentation

Une fois que nous avons eu le retour positif du consentement parental de tous les élèves, cela a automatiquement entraîné le début de l'expérimentation proprement dite et, au cours de laquelle, nous avons introduit par une présentation brève et concise de notre présence et de l'importance de leur participation, voire même du profit qu'ils pourraient en tirer. Elle s'est faite de façon globale et inclusive c'est à dire, en imprégnant au cours des leçons toutes les méthodes d'enseignement/apprentissage de la phonétique qui font objet e notre recherche. Autrement dit,

dans chaque leçon, nous appliquer plus d'une méthode pour le bon développement oral des apprenants. Afin de mener à bien notre expérimentation, nous avons procédé à cette étape à la division des élèves en deux groupes dont : un groupe témoin et un groupe expérimental chacun occupant une rangée précise recevant les mêmes notions de cours mais avec des méthodes différentes. Ceci s'est déroulé en plusieurs jours sur un mois.

3.6.2.1.2.1. Déroulement de la première séance de cours

Au courant de la journée du mardi 4 Avril 2023, nous avons effectivement débuté notre première séance de cours sur les élèves de 3eme2 allemande du Collège Saint Benoit sur 2H de temps. Tout d'abord, nous avons procédé à la division des élèves en deux groupes grâce à notre échantillonnage systématique, avec un groupe par rangée. Notons que les séances de cours programmées pendant la période de congés de Pâques, devaient être organisées en différentes activités pour préparer les élèves aux examens à venir. Avec l'appui de l'enseignante, nous avons donc élaboré deux activités qui prendraient en compte toutes les notions enseignées au courant du trimestre et susciteraient l'expression orale des apprenants. Ceci dit pendant cette séance, nous avons eu deux activités de 55 min chacune : temps de préparation, d'exécution et de correction compris qui ont intégré chacune nos différentes méthodes plus précisément : la méthode d'apprentissage de la phonétique par questionnement et celle par jeux ludiques.

Première activité : Nous communiquons les différents thèmes de dialogue, aux deux grands groupes qui, en interne sont divisés en sous-groupes trois à trois par affinité. La tâche néanmoins diffère car pour le groupe expérimental, il est question de créer un dialogue en 10 min et de l'exécuter devant tous de façon orale en 5 voire 7 minutes au plus. Pour le groupe témoin par contre les thèmes seront discutés et produits de façon écrite et, qui, par la suite seront corrigés par l'enseignante. Le temps de préparation écoulé, chaque groupe expose tour à tour devant tout le monde. Pendant leur dialogue, que nous suivons attentivement nous corrigeons automatiquement les erreurs de (vocabulaire, grammaire mais surtout de prononciation) tout en écrivant aussitôt la règle au tableau.

Tableau 3: Grille des règles de prononciation enseignées après les erreurs des élèves pendant leurs expressions :

Tous les sons se prononcent en allemand : cas du H qu'ils avaient récurrence à avaler.
Le S e début de mot ou précédant la voyelle se lit Z. z.B. : sammeln,

Le A se prononce a à l'opposé du Ä qui se prononce è z.B. : Katze
Le U se prononce ou à l'opposé du Ü qui se prononce u long z.B. : Schule
Le V se prononce f. z.B. : Vater
Il faut parler en ouvrant la bouche pour permettre aux sons d'être audibles

À la fin de ces passages, les élèves du groupe expérimental recopient les différentes règles dans leurs cahiers. Et nous nous occupons des productions écrites du groupe témoin. Puis passons à la seconde activité.

Deuxième activité : Pour cette seconde activité, il était question pour les apprenants de lire et de décrire l'image du texte. Cinq minutes ont été accordées aux deux groupes dans un premier temps pour une lecture silencieuse dans le but pour nous de leur faire découvrir le texte, les familiariser avec les mots du texte, (la formation des mots) afin de renforcer simultanément leur acquisition du vocabulaire visuel en voyant plusieurs fois les mots. Ensuite, de lire le texte à haute et intelligible voix uniquement pour le groupe expérimental. Ce qui a été fait malgré le fait que certains avaient toujours tendance à lire avec leur voix normale qui, parfois, était basse, c'était l'occasion pour nous de leur faire une démonstration et de leur expliquer une fois de plus les avantages d'une lecture à haute voix ; ce qu'ils ont appliqué.

Ici, la lecture à haute voix joue un rôle crucial dans le développement de la production orale des apprenants en les aidant à améliorer leur capacité d'expression orale et renforcer leur confiance en eux. Au bout des quelques minutes, tous les élèves avaient lu à haute voix et nous devons souligner que pendant les lectures, nous corrigions automatiquement les erreurs de prononciation des sons et les écrivions au tableau et qui sont répétés avec des exemples. Ensuite, les apprenants avaient pour tâche de proposer des mots à partir des sons étudiés et de les prononcer à haute voix.

Tableau 4: Grille des règles de prononciation reprises lors des lectures

Le <i>ei</i> se prononce <i>ai</i> z.B. : <i>drei ;bleiben</i>
Le <i>ie</i> se prononce <i>i long</i> z.B. : <i>geschrieben</i>

Le <i>st</i> se prononce <i>ch</i> z.B. : <i>stehen</i> ; <i>Straße</i>
Le <i>z</i> se prononce <i>ts</i> . z.B. : <i>zeigen</i>

En deuxième point donc, les élèves avaient comme tâche de décrire l'image du texte

Question 1 : wer ist der Mann ? Question 2 : was macht er ?

Tous les élèves ont répondu aux questions bien que c'était une révision de préparation aux examens, dans notre contexte c'était déjà, là une application de notre méthode par questionnement pour susciter la prise de parole par les apprenants, les amener à produire des erreurs pour ensemble pouvoir les corriger. Pendant ce temps, les élèves du groupe témoin après la lecture silencieuse avait pour tâche de répondre aux questions de façon écrite et la correction faite par l'enseignante servait pour tous.

Tel a été la toute première séance de cours, avec les élèves de 3eme2 allemande, avec lesquels, nous avons pu expérimenter nos deux méthodes d'apprentissage de la phonétique à savoir : la méthode par questionnement (les discussions de groupes entre pairs, les questions entre l'enseignante et les apprenants) ainsi que la méthode par jeux ludiques (à travers les dialogues, la lecture à haute voix).

3.6.2.1.2.2. Déroulement de la deuxième séance de cours

Le vendredi, 7 avril 2023, nous nous sommes retrouvés pour la deuxième séance de cours, mais cette fois pour une durée d 1H30 minutes de temps qui s'est également articulée autour de deux activités.

Première activité : Ouverture de la leçon

Avant de débiter nos activités, nous avons pris cinq minutes pour faire un rappel des activités de la séance. Etant donné que les questions de rappel étaient adressées aux élèves du groupe expérimental, quelques-uns prirent la parole et nous entamions à la première activité de la journée.

Déroulement de l'activité : Pour cette activité, nous avons débuté par une étude de texte. Tout d'abord nous leur avons donné un texte à lire à haute voix, puis les apprenants ont repéré les mots clés qui ont été écrits au tableau et traduits. Une fois que les apprenants étaient situés sur le texte et avaient assimilé l'idée générale du texte, nous avons appliqué notre méthode par

questionnement. Autrement dit, les élèves du groupe expérimental plus précisément avaient tous pour tâche de lire chacun les questions écrites au tableau et de répondre. Par contre, ceux du groupe témoin, devaient lire silencieusement, répondre aux questions dans leurs cahiers et traduire les questions et réponses du tableau après les réponses données par ceux du groupe expérimental. Le texte ici constituera un support en guise d'exercices et pour surmonter les difficultés de prise de parole, d'exercer sa prononciation, maintenir son timbre vocalique.

Première tâche : Richtig oder Falsch

a- Markus liest die Zeitung	Richtig
b- Markus Vaters hat eine E-Mail geschickt	Falsch

Deuxième tâche: W-Fragen und Korrekte Sätze

a- Was liest Markus ?
b- Wer ist Wolfgang Rodeck?

Troisième tâche : Übersetze die Sätze

Er hat uns drei eingeladen	Il nous a invité a trois
Hoffentlich hat mein Vater nichts dagegen	
Ich habe einen Reisen Überraschung	

Au cours de l'activité, nous avons observé des erreurs de prononciation car à travers ces différentes activités nous marquons un temps d'arrêt pour corriger les différentes erreurs de vocabulaire, prononciation, améliorer leur fluidité en leur recommandant de prendre un temps pour réfléchir avant de donner une afin que leurs productions soient claires et cohérentes. L'activité terminée, nous avons aussitôt entamé la seconde et dernière de la journée.

Deuxième activité : Elle n'a duré que 30 minutes, car le collège étant confessionnel catholique, cette heure est allouée à la prière et pour certains élèves, il fallait honorer l'heure de catéchèse. Cela dit, nous avons perdu 15 minutes sur notre temps prévu. Néanmoins ici, nos apprenants du groupe expérimental devaient, en se basant du texte qui a été étudié, ou en dehors mais toujours autour le thématique texte pour certains eux-mêmes proposer ou poser des questions et pour d'autres répondre. C'était donc une activité collaborative et interactive. À travers cela, nous observions plusieurs ressources mobilisées avec la mise en exergue des connaissances grammaticales, lexicales, phonétiques

Tableau 5: Quelques phrases (questions/réponses) des apprenants

Hast du schon eine Überraschung geschenkt?	Nein
Liebst du mit deiner Vater?	Ja ich lebe mit meinem Vater.
Hast du eine Zeitung?	Nein. Mein Vater
Kennst du Markus?
Was liest du?	Itsch lese der Text

Partant d'une situation de vie déjà enseignée au cours de leurs précédentes leçons, nous avons assigné aux apprenants du groupe expérimental la tâche de concevoir un projet qui portera sur différents thèmes. Concrètement, cela consistera à former trois groupes de 9 et ils viendront exposer oralement au début de la prochaine séance.

3.6.2.1.2.3. Déroulement de la troisième séance de cours

Elle s'est tenue le mardi, 18 avril 2023 pour une durée de 2H. En prélude du déroulement de nos activités du jour, une trentaine de minute ont été consacrées à la présentation des différents projets de nos apprenants. Ainsi, durant les prestations, nous avons pu implémenter la méthode d'enseignement par projet. Les expositions de projet ont rencontré beaucoup de difficultés de par le grand nombre de phrases riche lexicalement et grammaticalement à produire, car de coutume les apprenants ont eu à le faire de façon manuscrite. Toutefois, tous les groupes ont présenté leur projet tant bien que mal et pendant ce temps, notre rôle était de les accompagner dans leurs récits, détecter les erreurs de prononciation et les corriger ensemble. En outre, l'objectif était une fois de plus de les mettre en situation pratique leur permettant de s'exprimer oralement en respectant la prononciation, en chassant la frousse, et en éveillant la confiance en eux.

Ouverture de la leçon : comme à l'accoutumée, les apprenants du groupe expérimental doivent faire un rappel des différentes règles de prononciations qui ont été enseignées au dernier cours. Par la suite, nous procédons à la leçon proprement dite. Durant les 50 premiers minutes, la leçon du jour consistait à enseigner aux apprenants les différentes phrases et tournures pour indiquer un chemin d'où l'intitulé de la leçon : *Beschreibung einen Weg*. Avec pour objectif : einen Weg angeben/beschreiben. Un texte leur est proposé constituer de phrases simples avec en appui l'apprentissage du vocabulaire. Après avoir recopie le texte, tous les apprenants du groupe expérimental ont pour taches :

Tâche 1 : Lire les phrases du texte, une lecture sous notre direction afin de remédier aux erreurs de prononciation et pour leur permettre de s'exercer phonétiquement

Tâche 2 : Répondre aux questions liées au texte oralement

Tâche 3 : traduire oralement les phrases.

Le groupe témoin cependant devait lire le texte au même moment, mais répondre aux questions dans leur cahier puis reporter les réponses au tableau ainsi que la traduction. À la fin de la leçon, nous clôturons par un devoir à faire à la maison qui consiste à décrire le trajet des toilettes du collège Saint Benoit pour la salle de classe (oralement pour le groupe expérimental). Pour les 30 dernières minutes, nous appliquons la méthode par jeux ludiques à travers deux chants et une récitation. Les chants et récitations ici sont considérés comme catalyseurs d'apprentissage dans la médiation de la rééducation à la perception, productions des sons en L.E (Miras, 2013, p.10). Ces deux techniques permettront de stimuler la prononciation des sons, l'articulation, le vocabulaire plus aisément, autrement dit, d'intégrer et mieux mémoriser les particularités phonétiques.

3.6.2.1.2.4. Déroulement de la quatrième séance

Le vendredi 21 avril 2023 marque le dernier jour de notre phase d'expérimentation, et s'achève par la correction de devoir à faire à la maison et une leçon portant sur une étude de texte pour le compte de la première heure et d'un dialogue par jeux de rôles pour la fin. Dix minutes ont été suffisantes pour la correction de l'exercice à faire à la maison qui portait sur l'indication d'un chemin.

Ouverture de la leçon : le texte avec pour titre *Wie war's*, P.40 a servi à mener notre étude de texte, qui s'est faite en plusieurs étapes. Pour que les apprenants aient connaissance du texte nous les soumettons tous à une lecture silencieuse de cinq minutes, puis à une lecture à haute voix avec représentation des personnages du texte. À la fin de la lecture. Nous ressortons ensemble les mots difficiles qui constitueront le vocabulaire, tout en révisant les règles de prononciation avec le groupe expérimental. À la suite de la lecture, les apprenants doivent répondre aux questions en rapport au texte oralement.

A- Richtig oder Falsch

Tableau 6: Grille de questions liées au texte

1- Markus war im Heimatdorf von Adama?	Falsch
2- Sara hat die Schule gesehen?	Falsch
3-der Marktplatz hat keinen Brunnen?	Richtig
4- Adama spricht gut Deutsch?	Richtig

B- beantworten die Fragen und bilde ganze Satze!

Tableau 7: grille des prononciations étudiées

Worüber spricht den Text?
Was hat Adama im Dorf gesehen?
Was verkaufen di Leute auf den Markt
Was hat Sara ihm gezeigt?

Tableau 8: grille des prononciations étudiées

ä= è	v=f	j=ye	ei=ai
ö= eu	w=v	ß= ss	sp=ch
u=ou	s=z	g=gu	
ü=u	z=ts	ie=i long	

Exemple d'application de la prononciation

g+e= gue, gesehen; w+a= va, war

s+a= za Sara ; tz=ts, Platz

u=ou, Brunnen, Schule / ü=u, Schüler, worüber

ie= i long: die; ei= ai: keinen

Activité : Après l'étude de texte, nous passons au dialogue de jeux de rôles pour le groupe expérimental dont la tâche est la suivante : à partir du thème du texte étudié : comment c'était la visite au village ? former cinq groupes au sein desquelles vous discuterez du thème, puis exposerez oralement. S'agissant du groupe témoin ils devaient produire par écrit et s'en servir pour exposer avec leur bout de papier. Le but pour les apprenants du groupe expérimental est de les amener à s'exprimer oralement fréquemment en appliquant les différentes règles vues et de façon correcte. Ce qui au fil du temps impactera leur fluidité. Ainsi marque la fin de notre phase expérimentale.

3.6.2.1.3. Le post test

Le post test dans notre étude est constitué d'un examen à partir d'un test de connaissance administré à notre échantillon afin d'évaluer l'impact de l'enseignement/apprentissage de la phonétique allemande sur le développement des compétences orales des apprenants à travers les différentes méthodes que nous avons appliquées tout au long de l'expérimentation. Pour la réalisation du post test, nous avons procédé à la conception d'une épreuve répartie en trois activités dont chacune renvoyait essentiellement à une méthode bien précise avec un temps bien défini.

Le premier exercice pour la méthode par questionnement, le second pour la méthode par jeux ludiques et le dernier relatif à la méthode par projet. Au vu de la consistance de l'épreuve et du temps insuffisant, cette phase s'est faite en deux jours : le premier passage, le mardi 25 avril pour le groupe témoin et le second, le mercredi 26 avril 2023 pour le groupe expérimental. Il convient de mentionner que les deux groupes étaient soumis au même test et à la même durée.

CHAPITRE 4 :
PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

L'objectif de ce chapitre consiste en l'analyse des résultats issus des données collectées selon notre méthode de recherche. Il est à noter que pour cette analyse, nous avons opté pour le Test de Student étant donné la nature quantitative de notre sujet.

4.1. ANALYSE DESCRIPTIVES DES SCORES DES ELEVES DU GROUPE TEMOIN AU PRETEST ET AUN POSTTEST

S'agissant de l'analyse du groupe témoin, nous analyserons premièrement les scores obtenus au pré test et ensuite au post test.

4.1.1. Analyse des scores des élèves du groupe témoin au pré-test

4.1.1.1. Scores des variables prononciation et fluidité au pré-test

Tableau 9: Répartition des élèves du groupe témoin selon les notes de fluidité et prononciation au prétest

V1 : Prononciation et fluidité	
Score	Effectifs
2,25	2
2,5	1
2,75	2
3,25	2
3,5	5
3,75	2
4	5
4,25	2
4,75	2
5	2
5,5	2
Total	27

Source : Enquête terrain Mai 2023

4.1.1.2. Commentaire

Le présent tableau synthétise les résultats relatifs aux notes attribuées à la compétence de fluidité et prononciation des élèves du groupe témoin. Il est observé que sur un total de vingt-sept apprenants, deux ont obtenu une note maximale de 5,5/8 tandis que seulement deux autres ont reçu le score minimal de 2,25/8. La notation totale se base sur huit sous-éléments représentant chacun un point pour évaluer cette compétence spécifique. Ces sous éléments sont : prononciation des

consonnes, des voyelles (longues ou courtes), respect du Umlaut, maîtrise de l'alphabet phonétique ; fluidité spontanée, claire, précise et absence de pause.

4.1.1.2. Scores des variables grammaire et vocabulaire au pré-test

Tableau 10: Répartition des élèves du groupe témoin selon les notes de grammaire et vocabulaire au prétest

V2 : Grammaire et vocabulaire	
Score	Effectifs
1	1
1,25	2
1,75	5
2	3
2,25	2
2,5	5
2,75	4
3	1
Total	27

Source : Enquête terrain Mai 2023

Commentaire

Le tableau présenté ci-dessus expose les résultats du groupe témoin lors de l'évaluation préalable portant sur la compétence en grammaire et vocabulaire. De manière générale, il est à noter qu'un seul apprenant a obtenu une note de 3 sur 4, tandis que quatre élèves ont été évalués avec une note moyenne de 2,75. En revanche, sur un total de vingt-sept apprenants, juste un a un score bas ne dépassant pas le seuil minimal fixé à 1 sur 4.

4.1.1.3. Scores de la variable compréhension orale au pré-test

Tableau 11: Répartition des élèves du groupe témoin selon les notes de compréhension au prétest

V3 : Compréhension		
Score		Effectifs
1		1
1,25		1
1,5		3
1,75		1
2		2
2,25		1
2,5		5
2,75		2
3		10
3,25		1
Total		27

Source : Enquête terrain Mai 2023

Commentaire

En ce qui concerne la compétence réceptive ou compréhension orale, lors du pré-test, un apprenant a obtenu une note de 3,25 sur 4 ce qui veut dire qu'au moment du test il a été plus réceptif à l'écoute tandis qu'un autre n'a obtenu qu'une note de 1 sur 4. Cette compétence était évaluée à travers quatre sous-éléments notés chacun d'un point. Ces éléments sont : maîtrise de la syntaxe (simple ou complexe), cohérence et cohésion, variété du vocabulaire et clarté.

4.1.2. Analyse des scores des élèves du groupe témoin au post-test

4.1.2.1. Scores des variables prononciation et fluidité au post-test

Tableau 12: Répartition des élèves du groupe témoin selon les notes de fluidité et prononciation au post-test

V1 : Prononciation et fluidité		
Score		Effectifs
2,5		1
2,75		2
3		3
3,25		3
3,5		3
3,75		3
4,5		5
4,75		3
5		1
5,75		2
6		1
Total		27

Source : Enquête terrain Mai 2023

Commentaire

Malgré le fait que durant notre expérimentation, le groupe témoin a été soumis aux méthodes d'enseignement habituelles, ils ont néanmoins subi un post-test portant sur l'épreuve et les notes suivant le même schéma d'annotation que celui du pré-test. À cet effet, une amélioration est observée puisqu'un apprenant sur vingt-huit a obtenu un score de 6/8, suivis de 5,75/8 par deux apprenants tandis qu'un autre seulement obtient un score moyen de 2,5/8.

4.1.2.2. Scores des variables grammaire et vocabulaire au post-test

Tableau 13: Répartition des élèves du groupe témoin selon les notes de grammaire et vocabulaire au post test

V2 : Grammaire et vocabulaire	
Score	Effectifs
1	1
1,25	2
1,5	3
1,75	3
2	5
2,25	3
2,5	4
2,75	6
Total	27

Source : Enquête terrain Mai 2023

Commentaire

Il convient de souligner une amélioration en matière de cette compétence, dans la mesure où six apprenants ont obtenu un score de 2,75 sur un total de quatre. Toutefois, il est à noter qu'un seul apprenant a obtenu un score inférieur avec seulement un sur quatre.

4.1.2.3. Scores de la variable compréhension au post-test

Tableau 14: Répartition des élèves du groupe témoin selon les notes de compréhension au post-test

V3 : Compréhension	
Score	Effectifs
1,25	1
1,5	3
1,75	1
2	2
2,25	4
2,5	4
2,75	10
3	1
1,25	1
Total	27

Source : Enquête terrain Mai 2023

Commentaire

Les résultats du post-test relatifs à la compréhension orale des apprenants du groupe témoin, présentés ci-dessus, indiquent une légère diminution de leur score moyen. Toutefois, dans l'ensemble, ces derniers ont connu une amélioration significative puisque dix apprenants ont obtenu un score de 2,75 sur 4 tandis qu'un seul a atteint un score de 1,25 sur 4.

4.2. ANALYSE DESCRIPTIVES DES SCORES DES ELEVES DU GROUPE EXPERIMENTAL AU PRETEST ET AU POSTTEST

4.2.1. Analyse des scores des élèves du groupe expérimental au pré-test

4.2.1.1. Scores des variables prononciation et fluidité au pré-test

Tableau 15: Répartition des élèves du groupe expérimental selon les notes de fluidité et prononciation au pré-test

V1 : Prononciation et fluidité		
Score		Effectifs
2,5		1
2,75		2
3		3
3,25		3
3,5		3
3,75		3
4,5		2
4,75		3
5		1
5,25		2
6		1
Total		28

Source : Enquête terrain Mai 2023

4.2.1.2. Scores des variables grammaire et orthographe au pré-test

Tableau 16: Répartition des élèves du groupe expérimental selon les notes de grammaire et orthographe au prétest

V2 : Grammaire et orthographe	
Score	Effectifs
1	1
1,25	2
1,75	3
2	5
2,25	3
2,5	4
2,75	8
3	1
Total	28

Source : Enquête terrain Mai 2023

Commentaire

Le groupe expérimental a été soumis à des enseignements dispensés selon des méthodes spécifiques. Toutefois, lors du pré-test, aucun enseignement n'avait encore été prodigué, de sorte que les scores obtenus reflètent leur niveau initial. Ainsi pour cette compétence particulière, nous avons observé qu'un apprenant a obtenu une note de 3 sur 4 tandis qu'un autre a obtenu un score qui est un.

4.2.1.3. Scores de la variable compréhension au pré-test

Tableau 17: Répartition des élèves du groupe expérimental selon les notes de compréhension au prétest

V3 : Compréhension		
Score		Effectifs
1,25		1
1,5		2
1,75		3
2		1
2,25		4
2,5		5
2,75		7
3		5
Total		28

Source : Enquête terrain Mai 2023

4.2.2. Analyse des scores des élèves du groupe expérimental au post-test

4.2.2.1. Scores des variables prononciation et fluidité au pré-test

Tableau 18: Répartition des élèves du groupe expérimental selon les notes de fluidité et prononciation au post-test

V1 : Prononciation et fluidité		
Score		Effectifs
3		1
3,5		1
4,25		2
4,5		5
4,75		1
5		7
5,5		6
6		3
Total		28

Source : Enquête terrain Mai 2023

4.2.2.2. Scores des variables grammaire et orthographe au post-test

Tableau 19: Répartition des élèves du groupe expérimental selon les notes de grammaire et orthographe au post-test

V2 : Grammaire et orthographe	
Score	Effectifs
1	1
1,5	1
2	14
2,5	5
2,75	2
3	4
1	1
Total	28

Source : Enquête terrain Mai 2023

4.2.2.3. Scores de la variable compréhension au pré-test

Tableau 20: Répartition des élèves du groupe expérimental selon les notes de compréhension au post-test

V3 : Compréhension	
Score	Effectifs
2,5	0
3	27
4	1
Total	28

Source : Enquête terrain Mai 2023

4.3. VERIFICATION DES HYPOTHESES

4.3.1. Vérification de l'hypothèse HR1

Rappel de l'hypothèse : L'hypothèse spécifique 1 est formulée de la manière suivante : « *l'enseignement/apprentissage de la phonétique a un effet significatif sur la prononciation et la fluidité des apprenants* ».

Calcul du test de T student : Première étapes : Présentation de l'hypothèse nulle et alternative

- Ha : il existe un lien significatif entre l'enseignement/apprentissage de la phonétique sur l'amélioration de la prononciation/fluidité de l'expression orale des élèves.
- Ho : il n'existe pas un lien significatif entre l'enseignement /apprentissage phonétique sur l'amélioration de la prononciation /fluidité de l'expression orale des élèves.

Deuxième étape : présentation du tableau récapitulatif du traitement des observations et du tableau croisé entre l'interaction des élèves dans le groupe et prononciation/fluidité

Tableau 21: récapitulatifs du traitement des observations de l'expérience 1

	Observation					
	Valide		Manquante		Total	
	N=effectif	Pourcentage (%)	N=effectif	Pourcentage (%)	N=effectif	Pourcentage (%)
Prononciation et fluidité	Gt :27	100%	0	0	27	100%
	Ge :28	100%	0	0	28	100%
Gt : Groupe témoin expérimental					Ge : Groupe	

Commentaire

En ce qui concerne l'évaluation de la compétence en fluidité et prononciation, il est à noter que tous les apprenants du groupe témoin ainsi que ceux du groupe expérimental ont été effectivement présents lors des tests préliminaires et postérieurs.

Troisième étape : Présentation des résultats des différents calculs pour le test statistique de t student pour l'expérience 1

Indice	Groupe témoin		Groupe expérimental	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Test t-student calculé	1,356	4,975	1,504	26,109
Ddl	27	27	27	27
Test de t-student lu à $\alpha=0,05$	1,703	1,703	1,703	1,703

Commentaire

Le présent tableau regroupe les résultats des scores généraux de deux groupes, à savoir le groupe témoin et le groupe expérimental, avant et après l'expérience. Les résultats indiquent que le score final du groupe témoin est inférieur de 1,356 lors du pré-test. Toutefois, il est supérieur de 4,975 en comparaison avec la valeur lue durant le post-test. En ce qui concerne le groupe expérimental,

son score initial était estimé à 1,504 tandis qu'à l'issue des enseignements dispensés, il a été largement surpassé pour atteindre la valeur finale de 26,109.

Quatrième étape : Décision

Au prétest dans le groupe de témoin la valeur absolue calculée de t (t calculé) est supérieure à la valeur lue (t lu) soit $1,356 < 1,703$. La règle de décision indique que, lorsque t cal est supérieure au t lu, H_0 est confirmée et H_1 infirmée. Ceci signifie qu'il n'existe pas un lien significatif entre l'enseignement/apprentissage de la phonétique sur l'amélioration de la prononciation et l'amélioration de la prononciation/fluidité dans l'expression orale des élèves. Dans le groupe expérimental, la situation est similaire me t calculé est inférieur au t lu $1,504 < 1,703$ d'où les mêmes conclusions au pré-test.

Au post la situation est différente. Dans le groupe témoin, la valeur de t calculé est supérieure au t lu soit $4,975 > 1,703$. Dans le groupe expérimental, la valeur du t calculé est largement supérieure au t lu soit $26,109 > 1,703$. Ce qui signifie qu'il existe un lien significatif entre l'enseignement/apprentissage de la phonétique sur l'amélioration de la prononciation/fluidité de l'expression orale des élèves

4.3.2. Vérification de l'hypothèse HR2

Rappel de l'hypothèse : L'hypothèse spécifique 2 est formulée comme suit :
« *L'enseignement/apprentissage de la phonétique a une influence sur la grammaire et le vocabulaire* ».

Calcul du test de T student : Première étapes : Présentation de l'hypothèse nulle et alternative

- H_a : L'enseignement/apprentissage de la phonétique a une influence sur la grammaire et le vocabulaire.
- H_0 : L'enseignement/apprentissage de la phonétique a une n'influence pas sur la grammaire et le vocabulaire ».

Deuxième étape : présentation du tableau récapitulatif du traitement des observations et du tableau croisé entre L'enseignement/apprentissage de la phonétique et l'amélioration de la grammaire et le vocabulaire.

Tableau 22: récapitulatifs du traitement des observations pour l'expérience 2

	Observation					
	Valide		Manquante		Total	
	N=effectif	Pourcentage	N=effectif	Pourcentage(%)	N=effectif	Pourcentage (%)
Amélioration de la grammaire et l'orthographe.	Gt :27	100%	0	0	27	100%
	Ge :28	100%	0	0	28	100%
Gt : Groupe témoin expérimental			Ge : Groupe			

Troisième étape : Présentation des résultats des différents calculs pour le test statistique de t student pour l'expérience 2

Indice	Groupe témoin		Groupe experimental	
	Pre-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Test t-student calculé	1,055	3,656	1,375	22,185
Ddl	27	27	27	27
Test de t-student lu à $\alpha= 0,05$	1,703	1,703	1,703	1,703

Quatrième étape : Décision

Au prétest dans le groupe de témoin la valeur absolue calculée de t (t calculé) est supérieure à la valeur lue (t lu) soit $1,055 < 1,703$. La règle de décision indique que, lorsque t cal est supérieure au t lu, H_0 est confirmée et H_a infirmée. Ceci signifie l'enseignement/apprentissage de la phonétique n'influence par la grammaire et le vocabulaire des élèves. Dans le groupe expérimental, la situation est similaire me t calculé est inférieur au t lu $1,375 < 1,703$ d'où les mêmes conclusions au pré-test.

Au post la situation est différente. Dans le groupe témoin, la valeur de t lu est supérieure au t calculé soit $3,656 > 1,703$. Dans le groupe expérimental, la valeur du t calculé est largement supérieure au t lu soit $22,185 > 1,703$. Ce qui signifie l'enseignement/apprentissage de phonétique améliore la grammaire et du vocabulaire des élèves dans le groupe expérimental.

4.3.3. Vérification de l'hypothèse HR3

Rappel de l'hypothèse : La troisième hypothèse de cette recherche est formulée de la façon suivante : « *l'enseignement/apprentissage de la phonétique impacte les compétences réceptives des apprenants* ».

Calcul du test de T student : Première étapes : Présentation de l'hypothèse nulle et alternative

- Ha : il existe un lien significatif entre l'enseignement/apprentissage de la phonétique et le développement des compétences réceptives des apprenants.
- Ho : il n'existe pas un lien significatif entre l'enseignement/apprentissage de la phonétique et du développement des compétences réceptives des apprenants.

Deuxième étape : présentation du tableau récapitulatif du traitement des observations et du tableau croisé entre l'enseignement/apprentissage de la phonétique et le développement des compétences réceptives des apprenants.

Tableau 23: récapitulatifs du traitement des observations pour l'expérience 3

	Observation					
	Valide		Manquante		Total	
	N=effectif	Pourcentage	N=effectif	Pourcentage(%)	N=effectif	Pourcentage (%)
Compétence réceptive	Gt :27	100%	0	0	28	100%
	Ge :28	100%	0	0	28	100%
Gt : Groupe témoin			Ge : Groupe expérimental			

Troisième étape : Présentation des résultats des différents calculs pour le test statistique de t student pour l'expérience 3

Indice	Groupe témoin		Groupe experimental	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Test t-student calculé	0,217	4,129	0,511	20,737
Ddl	27	27	27	27
Test de t-student lu à $\alpha= 0,05$	20,737	1,703	1,703	1,703

Quatrième étape :

Décision : Au prétest dans le groupe de témoin la valeur absolue calculée de t (t calculé) est supérieure à la valeur lue (t lu) soit $0,217 < 1,703$. La règle de décision indique que, lorsque t cal est supérieure au t lu, ha est confirmée et ho infirmée. Ceci signifie l'enseignement/apprentissage de la phonétique n'influence pas le développement des compétences réceptives chez les élèves. Dans le groupe expérimental, la situation est similaire le t calculé est inférieur au t lu $0,511 < 1,703$ d' où les mêmes conclusions au pré-test.

Au post la situation est différente. Dans le groupe témoin, la valeur de t calculé est supérieure au t lu soit $4,129 > 1,703$. Dans le groupe expérimental, la valeur du t calculé est largement supérieure au t lu soit $20,737 > 1,703$. Ce qui signifie que l'enseignement/apprentissage du phonétique impacte les compétences réceptives des apprenants.

Tableau 24: Récapitulatif des tests d'hypothèses avec le test de t-student

Hypothèse de recherche	T-student calculé	Degré de liberté (ddl)	Alpha	T-student lu	Observations	Décision
HR1	26,109	27	0,05	1,703	T-student calculée est supérieur à t-student lu	L'hypothèse de recherche est acceptée et l'hypothèse nulle rejetée
HR2	22,185	27	0,05	1,703	T-student calculée est supérieur à t-student lu	L'hypothèse de recherche est acceptée et l'hypothèse nulle rejetée
HR3	20,737	27	0,05	1,703	T-student calculée est supérieur à t-student lu	L'hypothèse de recherche est acceptée et l'hypothèse nulle rejetée

Source : *Enquête terrain Mai 2023*

Commentaire

Le présent tableau permet d'observer de manière explicite la valeur obtenue par les apprenants du groupe expérimental en fonction des trois hypothèses avancées. Ces résultats nous amènent à conclure que chacune des hypothèses est vérifiée et acceptée, indiquant ainsi l'existence d'un effet réel de la phonétique sur le développement des compétences orales chez les apprenants.

Afin d'illustrer de manière plus efficace les résultats obtenus grâce à nos calculs, nous avons élaboré des graphiques représentant les performances des apprenants évaluées lors du pré-test et du post-test. Ces éléments ont été pris en compte dans le but d'évaluer l'amélioration de leurs compétences orales suite à nos enseignements pour le groupe expérimental.

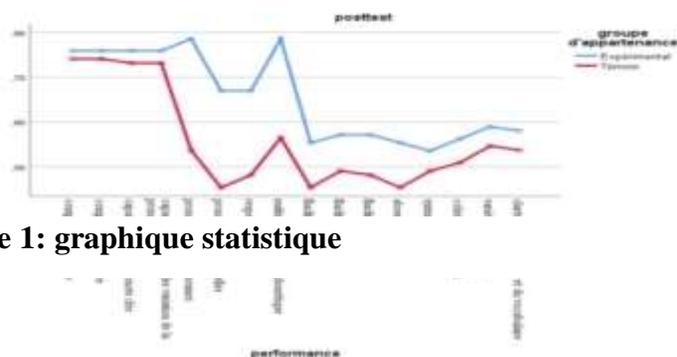
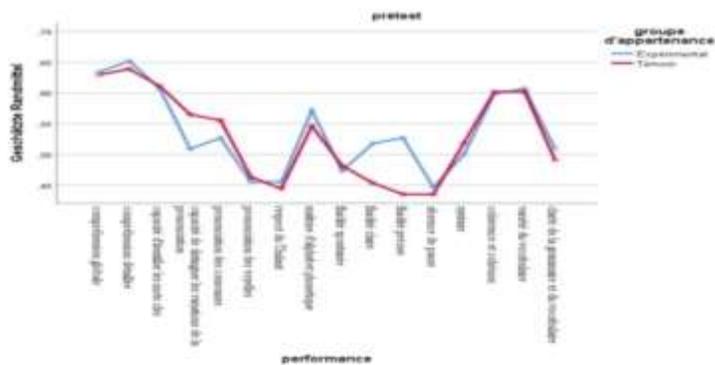


Figure 1: graphique statistique

Comment

Le graphique ci-présent illustre les résultats obtenus lors du pré-test pour le groupe témoin (représenté en rouge) et le groupe expérimental (marqué en bleu). Il est observé que, concernant la compétence réceptive que, les apprenants faisant partie du groupe expérimental ont obtenu un score supérieur à celui des constituants du groupe témoin. En revanche, ces derniers présentent une prononciation plus satisfaisante mais moins fluide comparativement aux participants de l'étude ayant bénéficié de l'intervention pédagogique. Enfin, au niveau de la grammaire et du vocabulaire étudiés, il semble y avoir une équivalence entre les deux groupes. Au niveau global du post-test,

l'efficacité de l'intervention basée sur les méthodes d'enseignement/apprentissage de la phonétique est clairement visible. En ce qui concerne la compréhension orale, le groupe témoin a connu une amélioration très faible. Ils ont enregistré une légère amélioration dans toutes leurs compétences avec des résultats un peu plus marqués en prononciation et fluidité ainsi qu'en grammaire et vocabulaire. En revanche, les performances du groupe expérimental sont remarquablement explosives et croissantes car on constate une meilleure réceptivité aux sons, une meilleure prononciation ainsi qu'une fluidité plus claire. De même, il y a eu une amélioration notable dans la cohérence des phrases avec davantage de clarté. Toutefois, il convient de souligner que cette amélioration n'a pas été observée chez tous les apprenants puisque pour certains - bien que le taux soit faible, malgré les enseignements reçus leur niveau s'est plutôt détérioré. Néanmoins, le but escompté a été atteint grâce à cette intervention efficace basée sur ces méthodes spécifiques d'apprentissage/enseignement liées à la phonétique.

4.3.4. Synthèse de l'analyse

L'échantillon de l'étude a été constitué de cinquante-cinq apprenants repartis en deux groupes. Ces derniers ont été soumis à plusieurs tests évaluant leur prononciation, fluidité, leur grammaire et vocabulaire ainsi que leur compréhension orale. Les notes obtenues ont ensuite été soumis à une analyse minutieuse à partir du Test de student pour en mesurer les moyennes. De cette analyse, les résultats montrent une différence significative entre les deux groupes au post test avec des scores de 4,975 ; 3,656 et 4,129 pour le groupe témoin et de 26,109 ; 22,185 et 20,737 pour le groupe expérimental. Ces résultats indiquent un impact de l'enseignement/apprentissage de la phonétique sur le développement des compétences orales des apprenants.

CHAPITRE 5 :
INTERPRETATION DES RESULTATS

Il est question dans cette partie, constituant l'ossature de notre travail de donner du sens aux résultats que nous avons obtenus tout en faisant un bref rappel de l'analyse des données empiriques et théoriques et, par la suite de procéder à l'interprétation proprement dite des résultats en lien avec le cadre théorique convoqué.

5.1. RAPPEL DES DONNEES EMPIRIQUES ET THEORIQUES

Avant toute chose, il convient de rappeler le cadre théorique et pratique qui ont permis de poser les bases de cette étude. En effet, la tâche dans cette section du travail recommande un rappel à la fois du cadre théorique et des résultats de l'analyse faite. Nous allons donc dans un premier temps rappeler les données empiriques collectées et analyser.

5.1.1. Rappel des données empiriques quantitatives

L'étude étant de type quantitatif, l'analyse des données a donné lieu à des résultats statistiques obtenus auprès des élèves durant l'expérimentation. Il est nécessaire de souligner que notre étude visait à mesurer l'impact que l'enseignement/apprentissage de la phonétique pourrait avoir sur le développement des compétences orales des apprenants. De ce fait, il a été judicieux d'identifier les différentes stratégies ou méthodes phonétiques et par la suite de tester l'effet de leur application sur le développement des compétences orales. Toutefois, une question s'impose à savoir : par quels éléments reconnaît-on un apprenant oralement compétent ? Par une bonne compétence réceptive ; une bonne prononciation des sons et fluidité ; et enfin la maîtrise de la grammaire et du vocabulaire. De ces éléments découle l'orientation de notre sujet, c'est pourquoi pour nous vérifierons le lien ou l'effet significatif des dites méthodes phonétiques sur chacune de nos hypothèses émises.

Au regard des analyses obtenues, sur un échantillon de cinquante-cinq apprenants repartis en deux groupes dont l'un témoin et l'autre expérimental, les performances se présentent comme suit : s'agissant de l'effet de la phonétique sur la prononciation et la fluidité, Au prétest dans le groupe de témoin la valeur absolue calculée de t (t calculé) est inférieure à la valeur lue (t lu) soit $1,356 < 1,703$. Ceci signifie qu'au moment du pré test l'impact de l'enseignement/apprentissage de la phonétique sur l'amélioration de la prononciation/fluidité dans l'expression orale des élèves était nulle. Dans le groupe expérimental, la situation est similaire car t calculé est inférieur au t lu

1,504<1,703 d'où les mêmes conclusions. Au post test la situation est différente. Dans le groupe témoin, la valeur de t calculé est légèrement supérieure au t lu soit 4,975>1,703. Par contre dans le groupe expérimental, la valeur du t calculé est largement supérieure au t lu soit 26,109>1,703. Ce qui signifie qu'il existe un lien significatif entre l'enseignement/apprentissage de la phonétique sur l'amélioration de la prononciation/fluidité de l'expression orale des élèves.

Pour ce qui est de l'influence de l'enseignement/apprentissage de la phonétique sur la grammaire et le vocabulaire, au prétest dans le groupe témoin la valeur absolue calculée de t (t calculé) est inférieure à la valeur lue (t lu) soit 1,055<1,703. La règle de décision indique que, lorsque t cal est supérieure au t lu, ha est confirmée et ho infirmée. Ceci signifie l'enseignement/apprentissage de la phonétique n'influence par la grammaire et le vocabulaire des élèves. Dans le groupe expérimental, la situation est similaire le t calculé est inférieur au t lu 1,375<1,703 d'où les mêmes conclusions au pré-test. En revanche, au post test la situation est différente. Dans le groupe témoin, la valeur de t lu est moyennement supérieure au t calculé soit 3,656>1,703. Dans le groupe expérimental, la valeur du t calculé est largement supérieure au t lu soit 22,185>1,703. Ce qui signifie que l'effet de l'enseignement/apprentissage de phonétique sur la grammaire et l'orthographe des élèves dans le groupe expérimental est vérifié.

Enfin, en ce qui concerne l'hypothèse selon laquelle l'enseignement/apprentissage a un impact sur la compétence réceptive, au prétest dans le groupe de témoin la valeur absolue calculée de t (t calculé) est supérieure à la valeur lue (t lu) soit 0,217<1,703. Dans le groupe expérimental, la situation est similaire le t calculé est inférieur au t lu 0,511<1,703 d'où les mêmes conclusions au pré-test. Au post test la situation est différente. Dans le groupe témoin, la valeur de t calculé est supérieure au t lu soit 4,129>1,703. Dans le groupe expérimental, la valeur du t calculé est largement supérieure au t lu soit 20,737>1,703. Ce qui signifie que l'enseignement/apprentissage du phonétique impacte effectivement les compétences réceptives des apprenants.

De façon sommaire, en fournissant une formation en phonétique à travers diverses méthodes adaptées, les notes des apprenants ont montré une grande amélioration significative sur les points suivants : la prononciation, la fluidité, la compréhension orale et la grammaire et le vocabulaire.

5.1.2. Rappel synthétique du cadre théorique

Le cadre théorique de notre étude qui a servi de fondement s'est appuyé sur deux principales théories, notamment la théorie du socioconstructivisme du point de vue de Vygotski (1896-1934) et la théorie de l'interactionnisme de Hupet (1996), et Pekarek (1999). Pour le socioconstructivisme, le postulat s'appuie en effet sur trois aspects notamment : l'aspect constructiviste, l'aspect interactif et l'aspect social. Les constructivistes considèrent qu'apprendre c'est modifier des représentations ou construire un savoir à partir de ce que l'on sait déjà, autrement dit « *apprendre c'est comprendre* » car les connaissances s'acquièrent selon un processus de résolution de problèmes.

Elle est donc à l'origine de la pédagogie par « résolution de problème et s'éloigne de la pédagogie transmissive qui apparente l'individu à une « tête vide » qu'il faut remplir. Les théoriciens de la théorie constructiviste considèrent que les situations problèmes proposées aux élèves dans une situation d'apprentissage, créent un déséquilibre cognitif dû à la perception de ce que l'on sait et de ce que l'on croit savoir. Le socioconstructivisme est une théorie qui puise ses racines dans le constructivisme car s'intéresse à la construction de savoir par l'élève. Toutefois, elle s'éloigne du constructivisme de Piaget (1964), car prend également en compte l'aspect culturel et social dans la construction du savoir.

La dimension constructiviste du socio constructivisme est soutenue par les travaux de Piaget (1964), qui développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Pour le constructivisme, acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. Activité qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre de l'apprenant. L'individu est donc l'agent actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité. Pour Piaget, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend mais aussi il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant.

Pour ce qui est de la théorie de l'interactionnisme, le postulat de base qui cherche à expliquer les activités humaines par l'étude des interactions de l'homme avec l'environnement. L'interaction sociale est donc constitutive des processus cognitifs tels que les savoir-faire langagiers. Il est mis en exergue la manière selon laquelle les individus façonnent la société et sont façonnées à leur tour par elle à travers leurs interactions. Cette théorie stipule que l'individu est une composante consciente, un acteur plutôt qu'un élément passif. Pour les auteurs

interactionnistes, il faut d'abord comprendre les interactions pour comprendre la société mais pour l'analyser il y a plusieurs concepts centraux à prendre en compte à savoir la culture, la communication, les symboles et représentations individuelles et communes.

5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS

L'interprétation des résultats est une opération importante pour une étude scientifique. Il s'agit dans cet exercice de procéder à une confrontation entre le cadre théorique convoqué dans les chapitres précédents et le cadre opératoire qui a donné lieu à la présentation et analyse des résultats. Une confrontation entre ces résultats et le cadre théorique est donc nécessaire. L'objectif étant d'envisager plusieurs axes de perspectives et de dégager également la plus-value de notre recherche. Avant toute chose, il est important de procéder à un rappel de la problématique qui a orientée cette recherche. L'objectif de notre étude est *d'évaluer l'impact de l'enseignement/apprentissage de la phonétique sur le développement oral des apprenants en classe de troisième au Cameroun*. Pour atteindre cet objectif quatre hypothèses ont été formulées dont une hypothèse principale et trois hypothèses spécifiques. L'hypothèse principale est la suivante : *l'enseignement/apprentissage de la phonétique impacte le développement des compétences orales des apprenants*.

L'opérationnalisation des variables dépendantes et indépendantes de notre hypothèse générale a permis de formuler trois hypothèses spécifiques qui se présentent ainsi qu'il suit : **L'hypothèse spécifique 1** : l'enseignement/apprentissage de la phonétique a un effet significatif sur la prononciation et la fluidité. **L'hypothèse spécifique 2** : l'enseignement/apprentissage de la phonétique joue un rôle sur la grammaire et le vocabulaire. **L'hypothèse spécifique 3** : l'enseignement/apprentissage de la phonétique impacte les compétences réceptives des apprenants. Après avoir analysé, interprété et vérifié les résultats de notre recherche, il revient maintenant de faire une discussion des dits résultats selon les hypothèses énoncées.

5.2.1. De l'enseignement par questionnaire à la construction des compétences orales axées sur la prononciation et la fluidité.

Selon, la théorie de l'interactionnisme, les interactions jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage de la langue notamment de l'Allemand. En effet, L'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs tels que les savoir-faire langagiers. Il est donc mis en exergue, la manière selon laquelle les individus façonnent la société et sont façonnées à leur tour par elle à travers leurs interactions. Cette théorie stipule que l'individu est une composante consciente, un acteur plutôt qu'un élément passif (Hupet,1996). Il y a plusieurs concepts centraux à prendre en compte à savoir ; la communication, les symboles et représentations individuelles et communes. Ainsi, la Méthode d'enseignement par questionnement impacte de ce fait sur la construction des compétences orales chez les apprenants principalement sur la prononciation et la fluidité dans l'articulation le langage.

Selon Pekarek (1999), l'utilisation des méthodes telles que le questionnement qui englobe la lecture à haute voix et répétition et les activités ludiques de par les dialogues, débats offrent la possibilité aux apprenants de s'exprimer librement et contribuent au développement et à l'expansion de leur oralité. En effet, les méthodes d'enseignement par questionnement offrent des avantages non mesurables sur la construction des compétences orales notamment la fluidité et l'articulation. Ceci dit, quelques auteurs ont démontré l'influence de compétences linguistiques sur la compétence communicative, précisément dans le sens de la production orale qui est le parler pouvant se matérialiser par l'interaction qui, selon le Conseil de l'Europe, (2006) joue un très grand rôle dans apprentissage des langues et dans la communication.

Le questionnement contribue à une participation dynamique à travers l'échange de deux ou plusieurs acteurs faisant ainsi intervenir toutes les composantes de la compétence linguistique, qui a son tour est la capacité à s'exprimer dans une langue et à la comprendre (à l'écrit comme à l'oral). En effet, les méthodes d'enseignements axées sur le questionnement mettent en exergue un ensemble d'interactions qui exigent de la part de l'apprenant des efforts pour parler en langue. Ce qui permet donc d'améliorer les compétences orales axées sur la prononciation et la fluidité chez les apprenants. La différence de performance des notes des apprenants au prétest et au posttest révèle des résultats surprenants. En effet, au prétest, les notes des élèves évoluent de 2.50 à 6/10. Il apparaît donc que seuls quatre (04) élèves sur 28 ont eu une moyenne supérieure à 5/10 et inférieure à 7/10.

Par ailleurs, le posttest appliqué sur ces mêmes élèves après avoir expérimenté pendant la méthode d'enseignement par questionnement a révélé des résultats satisfaisants. En outre sur un effectif de 28 apprenants nous sommes passés de 04 élèves qui ont une moyenne de notes au prétest à 16/28 apprenants donc les notes sont au-dessus de la moyenne. Il apparaît de ce test que les moyennes des élèves après avoir expérimenté les méthodes d'enseignement par questionnement ont un effet sur la prononciation et la fluidité orale des apprenants. Selon Gompers (1998), tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des inter-actants, exercent les uns sur les autres un réseau d'influence mutuelle ; parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant. En outre, la méthode par questionnement permet de développer la fluidité et la bonne prononciation des apprenants en classe d'allemand.

En outre, Au prétest dans le groupe témoin la valeur absolue calculée de t (t calculé) est supérieure à la valeur lue (t lu) soit $1,356 < 1,703$. Dans le groupe expérimental, la situation est similaire me t calculé est inférieur au t lu $1,504 < 1,703$ d'où les mêmes conclusions au pré-test. Au post la situation est différente. Dans le groupe témoin, la valeur de t calculé est supérieure au t lu soit $4,975 > 1,703$. Dans le groupe expérimental, la valeur du t calculé est largement supérieure au t lu soit $26,109 > 1,703$. Ce qui signifie qu'il existe un lien significatif entre l'enseignement/apprentissage de la phonétique allemande axé sur le questionnement et l'amélioration de la prononciation/fluidité de l'expression orale des élèves.

Au regard de ces résultats, l'enseignement de la phonétique à partir de la méthode par questionnement permet d'améliorer la fluidité de la parole en aidant les apprenants à éviter les pauses et les hésitations inutiles dans leur discours. Enfin, l'enseignement de la phonétique peut aider à améliorer la compréhension des accents et des variations régionales, ce qui peut être bénéfique pour la communication dans des contextes internationaux.

5.2.2. De l'apprentissage de la phonétique par jeux ludiques à la construction des compétences orales axées sur la grammaire et le vocabulaire.

L'enseignement/apprentissage bien qu'étant une situation pédagogique, met en exergue un apprenant, un enseignant et un savoir. Cette démarche ne ravie pas toujours l'apprenant qui n'a

pas toujours envie d'apprendre. De ce point de vue, il faut développer une démarche par laquelle ce dernier apprend en s'amusant. En effet, apprendre doit apparait pour l'apprenant comme une activité ludique dans laquelle il ne subit pas l'apprentissage, il ne s'ennuie pas. A ce titre, la méthode d'apprentissage ludique permet non seulement d'apprendre, mais aussi d'apprendre en s'amusant sans s'en rendre compte. Pour le cas de l'enseignement/apprentissage de l'allemand, cette méthode permet à l'apprenant de développer son vocabulaire et la maîtrise de la grammaire. Lorsque l'apprentissage est construit par l'apprenant de manière ludique, ce dernier développe une motivation, un engagement personnel à apprendre. Cet engagement personnel et cette motivation tant intrinsèque qu'extrinsèque permet à l'apprenant de mobiliser les schèmes qui sont incontournables dans un processus d'apprentissage.

Du point de vue de Verlinde (2004), l'enseignement systématique du vocabulaire s'avère nécessaire, car un mot vu n'est pas un mot su, la réactivation du vocabulaire est pourtant une question plus quantitative que quantitative (nombre de mots à assimiler). ». Bahri (2021), quant à lui estime que la méthode d'enseignement et d'apprentissage par jeux ludiques fait prévaloir le vocabulaire en situation d'apprentissage comme un moyen d'amener les apprenants à s'exprimer oralement. Cet auteur permet de comprendre que la méthode d'apprentissage par jeux permet l'apprenant de développer les compétences orales des apprenants, principalement en grammaire et en vocabulaire qui sont clés dans l'apprentissage d'une langue. La connaissance du vocabulaire aurait alors fortement un impact dans tout apprentissage de langue étrangère et même sur le processus de développement de l'oral des apprenants dans la mesure où créer les lexiques avec les élèves, leur enseigner en avance et de façon répétitive dans les contextes respectifs faciliterait l'appropriation et l'expression orale, leur permettront de reformuler en leurs propres termes.

La vérification des résultats de la deuxième hypothèse spécifique nous amène à dire que l'enseignement de la phonétique à partir des méthodes par jeux ludiques est favorise le développement de la grammaire et du vocabulaire des apprenants. En effet, une bonne connaissance des sons et de leur prononciation permet aux apprenants d'améliorer leur compréhension orale et leur capacité à communiquer efficacement en langue étrangère. En ce qui concerne la grammaire, l'apprentissage de la phonétique aide les apprenants à comprendre comment fonctionnent les différentes parties du discours (verbes, adjectifs, noms...) dans une phrase. Par exemple, savoir distinguer entre un son vocalique (comme "a", "e" ou "i") et un son

consonantique (comme "p", "t" ou "k") peut aider les élèves à comprendre pourquoi certains verbes prennent certaines terminaisons selon le temps utilisé et reconnaître les racines et les formes de mots. Quant au vocabulaire, l'enseignement de la phonétique permet aux apprenants d'améliorer leur prononciation des mots nouveaux qu'ils rencontrent. Cela facilite non seulement leur compréhension mais aussi leurs interactions avec les locuteurs natifs lorsqu'ils essaient d'utiliser ces mots dans leurs propres phrases.

Les résultats issus de l'analyse expérimentale faite révèlent des informations satisfaisantes. Les notes des apprenants aux prétests ont considérablement évolué au posttest. En effet sur 28 apprenants, aucun apprenant n'a eu une note supérieure ou égale à 5/10. Les notes des apprenants sont comprises entre 1/10 et 3/10. Pourtant, au posttest, l'on observe des améliorations considérables. En effet, au prétest dans le groupe de témoin la valeur absolue calculée de t (t calculé) est supérieure à la valeur lue (t lu) soit $1,055 < 1,703$. Dans le groupe expérimental, la situation est similaire me t calculé est inférieur au t lu $1,375 < 1,703$, d'où les mêmes conclusions au pré-test. Au post la situation est différente. Dans le groupe témoin, la valeur de t lu est supérieure au t calculé soit $3,656 > 1,703$. Dans le groupe expérimental, la valeur du t calculé est largement supérieure au t lu soit $22,185 > 1,703$. Ce qui signifie l'enseignement/apprentissage de phonétique à travers les jeux ludiques notamment les jeux de rôle et jeux d'imitation améliore la grammaire et l'orthographe des élèves dans le groupe expérimental.

En définitive, les résultats et le cadre théorique permettent de confirmer que l'apprentissage par jeux ludiques notamment les jeux de rôle et jeux d'imitation permettent chez l'apprenant l'amélioration des compétences orales en vocabulaire et en grammaire, aussi en orthographe. Il faut noter que les jeux de rôle et d'imitation permet en exergue à la fois des interactions, mais aussi des processus de construction d'abord individuels avant d'être collectif. La dimension constructiviste de Piaget (1964) permet d'avantage d'expliquer cet impact.

Selon le constructivisme de Piaget (1964), les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. A travers les jeux ludiques, les connaissances se construisent d'abord par l'apprenant lui-même avant toute interaction. Pour le constructivisme, acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. Activité qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre de

l'apprenant. L'individu est donc l'agent actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité. Pour Piaget, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend mais aussi il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant. Cette perspective constructiviste insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice, structurante qu'elle met en œuvre. Cette capacité d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie qui sont l'assimilation et l'accommodation. Tous ces processus sont mis en exergue pendant le jeu de rôle et d'imitation pendant lesquels les apprenants interagissent.

5.2.3. De l'enseignement de la phonétique par projet à la construction des compétences orales axées sur le développement des capacités réceptives de l'apprenant.

Le CECR (2000), identifie trois compétences communicatives à savoir : la réception (écouter et lire), la production et l'interaction (parler, écrire et converser) et classe l'écoute et le parler comme activités orales centrales. La compétence auditive, parfois nommée compréhension orale est très cruciale pour un développement de l'oral et une prononciation correcte dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle vise à faire acquérir progressivement à un apprenant des stratégies d'écoute et de compréhension d'énoncés à l'oral. C'est la base dans la conception occidentale de l'Enseignement/Apprentissage des langues et par ailleurs désignée comme la plus difficile et très complexe. Ceci s'explique par le fait qu'au cours d'une perception des sons plusieurs éléments linguistiques surgissent tels que : la phonétique, la phonologie, la sémantique et socio pragmatique. C'est pourquoi, pendant l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la priorité devrait être accordée à la compréhension orale centrée à la fois sur la perception auditive et l'accès au sens, autrement dit, le déchiffrement des mots prononcés ou du contenu du message du locuteur (Yang, 2015).

En d'autres termes, l'apprentissage d'une langue en interaction nécessite tout d'abord des compétences et des aptitudes d'écoute. En effet, l'enseignement/apprentissage par projet, a un effet sur les compétences réception des apprenants. Pour interagir avec un autre apprenant, l'apprenant doit d'abord avoir des aptitudes réceptives. Il doit pouvoir interpréter le message qui lui est adressé par son interlocuteur. On peut donc dire que la compétence réceptive est une synthèse des compétences orales axées sur la fluidité et l'articulation. Plus on est fluide et on articule bien, plus on est clairement et favorablement perçu et écouté. Pour donc bien articuler et s'exprimer avec

fluidité, il faut maîtriser le vocabulaire et la grammaire de la langue parlée. Ce qui signifie donc que les aptitudes réceptives nécessitent une bonne articulation et une maîtrise du vocabulaire et de la grammaire de la langue étudiée. En outre, l'enseignant étant le principal garant de la qualité de l'éducation selon l'article 37 (1) la loi N°98/004 du 14 avril 1998, il a le devoir et l'obligation d'adapter les bonnes méthodes pour permettre le développement des compétences chez les apprenants. L'enseignement par projet permet donc de construire chez les apprenants qui travaillent en interaction les compétences orales qui prennent leurs départs dans les aptitudes réceptives notamment sur l'audition. Car pour interagir avec l'autre, il faut d'abord l'écouter et décrypter son message.

L'enseignement par projet permet de comprendre et d'interpréter la parole, C'est pourquoi les apprenants ayant une excellente compétence auditive tendent à avoir une meilleure compréhension et production au niveau de la prononciation, de l'intonation, et de l'accentuation des sons de la langue cible bien sûr associé à une pratique régulière. Selon Fredet et Nikou (2020), l'enseignant à travers les projets par petit groupe peut intervenir tout d'abord sur la réception auditive de l'apprenant en s'assurant que ce dernier a réellement entendu ce qui a été prononcé et non ce qu'il croit avoir été prononcé.

L'enseignement et l'apprentissage de la phonétique à travers les projets ont un impact significatif sur le développement des compétences réceptives des apprenants, en particulier dans leur capacité à écouter, comprendre et à produire correctement les sons d'une langue étrangère. Tout d'abord, l'étude de la phonétique permet aux apprenants de mieux comprendre comment les sons sont produits physiquement. En comprenant cela, ils peuvent identifier plus facilement les différences entre les sons similaires ou difficiles à distinguer pour eux. Cela peut améliorer leur compréhension auditive car ils seront capables de reconnaître avec précision chaque son entendu.

Cet effet est perceptible à travers ces résultats obtenus par le biais d'une expérimentation qui a permis de mettre en exergue les méthodes d'apprentissages par jeux. Au prétest dans le groupe de témoin la valeur absolue calculée de t (t calculé) est supérieure à la valeur lue (t lu) soit $0,217 < 1,703$. La règle de décision indique que, lorsque t cal est supérieure au t lu, H_0 est confirmée et H_1 infirmée. Ceci signifie que l'enseignement/apprentissage de la phonétique par projet n'influence pas le développement des compétences réceptives chez les élèves. Dans le groupe

expérimental, la situation est similaire le t calculé est inférieur au t lu $0,511 < 1,703$ d'où les mêmes conclusions au pré-test. Au post la situation est différente. Dans le groupe témoin, la valeur de t calculé est supérieure au t lu soit $4,129 > 1,703$. Dans le groupe expérimental, la valeur du t calculé est largement supérieure au t lu soit $20,737 > 1,703$. Ce qui signifie que l'enseignement/apprentissage du phonétique mettent en exergue les projets éducatifs impacte les compétences réceptives des apprenants.

L'apprentissage systématique des règles phonétiques aide également les apprenants à prononcer correctement chaque son lorsqu'ils parlent. Ils auront une meilleure connaissance du placement articuloire (lèvres, langue) nécessaire pour produire certains sont spécifiques qui ne se trouvent pas dans leur propre langue maternelle. Finalement, la pratique régulière avec des exercices ciblés sur la production orale aidera également à développer leurs compétences productives en termes d'élocution claire et fluide ainsi que leur confiance en soi lorsqu'il s'agit de parler une nouvelle langue. En somme donc, il est important que cet enseignement/apprentissage soit accompagné par des méthodes adéquates afin qu'elle puisse être efficace pour maximiser le potentiel communicatif linguistique chez ces derniers.

5.2.4. Synthèse de l'interprétation

L'interprétation des résultats obtenus démontre à suffisance l'impact remarquable de l'application des méthodes d'enseignement/apprentissage de la phonétique sur le développement des compétences orales des apprenants dans le cas notre étude. Toutefois, il est nécessaire de souligner qu'au post test, il n'y a pas que les notes des apprenants du groupe expérimental qui ont évolué mais aussi celles du groupe témoin.

Cela s'explique par le fait que le temps alloué à la recherche s'étant étendue sur près d'un mois, les apprenants ont continuer de recevoir des enseignements et malgré que l'application des méthodes n'était pas faite sur eux, quelques-uns étaient très attentifs lors de l'expérimentation. Par ailleurs, l'objectif n'était pas de stabiliser les notes du groupe témoin mais de ressortir la grande influence qu'a l'enseignement/apprentissage de la phonétique sur les compétences orales. But atteint, car les notes du groupe expérimental au post test confirment avec une grande marge la nécessité d'enseigner la phonétique aux apprenants de troisième.

5.3. IMPLICATIONS DIDCATIQUE DE L'ETUDE

La présente étude contribue fortement à l'amélioration des productions orales des apprenants en classe de langue étrangère et précisément de troisième. En effet, la classe de troisième marque la fin du premier cycle au Cameroun, ce qui est également le niveau au cours duquel les bases pour une meilleure expression doivent être maîtrisées. Comme élément crucial pour une maîtrise de la compétence oral nous avons la prononciation avec l'apprentissage et la maîtrise des différents sons essentiels pour la formation des mots. Cette étude met un accent sur quelques méthodes d'enseignement/apprentissage de la phonétique à savoir la méthode par questionnement et la méthode par jeux ludiques faciles à intégrer au cours d'une leçon et moins contraignantes. Les résultats de cette étude relèvent donc l'importance d'accorder à la phonétique une place primordiale et fondamentale afin d'obtenir de meilleures productions orales chez les apprenants et de contribuer à de meilleures interactions sociales, mieux encore à une ouverture au monde.

En outre, l'étude ressort que malgré le contexte socio culturel du Cameroun très varié, précisément sur le plan linguistique, il est possible d'améliorer la prononciation, l'intonation et d'avoir une meilleure compréhension orale ce qui améliore la confiance en soi lors des prises de paroles en public car, des lors, ils se sentent aptes à bien prononcer les mots et des phrases correctement. Il est essentiel d'adapter l'enseignement de la phonétique au niveau et aux besoins des apprenants. Autrement dit, certains apprenants pourraient avoir des difficultés spécifiques du fait de l'impact de leur langue maternelle ; aussi, l'approche utilisée pour des débutant devra être plus simplifiée par rapport à celle d'apprenants avancés avec un grand nombre d'exercices variés. Tout ceci permettra aux apprenants un meilleure progression.

Selon Mokhtari (2021), les interactions verbales en salle de classe auraient un impact sur la compétence communicative. Les résultats obtenus ont confirmé l'importance de celles-ci et relèvent un impact positif à travers le travail en groupe qu'il qualifie de meilleure méthode utilisée par l'enseignant pour une meilleure compréhension et développement langagier ; les échanges de parole non seulement avec l'enseignant mais aussi avec ses pairs permettent d'activer et de faire travailler la réceptivité et la productivité des apprenants, ce qui favorise l'expression, toute chose qui viendrait renforcer la confiance en soi et briser la timidité de l'apprenant. L'approche communicatif, pour qui la communication orale est très importante. Cette étude implique sur le

plan didactique le besoin pour les programmes scolaires de mettre en pratique l'aspect communicatif dans l'enseignement des langues notamment de l'allemand. Également dans les pratiques enseignantes l'introduction d'une perspective actionnelle et interactionnelle qui revoit le statut de la langue. Les travaux de Bergström (2017), démontrent que les méthodes didactiques pratiquées dans l'enseignement de l'allemand encouragent les élèves à s'exprimer oralement.

5.6. PERSPECTIVES THEORIQUES

Sur le plan théorique, les perspectives de cette étude s'orientent vers de nombreuses réflexions. En effet, la présente étude s'est appuyée sur deux principales théoriques notamment le socioconstructivisme et la théorie de l'interactionnisme. Il faut ôter que ces deux théories convoquées mettent davantage l'accent sur l'importance des interactions dans les communications et dans l'apprentissage de la langue. Il faut noter que le contenu d'enseignement joue un rôle central dans le processus d'apprentissage. Ce contenu se construit tout d'abord à partir des processus de transformation et de simplifications du savoir à acquérir. La nature et la qualité des savoirs sont importantes dans le processus d'apprentissage. Pour cela, la théorie de la transposition didactique aurait également permis d'envisager cette étude sous un autre angle.

Selon la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1998), Le processus de transposition se présente en deux volets : la transposition didactique qui mène le savoir savant aux apprentissages des élèves dans un processus où le savoir se transforme en différents états : le savoir savant en savoir à enseigner par la transposition externe, puis le savoir à enseigner en savoir enseigné par la transposition interne. Il a été ajouté un troisième niveau de transposition didactique qui est la transformation du savoir enseigné en savoir acquis. La transposition didactique fonctionne par étapes, chaque étape étant effectuée par un expert. Cet ensemble d'étapes constitue donc des chaînes. Une chaîne désigne une suite de maillons liés les uns aux autres. La transposition exprime aussi cette liaison entre deux ou plusieurs états du savoir.

Le « *savoir à enseigner* » définit le savoir prescrit par les programmes, plans d'études et autres manuels scolaires. Il est le résultat de la transposition didactique externe du savoir savant et la base sur laquelle vont s'appuyer les professionnels de l'enseignement. Après la transposition didactique interne, vient le « *savoir enseigné* ». Il exprime l'appropriation de ce savoir par l'enseignant, qu'il va transmettre aux élèves. Finalement, les élèves intègrent le savoir enseigné de

différentes manières par les élèves. C'est la dernière étape de transposition, qui mène au « savoir appris », « apprentissages effectifs et durables des élèves ».

Sur le plan méthodologique, la présente étude aurait également intégré les aspects d'une étude mixte. Au-delà du volet quantitatif qui a permis d'expérimenter les méthodes d'enseignement et leurs effets sur les compétences orales des apprenants en grammaire, vocabulaire, compétences réceptives et fluidité. L'étude aurait intégré un volet qualitatif appliqué aux enseignants et une observation des situations didactiques.

5.7. LIMITES

Le but de cette partie est de présenter les difficultés que nous avons rencontrées tout au long de la durée de ce travail de recherche. L'accès aux ouvrages traitant des thématiques de notre sujet n'a pas été chose aisée, en ce sens que nous avons eu difficilement accès aux bibliothèques pour certaines raisons indépendantes de notre volonté. Par conséquent, le seul recours était la consultation d'ouvrages en ligne et tout en faisant face aux problèmes de réseaux et de connexion.

La deuxième difficulté est liée à notre période d'expérimentation qui malheureusement coïncidait avec les congés de Pâques et les multiples fêtes du mois de Mai. Toute chose a perturbé le cours de la recherche et augmente le temps d'expérimentation en créant ainsi des incidents sur l'évolution du programme par l'enseignante. Enfin, la dernière difficulté concerne la période d'analyse des données car nécessitant une très bonne formation en statistiques, cela a été la partie la plus difficile à réaliser. Toutefois, nous avons pu élaborer ce travail scientifique qui à notre humble avis répond aux prescriptions de la faculté.

5.7. SUGGESTIONS

Au regard des résultats de notre recherche, nous pouvons formuler les suggestions suivantes : Mettre l'accent sur la place de l'enseignement de la prononciation dans les cours de langues étrangères plus précisément d'allemand au Cameroun. Réviser la qualité de formation des enseignants en classe de langue étrangère. Expliquer aux apprenants la grande nécessité de maîtriser la phonétique et son impact dans la vie active ainsi que pour leur avenir. Mettre à la disponibilité des enseignants les ressources et moyens nécessaires pour un meilleur accompagnement des apprenants.

Les suggestions de notre étude s'appuient également sur les travaux de Viau (1999), qui a recommandé que les activités de la leçon doivent comporter des buts et consignes clairs : ce qui sert à améliorer la perception et la compréhension des apprenants. Elles doivent également être signifiantes aux yeux de l'élève : une leçon ou une activité ayant de l'importance ou alors d'une grande portée pour l'apprenant la rend plus intéressante. Amener à la réalisation d'un produit authentique : la tâche à réaliser devrait avoir un sens réel et concret pour l'élève.

Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités : ici, les activités choisies par l'enseignant devraient sortir de la routine, s'inspirer de leur vécu quotidien et être une suite logique de la précédente. Représenter un défi pour l'élève : il faudrait que l'activité ne soit ni facile ni difficile pour l'amener à produire des efforts et vouloir réussir. Exiger un engagement cognitif de l'élève : à ce niveau, il revient à lui démontrer l'ampleur et les impacts de ses investissements personnels dans sa réussite scolaire.

Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix : les décisions et actions étant prises par l'apprenant de lui-même le rendront capable de faire face aux portées de ses actes. Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres : revient à lui donner la possibilité de participer et d'échanger avec ses pairs de façon autonome.

Avoir un caractère interdisciplinaire : en d'autres termes les activités réalisées devraient être en rapport avec d'autres disciplines pour une meilleure implication de l'apprenant. Se dérouler sur une période de temps suffisante : il est important d'accorder le temps nécessaire à l'élève pour réaliser la tâche donnée. Il s'agit de revoir pour l'enseignement apprentissage de l'allemand au Cameroun non seulement les manuels scolaires en vigueur, mais aussi les méthodes d'enseignement utilisées et appliquer les méthodes qui font travailler l'apprenant en interaction. Le temps d'apprentissage est également à revoir. Enfin, les outils didactiques utilisés par les enseignants.

CONCLUSION

Parvenues au terme de cette étude, il a été question d'évaluer l'impact de l'enseignement/apprentissage de la phonétique sur le développement des compétences orales des apprenants en classe de troisième au Cameroun. À partir d'une analyse minutieuse des données recueillies lors de nos expérimentations, les résultats obtenus ont permis une validation satisfaisante des hypothèses de recherche émises. En effet, il a été constaté que l'utilisation méthodique et rigoureuse d'approches pédagogiques novatrices telles que la méthode par questionnement, la méthode par jeux ludiques et celle basée sur les projets avait un impact significatif sur les productions orales des apprenants.

Cette amélioration s'est manifestée à plusieurs niveaux : tout d'abord dans leur prononciation grâce à une révision attentive des sons pour atteindre une meilleure articulation ; ensuite dans leur fluidité verbale qui bien qu'elle ne soit pas toujours parfaitement claire ni concise témoigne néanmoins du renforcement progressif de leur confiance en soi (valeur statistiquement significative $26,109 > 1,703$) ; également dans leur vocabulaire et grammaire avec respectivement $22,185 > 1,703$; enfin cette démarche a favorisé chez eux une plus grande sensibilité de réceptivités sonores ($20,737 > 1,703$).

De l'analyse des données du cadre théorique de l'étude, il en ressort vraisemblablement qu'il existe un impact majeur de l'enseignement/apprentissage de la phonétique sur le développement de la compétence orale. Plus précisément, une bonne connaissance de la phonétique aide à améliorer la prononciation, l'intonation, le rythme de la parole. Elle permet de comprendre comment les sons de la parole sont produits et comment ils doivent être formés partant des cordes vocales pour les lèvres. La maîtrise d'éléments phonétiques améliore la diction et la compréhension des sons d'une langue. Sa maîtrise est également importante pour la compréhension car entraîne une rééducation de l'organe auditif.

L'analyse des données théoriques permet également de comprendre l'importance de l'acquisition de la compétence orale par les apprenants car permettant de communiquer efficacement dans un milieu social et professionnel. Toutefois, l'apprentissage d'une langue étrangère étant complexe l'enseignant devrait adapter à l'apprentissage des méthodes pratiques à travers lesquelles les apprenants pourront aisément exercer leur prononciation. Ainsi, il est judicieux pour un meilleur apprentissage de s'inspirer des centres d'intérêts des apprenants ou de ce qui les entoure pour formuler l'apprentissage car la connaissance s'acquiert à partir d'éléments

issus du milieu social, ce qui est une véritable source de développement cognitif tel que le préconise la théorie du socio constructivisme. La théorie socio-constructiviste considère que la phonétique et le développement de la compétence orale résultent d'une interaction sociale entre les individus. Selon cette théorie, l'apprentissage se produit à travers des processus de négociation et de construction collective du savoir, où les apprenants construisent leur connaissance en interagissant avec les autres membres de la société. Cette interaction sociale permet aux apprenants d'échanger des informations pour construire leur propre compréhension, et ainsi, d'améliorer leur compétence orale.

Il se trouve parallèlement que la deuxième théorie convoquée à savoir la théorie interactionniste a une perspective importante sur le développement de la compétence orale. D'après elle, l'apprentissage est un processus social et interactif par conséquent, l'interaction est cruciale pour le développement des compétences linguistiques d'un individu. Dans le cadre de l'apprentissage de la compétence orale, la théorie interactionniste suggère que les apprenants doivent être exposés à des situations de communication réelles et pertinentes. Lorsqu'ils sont exposés à ces situations, les apprenants peuvent apprendre à produire des énoncés oraux réfléchis et appropriés dans des contextes variés.

Autrement dit, elle préconise que, les enfants apprennent la langue en interagissant avec leur environnement social et en utilisant leurs compétences auditives, motrices et cognitives. Les interactions avec les parents, les enfants de leur âge et les autres adultes sont essentielles au développement de la perception et de la production des sons de la langue. En conséquence, la théorie interactionniste suppose que la phonétique et la compétence orale se développent de manière dynamique en fonction des expériences de communication dans le contexte social.

Il est donc évident que l'étude approfondie et systématique du domaine spécifique qu'est la phonétique joue un rôle crucial pour le perfectionnement global des compétences linguistiques liées aux aptitudes orales chez tous les apprenants quel que soit leur niveau ou contexte social particulier. En fournissant une base solide en matière de prononciation, l'enseignement de la phonétique peut avoir un impact considérable sur les performances verbales des apprenants dans leur ensemble. En conséquence, tout programme d'enseignement visant à renforcer ces compétences orales doit inclure cette dimension spécifique du langage afin que chaque apprenant puisse améliorer sa performance linguistique globale. Dans ce processus éducatif, l'apprenant est

appelé à jouer un rôle central dans la construction de ses propres savoirs et pour cela il convient donc d'accorder une attention particulière aux interactions issues de son environnement qui constituent des atouts majeurs pour favoriser et développer leur capacité orale.

REFERENCES BOBLIOGRAPHIQUES

- Abel, C. (2018). L'enseignement et l'évaluation de la prononciation en classe de FLE et l'approche par compétences / l'approche actionnelle—Opposition ou synergie ? *Revue TDFLE*, 72(72).
- Astolfi, J-P., Develay, M. (1986). *La didactique des sciences*, Paris : Presses Université de France, « *Que sais-je ?* », n°2448, pp.9-10.
- Boughanmi, y. (2013). *Le manuel scolaire développe-t-il chez l'élève une culture participative ?*
- Chartier, d. (2003). Les styles d'apprentissage entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoirs*, n°2. 9-28.
- Billières, par M. (2019, mars 25). *Enseigner la phonétique d'une langue étrangère – Au son du fle – Michel Billières*.
- Borgman, C. L. (2015). *Big data, little data, no data: Scholarship in the networked world*.
- Bouchard, G. (2000). *Genèse des nations et cultures du Nouveau Monde : Essai d'histoire comparée*. Boréal.
- Calbris, montredo. (s. d.). *Approche rythmique, intonative et expressive du fle* (cle, international). 1975. Approche rythmique, intonative et expressive du fle (S. Mercier 1975
- chaimaa, mokhtari. (2017). *La realite de l expression orale dans les classes des lettres*.
- Chevallard, y. (1991). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. *La pensée sauvage*.
- Chevallard, y. (1998). Actes de l'U.E. De la rochelle. *Analyse des pratiques enseignantes et didactiques des mathématiques : l'approche anthropologique*. Irem de clermont-ferrand : edition coordonnée par robert noirfalise.
- Chemkhi, M. (2019). Le CECR questionné par les contextes hétéroglottes. *Action Didactique*.
- Cislaru, G. (2011). Sens et mémoire. *Itinéraires. Littérature, textes, cultures*, 2011-2, 129-146.
- Cornelien, varkervisser. (1995). *Analyse des donnees et redaction des rapports*.

- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Hachette F.L.E.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Dubois, J. (Éd.). (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.
- Europarat (Éd.). (2002). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer* (Nachdr.). Division des Langues Vivantes.
- Fischer, G. N. (1996). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale* (2. éd., entièrement rev. et augm). Dunod.
- Fredet, F., & Nikou, C. (2020). Phonétique, littérature et enseignement du FLE : Théories et recherches. *Corela. Cognition, représentation, langage*, HS-30.
- Fonkeng, G. E., Chaffi, C. I et Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Yaoundé : graphicam.
- Gaouvin, I., Boivin, M.C. (2012). La théorie de la transposition didactique : un outil conceptuel pour décrire les savoirs grammaticaux élaborés en classe par les élèves. Université du Québec a Montréal.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1978). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House Publishers.
- Genevieve, Calbris, & Montredon. (1975). *Approche rythmique, intonative et expressive du fle* (cle international). Approche rythmique, intonative et expressive du fle (S. Mercier 1975
- Gosselin, A. (1994). La notion de problématique en sciences sociales. *Communication*, 15(2), 118-143. <https://doi.org/10.3406/comin.1994.1689>
- Grawitz, M. (2004). *Lexique des sciences sociales* (8. éd). Dalloz.
- Grawitz, M. (1990), *Méthodes des sciences sociales*, Paris : Dalloz.
- Isabelle, G. (2007). Théories d'apprentissage et théories didactiques. Cours de master ic2a / spécialité didactique des sciences. 10 octobre 2007.

- Jean, binon, & Serge, Berlinde. (2004). *L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (Fos) : Le domaine du français des affaires [1]*.
- Kassenti, T., Savoie Zajc, L. (2006). *Recherche en éducation : Etapes et approches*. Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'éducation : Edition du CRP.
- Krashen, S. D. (1985). *Second language acquisition and second language learning* (Reprinted). Pergamon Pr.
- Larousse, É. (s. d.). *Dictionnaire Français en ligne—Larousse*. Consulté 14 juin 2023, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>
- Legendre, R. (Éd.). (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2. éd). Guérin [u.a.].
- Léon, P. R., & Léon, M. (1964). *Introduction à la phonétique corrective à l'usage des professeurs de français à l'étranger* (1. éd). Hachette.
- M, hupet. (1996). *Troubles de la compétence pragmatique : Troubles spécifiques ou dérivés ?* In G. de Weck (Ed.),.
- Maubant, P. (2007). Lenoir, Y. et Sachot, M. (2004). Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité : Quelle formation didactique ? Québec : Presses de l'Université Laval. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 517-518. <https://doi.org/10.7202/017893ar>
- Mimche H. (2016), *Méthode de recherche en sciences humaines et sociales : la recherche quantitative*.
- Mitiche, N. (1993). Vers une pédagogie de l'oral pour le développement des aptitudes en lecture et écriture. *Québec français*, 91, 48-50.
- Mongieu, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse*. Québec : Presses de l'Université du Québec Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450 Québec (Québec) Canada G1V 2M.
- Noam, chomsky. (1955a). 1955 — The Logical Structure of Linguistic Theory, manuscrit, Harvard University ; publié en 1975, New York, Plenum.
- Paillé,(2003), *la méthode qualitative, postures de recherche et travail de terrain*, Armand colin.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : PUF
- Omar,boussebat. (2019). *La phonétique articulatoire*. <https://fac.umc.edu.dz/fll/images/cours/Phon%C3%A9tique%20articulatoire.pdf>

- Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : Le cas de l'oral.* (1998).
Atelier national de reproduction des thèses.
- Quivy, R., Van campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales.* paris : dunod,
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2005). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés; apprentissages, formation, psychologie cognitive* (5. ed). ESF-Ed.
- Remy, porquier, & bernard, P. (2005). *Apprentissage d'une langue étrangère : Contextes et discours* (les éditions Didier, coll).
- Robert, P. (Éd.). (1995). *Le Petit Robert. 2 : Dictionnaire universel des noms propres alphabétique et analogique* (Nouvelle éd. refondue et augmentée). Robert.
- RRoux-Baron, I., & Cèbe, S. (2020). Effets d'un enseignement explicite du vocabulaire sur l'apprentissage et le réemploi. *Repères, 61*
- Simonia, pekarek. (2000). *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : Concepts, recherches, perspectives* . (Édition originale 1999)
- Talbot., L. (2002), Etudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire, n°19, pp :81-101.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive.* Éd. Logiques.
- Terrisse, A. (2003). Prise en compte du sujet et recherches en didactique des sports de combat : Bilan et perspectives. *Movement & Sport Sciences, 50(3), 55-79.*
<https://doi.org/10.3917/sm.050.0055>
- Tsafak, G, (1969). *Expérimentation des programmes et plans d'expériences en éducation.* Yaoundé : CUSEAC.
- Tsafak, G, (1969). *Expérimentation des programmes et plans d'expériences en éducation.* Yaoundé : CUSEAC.
- Tsafak, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation.* Paris, l'harmattan.
- Tsala-Tsala, J.P. (1991-1992). Introduction à la psychologie générale. Yaoundé: doc.ind.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. (s. d.). *Introduction à la psychologie de la motivation.* Éditions Études vivantes.

- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2e éd). De Boeck université.
- Vygotskij, L. S., Sève, F., & Vygotskij, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Messidor, Éd. Sociales.
- Yves, chevallard. (1998). *Analyse des pratiques enseignantes et didavtiques des mathematiques : L approche anthropologique* (la rochelle).
- Ziv, M., & Frye, D. (2004). Children's understanding of teaching : The role of knowledge and belief. *Cognitive Development*, 19(4), 457-477.

2. DOCUMENTS OFFICIELS

Arrêté N°263/14/MINESEC/IGE du 14 août 2014 portant définition des programmes d'études des classes de 6^e/5^e et Form I/Form II

Loi n °98/004 du 14 Avril 1998 d'Orientation de l'éducation au Cameroun.

3. SITOGRAPHIES

Épreuve uniforme de français—Les critères d'évaluation. (s. d.). Consulté 27 mars 2023, à l'adresse

<https://euf.hebfree.org/euf-lecon14-criteres.htm>

Petit larousse illustre 2004 : Edition 2004: very good hardback | worldofbooks. (s. d.). Consulté

14 juin 2023, à l'adresse <https://www.abebooks.fr/9782035302045/Petit-Larousse-Illustre-2004-Edition-2035302048/plp>

Phonétique: Etymologie de phonétique. (s. d.). Consulté 30 mars 2023, à l'adresse
[https://www.cnrtl.fr/etymologie/phon%C3%A9tique#:~:text=Origine%20%3A,\(attest%C3%A9%20en%201797%20%5BG](https://www.cnrtl.fr/etymologie/phon%C3%A9tique#:~:text=Origine%20%3A,(attest%C3%A9%20en%201797%20%5BG)

Protocol expérimental—259 Mots | Etudier. (s. d.). Consulté 6 avril 2023, à l'adresse
<https://www.etudier.com/dissertations/Protocol-Exp%C3%A9rimental/623724.html>

View allemand. Pdf on minesec file manager. (s. d.). Consulté 17 avril 2023, à l'adresse
<https://files.minesec.gov.cm/2r/Allemand.pdf>

Les normes APA : Tout ce que vous devez savoir ! (s. d.). Scribbr. Consulté 17 avril 2023, à l'adresse
<https://www.scribbr.fr/category/normes-apa/>

ANNEXES

GRILLE D'ANNOTATION DES COMPETENCES ORALES DES APPRENANTS DE 3EME ALLEMANDE

1- identification de l'enquêté :

Nom de l'élève : ..D.F.M.D.J.E.H.

Code De l'enquêté :F7.....

Quel âge as-tu ?15 ans.....

Sexe : M F

10³

ELEMENTS D'EVALUATION	SOUS ELEMENTS	NOTES			
		0,25 PT	0,5PT	0,75 PT	1PT
COMPREHENSION 3	Globale				
	Détaillée				
	Capacité d'identifier les mots clés				
	Capacité de distinguer les variations de la prononciation				
PRONONCIATION 3	Des consonnes				
	Des voyelles (longue ou courte)				
	Respect du umlaut Maîtrise de l'alphabet phonétique				
FLUIDITE 2	Spontanée				
	Clair				
	Précis				
	Absence de pause				
GRAMMAIRE ET VOCABULAIRE 2	Syntaxe (simple ou complexe)				
	Cohérence et cohésion				
	Variété du vocabulaire				
	Clarté				

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES EN
SCIENCES HUMAINES SOCIALES ET
EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'EDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES

DIDACTIQUE DE L'ALLEMAND



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR HUMAN,
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF DIDACTICS

GERMAN DIDACTIC

**RAPPORT DE PRE-SOUTENANCE DE LA CANDIDATE *YANGO BRENDA AIMEE*
*NGOH PANGAP***

Matricule : 20V3702

Le travail de la candidate **YANGO BRENDA AIMEE NGOH PANGAP**, intitulé :
*« Enseignement/apprentissage de la phonétique et développement des compétences orales
des apprenants en classe de 3eme au Cameroun. »*, traite de l'effet que peut avoir l'application
des méthodes d'enseignement/apprentissage de la phonétique sur les compétences orales des
apprenants de troisième au Cameroun. Cette étude se propose d'évaluer l'impact de
l'enseignement/apprentissage sur le développement des compétences orales des apprenants en
classe de troisième au Cameroun. La réflexion est ainsi organisée sur deux parties qui s'étalent
sur cinq (05) chapitres.

La première partie intitulée cadre théorique de l'étude s'étend sur deux chapitres,
notamment le chapitre 1 problématique générale et le chapitre 2 cadre conceptuel et insertion
théorique. Si au chapitre 1 la candidate a situé le contexte de l'étude en mettant l'accent sur les
prescriptions du MINSEC et les contextes d'acquisition d'une langue étrangère, au chapitre 2,
elle axe le travail sur la définition des concepts, la revue de la littérature et la mise en lumière
des théories explicatives de son étude. Il s'agit donc des théories du socio constructivisme de
Vygotski et de l'interactionnisme développé par Georges Mead.

Dans la deuxième partie de son travail intitulée cadre opératoire de l'étude et analyse
des données, l'étudiante a mis l'accent au chapitre trois (03) sur la méthode de collecte et
d'analyse des données qui s'est faite par une expérimentation réalisée sur un échantillon de
cinquante-cinq apprenants repartis en deux groupes dont l'un témoin et l'autre expérimental.

GRILLE D ANNOTATION DES COMPETENCES ORALES DES APPRENANTS DE 3EME ALLEMANDE

1- identification de l'enquêté :

Nom de l'élève : ...RIITEU.....

Code De l'enquêté : ...F4.....

Quel âge as-tu ? ...13 ans.....

Sexe : M F

9⁵

SECTION 1 : LA METHODE PAR QUESTIONNEMENT

ELEMENTS D'EVALUATION	SOUS ELEMENTS	NOTES			
		0,25 PT	0,5PT	0,75 PT	1PT
COMPREHENSION	Globale			X	
	Détaillée			X	
	Capacité d'identifier les mots clés			X	
	Capacité de distinguer les variations de la prononciation			X	
PRONONCIATION	Des consonnes		X		
	Des voyelles (longue ou courte)		X		
	Respect du umlaut		X		
	Maîtrise de l'alphabet phonétique				
FLUIDITE	Spontanée			X	
	Clair		X		
	Précis	X			
	Absence de pause			X	
GRAMMAIRE ET VOCABULAIRE	Syntaxe (simple ou complexe)			X	
	Cohérence et cohésion			X	
	Variété du vocabulaire		X		
	Clarté				

SECTION 2 : METHODE PAR JEUX LUDIQUES

ELEMENTS D'EVALUATION	SOUS ELEMENTS	NOTES

**TEST D'EVALUATION DES COMPETENCES ORALES DES APPRENANTS DE
3EME ALLEMANDE DU COLLEGE SAINT BENOIT**

EINSTUFUNGSTEST DER MÜNDLICHEN FÄHIGKEITEN DER LERNENDEN

FRAGE:

- 1- Beschreiben Sie das Bild, das Sie sehen.
- 2- welche sind die verschiedenen Medien im Bild?

BILD:



Kim Conaigny

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE
DIDACTIQUE DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

Le Doyen
The Dean

N° 495/23/UYI/VDSSE/

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **YANGO Brenda Aimée NGOH PANGAP** Matricule **20V3702**, est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département de **Didactique des Disciplines**, Option : **Didactique de l'Allemand**.

L'intéressée doit effectuer des travaux de stage en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille en Codirection avec Pr **NGATCHA Alexis** et Pr **PEPOUNA Soulemanou**. Son sujet est intitulé: « **Enseignement/Apprentissage de la phonétique Allemande et développement des compétences orales des apprenants en classe de 3^{ème} Allemand au Cameroun** ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir pour la recherche et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans son travail.

En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le... 1.5. JUIL. 2023



Pour le Doyen et par ordre

YANGO Etienn.
Professeur

CODE	SEX	cg	cd	ccd	cvp	PC	PV	PRU	PAP	FS	FC	FP	FAP	
C1	2	0,75	0,75	0,75	0,75	0,5	0,25	0,5	0,25	0,5	0,25	0,5	0,5	0,2
C3	2	0,75	0,75	0,5	0,25	0,5	0,5	0,25	0,5	0,25	0,5	0,5	0,5	0,2
C5	1	0,25	0,5	0,5	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	0,25	0,5	0,5	0,5	0,2
C7	1	0,5	0,5	0,25	0,5	0,25	0,5	0,5	0,25	0,5	0,25	0,5	0,5	0,
C9	1	0,5	0,5	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,5	0,5	0,5	0,
C11	1	0,75	0,75	0,75	0,5	0,75	0,75	0,25	0,75	0,5	0,5	0,5	0,5	0,
C13	2	0,75	0,5	0,5	0,5	0,25	0,25	0,5	0,5	0,25	0,25	0,5	0,5	0,
C15	1	0,75	0,5	0,75	0,5	0,25	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,
C17	2	0,75	0,75	0,5	0,5	0,5	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,
C19	1	0,75	0,5	0,75	0,5	0,5	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,
C21	2	0,75	0,75	0,75	0,5	0,75	0,5	0,5	0,75	0,75	0,75	0,5	0,5	0,7
C23	2	0,5	0,75	0,5	0,5	0,75	0,5	0,5	0,75	0,75	0,75	0,5	0,5	0,
C25	2	0,25	0,5	0,25	0,25	0,5	0,25	0,25	0,5	0,25	0,5	0,25	0,25	0,2
C27	1	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,7
C29	1	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,5	0,25	0,5	0,5	0,75	0,75	0,
C31	2	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,25	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	0,
C33	2	0,5	0,5	0,5	0,25	0,5	0,5	0,25	0,5	0,25	0,5	0,25	0,25	0,2
C35	2	0,75	0,75	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,75	0,5	0,5	0,5	0,5	0,
C37	2	0,75	0,75	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,5	0,5	0,75	0,75	0,
C39	2	0,75	0,75	0,75	0,5	0,25	0,25	0,5	0,5	0,25	0,5	0,5	0,5	0,
C41	2	0,5	0,5	0,5	0,5	0,25	0,25	0,25	0,5	0,25	0,25	0,5	0,5	0,2
C43	1	0,75	0,75	0,75	0,75	0,5	0,75	0,75	0,75	0,75	0,5	0,75	0,75	0,
C45	2	0,75	0,75	0,5	0,5	0,75	0,5	0,5	0,75	0,5	0,5	0,5	0,5	0,
C47	2	0,75	0,75	0,75	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,75	0,5	0,75	0,75	0,
C49	2	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,5	0,5	0,75	0,75	0,5	0,5	0,
C51	1	0,75	0,75	0,75	0,75	0,5	0,5	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,5	0,
C53	2	0,75	0,75	0,5	0,5	0,75	0,5	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,2
C55	1	0,25	0,5	0,5	0,25	0,25	0,25	0,5	0,25	0,25	0,5	0,5	0,5	0,2

TABLE DE MATIÈRES

DEDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES	v
LISTES DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	vi
RESUME	vii
ABSTRACT	viii
ZUSAMMENFASSUNG	ix
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE GENERALE ET CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE	5
1.1. Contexte et justification du choix du sujet de l'étude	6
1.1.1. Le contexte naturel d'acquisition d'une langue étrangère	7
1.1.2. Le contexte formel d'apprentissage de langue étrangère	7
1.2. Constats et formulation du problème	9
1.2.1. Constats	9
1.2.2. Formulation du problème de recherche	10
1.3. Question de recherche	10
1.3.1. Question principale de l'étude	10
1.3.2. Questions secondaires de l'étude	10
1.4. Objectifs de recherche	11
1.4.1. Les objectifs spécifiques	11
1.5. Intérêts de l'étude	11
1.5.1. Intérêt scientifique	11
1.5.2. Intérêt didactique	12
1.5.3. Intérêt social	12
1.6. Délimitation de l'étude	12
	109

1.6.1. Délimitation thématique	13
1.6.2. Délimitation géographique	13
CHAPITRE 2 :_INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE	14
2.1. Étude critique des concepts	15
2.1.1. La notion d'enseignement	15
2.1.2. La notion d'apprentissage	15
2.1.3. Le concept d'enseignement/apprentissage	16
2.1.4. La notion de phonétique	17
2.1.5. La notion de compétence	18
2.1.5. La notion d'oral	20
2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE.	20
2.3. THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET.	30
2.3.1. Le socioconstructivisme	30
2.3.2. L'interactionnisme	32
2.4. FORMULATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	34
2.4.1. Hypothèse générale de l'étude	34
2.4.2. Hypothèses secondaires de l'étude	34
2.5. Variables et indicateurs de l'hypothèse	35
2.5.1. Variables de l'étude	35
2.5.2. Les indicateurs de l'hypothèse relatifs à la variable indépendante	35
2.5.3. Tableau Synoptique	39
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE	1
CHAPITRE 3 :_METHODOLOGIE DE L'ETUDE	41
3.1. LE TYPE DE RECHERCHE	42
3.2. MÉTHODE DE RECHERCHE	42
3.3. DÉFINITION DE LA POPULATION	43
3.3.1. Population cible	43
3.3.2. La population accessible	44
3.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE	44
3.4.1. Présentation de l'échantillonnage de l'étude.	44
3.5. TECHNIQUE ET INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNEES	45

3.5.1. Techniques de collecte de données	46
3.5.2. Instruments de collecte de données	47
3.6. PROCEDURE DE COLLECTE DE DONNEES	48
3.6.1. Le protocole expérimental	48
3.6.2. Application de la procédure de recherche selon le type de recherche	49
CHAPITRE 4 :_PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	58
4.1. ANALYSE DESCRIPTIVES DES SCORES DES ELEVES DU GROUPE TEMOIN AU PRETEST ET AUN POSTTEST	59
4.1.1. Analyse des scores des élèves du groupe témoin au pré-test	59
4.1.2. Analyse des scores des élèves du groupe témoin au post-test	62
4.2. ANALYSE DESCRIPTIVES DES SCORES DES ELEVES DU GROUPE EXPERIMENTAL AU PRETEST ET AU POSTTEST	64
4.2.1. Analyse des scores des élèves du groupe expérimental au pré-test	64
4.2.2. Analyse des scores des élèves du groupe expérimental au post-test	66
4.3. VERIFICATION DES HYPOTHESES	67
4.3.1. Vérification de l'hypothèse HR1	67
4.3.2. Vérification de l'hypothèse HR2	69
4.3.3. Vérification de l'hypothèse HR3	71
4.3.4. Synthèse de l'analyse	74
CHAPITRE 5 :_INTERPRETATION DES RESULTATS	75
5.1. RAPPEL DES DONNEES EMPIRIQUES ET THEORIQUES	76
5.1.1. Rappel des données empiriques quantitatives	76
5.1.2. Rappel synthétique du cadre théorique	78
5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS	79
5.2.1. De l'enseignement par questionnement à la construction des compétences orales axées sur la prononciation et la fluidité.	80
5.2.2. De l'apprentissage de la phonétique par jeux ludiques à la construction des compétences orales axées sur la grammaire et le vocabulaire.	82
5.2.3. De l'enseignement de la phonétique par projet à la construction des compétences orales axées sur le développement des capacités réceptives de l'apprenant.	84
5.2.4. Synthèse de l'interprétation	86
5.3. IMPLICATIONS DIDCATIQUE DE L'ETUDE	87

5.6. PERSPECTIVES THEORIQUES	88
5.7. LIMITES	89
5.7. SUGGESTIONS	90
CONCLUSION	1
REFERENCES BOBLIOGRAPHIQUES	96
ANNEXES	1
TABLE DE MATIÈRES	109