

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail- Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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
INGÉNIEURIE EDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
SCIENCE OF EDUCATION AND
EDUCATIVE ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATIONAL
SCIENCES

**FACTEURS CONTEXTUELS D'APPRENTISSAGE ET
COMPÉTENCES COMMUNICATIONNELLES EN FRANÇAIS
LANGUE SECONDE : CAS DES APPRENANTS DES COURS
MOYENS DE LA RÉGION DE L'EST-CAMEROUN.**

Thèse rédigée, soutenue publiquement et corrigée en vue de l'obtention du Doctorat/Ph.D en

Didactique du français.

Par

NJOYA SOULÉ

Master en Psychologie Sociale.

Membre du jury de soutenance.

Président : BIKOI Félix Nicodème, Professeur

Rapporteur : FONKOUA Pierre, Professeur

Membre 1 : BECHE Emmanuel, Professeur

Membre 2 : MANGA André Marie, Professeur

Membre 3 : DJEUMENI TCHAMABE Marcelline, Maitre de
Conférences



Université de Yaoundé I

Université de Yaoundé I

Université de Maroua

Université de Yaoundé I

Université de Yaoundé I

Sous la direction de :

PIERRE FONKOUA

Distinguished Professor

Vice-recteur chargé de la section francophone

The ICT University USA,

Cameroun campus

Professeur des Universités émérite, Yaoundé I

Juillet 2023

SOMMAIRE

DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES CARTES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES SCHÉMAS.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
ABSTRACT	xi
LISTE DES ACRONYMES, ABRÉVIATIONS, SIGLES ET SYMBOLES	xii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE :	7
CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL.....	7
Chapitre 1 :PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	8
Chapitre 2 :REVUE DE LA LITTÉRATURE DE LA RECHERCHE.....	60
Chapitre 3 :LES THÉORIES EXPLICATIVES DE LA RECHERCHE.....	145
DEUXIÈME PARTIE :CADRE OPÉRATOIRE	193
Chapitre 4 :MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	194
Chapitre 5 :PRÉSENTATION DES RÉSULTATS, VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	
ANALYSES ET SUGGESTIONS	236
CONCLUSION GÉNÉRALE	309
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	312
ANNEXES	323
TABLE DES MATIÈRES	360
LISTE DES INDEX	367

DÉDICACE

A MES ENFANTS

REMERCIEMENTS

Bien qu'étant l'acteur principal de ce travail de recherche, sa mise en œuvre et son aboutissement n'auraient pu se réaliser sans l'appui des personnes avec qui j'ai eu le bonheur d'entrer en relation et à qui je dois exprimer une immense gratitude.

Mes remerciements s'adressent en premier lieu à mon Directeur de thèse, le Professeur Pierre Fonkoua pour la vivacité de son esprit et son sens critique aiguisé qui ont nourri les miens pour mon plus grand bien. Son humilité a rendu le travail agréable, facile et tellement enrichissant. Son soutien, ses encouragements et sa pertinence communicative m'ont bien aidé à persévérer dans ce projet de rédaction et à peaufiner ma réflexion de chercheur.

L'idée même de pouvoir réaliser une thèse repose sur les échanges et le travail mené en collaboration avec mon coach Professionnel Mbala Ze, Professeur. Ce dernier m'a offert des occasions de travailler avec les étudiants lors des séminaires de recherche. Ce qui m'a fait approfondir la dimension cognitive des facteurs contextuels d'apprentissage en français langue seconde. Il a su me faire confiance en me donnant des zones de liberté, qui ont nourri ma créativité. Tout au long de l'aventure, parsemé d'incertitudes et de questionnements, il a été disponible, prêt à m'écouter pour baliser mes investigations. Il m'a particulièrement aidé à prendre le recul nécessaire, lorsque la diversité des données me plongeait dans la confusion. Par ses questions, ses réflexions, ses commentaires pertinents et constructifs ainsi que ses multiples attentions bienveillantes, il m'a appris la rigueur pour peaufiner progressivement mon travail de recherche et sa rédaction.

Ma gratitude est acquise aux encadreurs de l'École Doctorale de l'Université de Yaoundé I pour les séminaires organisés qui ont assuré un suivi constant de l'évolution des recherches et un recadrage méthodologique indispensable à la qualité du travail.

J'aimerais exprimer toute ma reconnaissance aux enseignants de la région de l'Est qui ont accepté de participer à cette étude principalement ceux de l'éducation de base. Ils ont manifesté un intérêt certain pour mes travaux en acceptant de faire partie de ce projet. Dès le départ, ils ont su me faire confiance et par la suite, la plupart ont fait preuve d'une grande disponibilité lors des rencontres organisées pour l'enquête et pour l'expérimentation.

La rédaction de cette thèse a nécessité l'appui d'une personne qui a le maniement de la langue aisé. Je pense particulièrement à Madame Ayossa qui a veillé à la disparition des coquilles et des erreurs de normes avec ferveur et efficacité. Je la remercie sincèrement pour le temps qu'elle a bien voulu consacrer à mes écrits. Je pense aussi au Docteur Tamo Wagne Eddie Roland

Enfin, je voudrais exprimer du fond de mon cœur, un remerciement tout particulier aux différents membres de ma famille. À mon épouse Makouet Mariatou, qui m'a dès le départ soutenu dans ce projet. La patience, la compréhension, l'appui dans les moments de doute sont des qualités qu'elle a su montrer et dont je suis particulièrement reconnaissant. Merci à tous mes enfants pour leur joie de vivre malgré nos multiples prises de bec. Je remercie également ma famille élargie (mes frères et sœurs ainsi que mes neveux et nièces) qui a su se montrer disponible. Leur regard bienveillant, leur écoute, leur disponibilité témoignent de l'amour qu'ils me portent et la fierté dans leurs yeux, ont été pour moi une motivation pour l'achèvement de ce travail aussi gratifiant que harassant.

Que tous ceux qui, de près ou de loin, ont participé à la réalisation de cette étude trouvent ici l'expression de ma profonde gratitude.

LISTE DES CARTES

Carte 1: La Région de l'Est au Cameroun, tirée de www.google.maps	195
Carte 2: Les Départements de la Région de l'Est Cameroun (www.festivaldespeuplesdelaforet.cm).....	195
Carte 3: Carte linguistique de la Région, extraite de www.wikimedia.org	197

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les observations.....	48
Tableau 2: Les descripteurs généraux pour la production écrite	105
Tableau 3: Socle de compétences pour la production écrite d'un texte à dominante narrative	122
Tableau 4: Population de la recherche	198
Tableau 5: Population et échantillon de la recherche	201
Tableau 6: répartition des individus de l'échantillon selon leur âge.....	202
Tableau 7: Répartition des élèves enquêtés selon leur genre.....	203
Tableau 8: Le tableau synoptique	233
Tableau 9: Répartition des élèves en fonction de la présentation de leurs bâtiments scolaires	236
Tableau 10: Répartition des élèves enquêtés en fonction de l'appréciation de la présentation des bâtiments scolaires	237
Tableau 11: Répartition des élèves en fonction de la présentation de la cour de récréation de l'école	238
Tableau 12: Répartition des élèves en fonction de l'appréciation de la cour de récréation de l'école	239
Tableau 13: Répartition des élèves en fonction de la présentation de l'intérieur des salles de classes des bâtiments scolaires	239
Tableau 14: Répartition des élèves en fonction de l'appréciation de la présentation de l'intérieur des salles de classes des bâtiments scolaires	241
Tableau 15: Répartition des élèves en fonction des interactions élèves- enseignants	241
Tableau 16: Répartition des élèves en fonction de l'appréciation des interactions enseignants- élèves en salle de classe.....	242
Tableau 17: Répartition des élèves en fonction des interactions élève- élèves	243
Tableau 18: Répartition des élèves en fonction de l'appréciation des interactions élèves- élèves en salle de classe.....	245
Tableau 19: Répartition des élèves en fonction de la pratique de la langue française à l'école	246
Tableau 20: Répartition des élèves en fonction de l'appréciation des conditions sociolinguistiques	247

Tableau 21: Répartition des élèves en fonction des attitudes des participants à l'égard de la langue française	247
Tableau 22: Répartition des élèves en fonction de l'appréciation de l'attitude des participants à l'égard de la langue française	249
Tableau 23: Répartition des élèves en fonction de la culture véhiculée par la langue française	249
Tableau 24: Répartition des élèves en fonction de l'appréciation de la langue française en tant que véhicule de la culture	250
Tableau 25: Répartition des élèves enquêtés en fonction de leurs motivations à apprendre la langue française	251
Tableau 26: Répartition des élèves enquêtés en fonction de l'appréciation des motivations à apprendre la langue française	251
Tableau 27: Répartition des élèves interrogés en fonction des préalables pour la mise en œuvre d'un discours cohérent en français.	252
Tableau 28: Répartition des élèves enquêtés en fonction de l'appréciation des conditions discursives de la langue française.	253
Tableau 29: Répartition des élèves en fonction de l'évaluation de l'acquisition de la compétence langagière à l'oral simple en français	254
Tableau 30: répartition des participants en fonction des questions les invitant à la conversation pour l'évaluation de l'acquisition de la compétence langagière à l'oral complexe en français	256
Tableau 31: répartition des participants en fonction des questions les encourageant à la narration ou la description	257
Tableau 32: répartition des participants en fonction des questions les permettant de faire des comparaisons	258
Tableau 33: sommaire de l'évaluation de la compétence langagière à l'oral complexe en français	259
Tableau 34: Répartition des élèves en fonction de l'Évaluation de l'acquisition de la compétence de la lecture en français	261
Tableau 35: Répartition des élèves en fonction de l'Évaluation de l'acquisition de la compétence de l'écriture en français	262
Tableau 36: Répartition des élèves en fonction de l'évaluation de l'acquisition de la compétence pragmatique en français.....	265

Tableau 37: Répartition des élèves en fonction de l'évaluation de l'acquisition des compétences sociolinguistiques en français	268
Tableau 38: Répartition des élèves en fonction de l'évaluation de l'acquisition de la compétence linguistique en français.....	270
Tableau 39: répartition des enseignants en fonction de ce que les activités orales sont-elles adaptées aux niveaux des apprenants	273
Tableau 40: répartition des enseignants enquêtés en fonction de la meilleure approche appliquée dans l'enseignement des langues	274
Tableau 41: répartition des enseignants de la place accordée à l'oral dans cette approche..	274
Tableau 42: répartition des enseignants en fonction des difficultés rencontrées pendant la présentation de la leçon	275
Tableau 43: Répartition des enseignants enquêtés selon leur manière de juger le niveau des apprenants.....	275
Tableau 44: répartition des enseignants enquêtés selon leur opinion sur la fiabilité de l'utilisation de l'oral pour apprendre le français	276
Tableau 45: motivez-vous vos apprenants à travailler de manière autonome	276
Tableau 46: Existe-il un apprentissage coopératif au sein de la classe.....	277
Tableau 47: Pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la sanctionner lors de l'interaction entre enseignant et apprenant en classe ?	277
Tableau 48: Entre les activités orales et les activités écrites, lesquelles d'après-vous sont les plus efficaces pour l'apprentissage de la langue française ?	277
Tableau 49: Statistiques de la recherche	280
Tableau 50: Synthèse du coefficient de corrélation	282
Tableau 51: Statistiques de la recherche	283
Tableau 52: Synthèse du coefficient de corrélation	284
Tableau 53: Statistiques de la recherche	285
Tableau 54: Synthèse du coefficient de corrélation	287
Tableau 55: Statistiques de la recherche	288
Tableau 56: Synthèse du coefficient de corrélation	289

LISTE DES SCHÉMAS

Schéma 1: Compétences socioaffectives.....	137
Schéma 2: Compétences cognitives	141
Schéma 3: Compétences communicatives.....	144

RÉSUMÉ

Cette recherche en didactique se propose l'analyse de la notion de facteurs contextuels d'apprentissage que sont la qualité des conditions physiques, sociolinguistiques, psychologiques, et discursives au moment de l'acquisition du FLS en classe de cours moyen. En effet, la compétence de communication est une notion nouvelle dans le cycle primaire qui est souvent négligé malgré son importance. De plus, Elle apparait comme l'une des difficultés que rencontrent les apprenants malgré les efforts des enseignants et le nouveau dispositif mis en œuvre pour l'améliorer. Il est donc nécessaire de rappeler les termes " langue première ", " langue seconde " et " langue étrangère ". Cela devrait être mis en rapport avec la notion de pratique langagière qui implique divers aspects de la socialisation, dont la pratique du bidialectalisme et de la diglossie Les objets et les lieux d'une didactique des langues adossée à une logique de développement des compétences sont décrits ; il en est de même pour les acteurs et les capacités dont ils doivent faire preuve .Les instructions relatent que l'enseignement de la langue française doit mener l'apprenant vers une compétence de communication qui devra faire de lui un utilisateur autonome du français, en lui servant d'outil, d'instrument qu'il pourra mettre en œuvre pour une formation supérieure et de savoir gérer toutes sortes de « crise langagière ».

Mots clés :

Contexte - Apprentissage – compétences – communication – langues – français -Élève.
Région de l'Est.

ABSTRACT

This research in didactics proposes the analysis of the notion of contextual learning factors which are the quality of the physical, sociolinguistic, psychological, and discursive conditions at the time of the acquisition of FFL in middle class.

Indeed, the competence of communication is a new concept in the primary cycle which is often neglected in spite of its importance. In addition, it appears to be one of the difficulties that learners encounter despite the efforts of teachers and the new system implemented to improve it. It is therefore necessary to recall the terms “first language”, “second language” and “foreign language”. This should be related to the notion of language practice which involves various aspects of socialization, including the practice of bidialectalism and diglossia. The objects and places of language teaching backed by logic of skills development are described; the same is true for the actors and the capacities they must demonstrate. The instructions state that the teaching of the French language must lead the learner towards a communication skill which will have to make him an autonomous user of French, by serving him as a tool, an instrument that he can use to higher education and knowing how to manage all kinds of "language crisis".

Keywords:

Context - Learning - skills - communication - languages - French – Student- East Region

LISTE DES ACRONYMES, ABRÉVIATIONS, SIGLES ET SYMBOLES

| |: Valeur absolue

< : Inferieur

=: égal

>: Supérieur

Σ : somme

$\sqrt{\quad}$: racine carrée

AC : Approche Communicative

ACP : Analyse en Composante Principale

AFEF : Association Françaises des Enseignants de Français

AIF : Afrique Universitaire Francophone

AL : autre

ANACLAC : Association Nationale des Comités des Langues Camerounaises

APE: Accord des Partenariats Économiques

BALA: Building As Learning AID

BUCREP : Bureau Camerounais de Recensement des Populations

CC : Compétence Communicative

CD : Compétence Discussive

CEI : Cours Élémentaire Première Année

CEII : Cours Élémentaire Deuxième Année

CEMAC : Communauté Économique et Monétaire de l'Afrique Centrale

CF: Confer

CL : Compétence Linguistique

CLA : Centre Linguistique Appliqué

CM : Cours Moyen

CMI : Cours Moyen Premier Année

CMII : Cours Moyen Deuxième Année

CONFEMEN : Conférence des Ministres d'Éducation des États ayant le Français en Partage

CP : Cours Préparatoire

CRTV: Cameroon Radio Télévision

CS : Compétence Stratégique

DDL : Degré de Liberté
DEP : Direction de l'Enseignement Primaire
DFLS : Didactique du Français de Langue Seconde
DREB : Délégation Régionale de l'Éducation de Base
DSCE : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
EPB : École Publique Bilingue
EPP : École Primaire Publique
EPPA : École Primaire Publique D'application
EPT : Éducation Pour Tous
FASR : Facilité d'Ajustement Structurel Renforcé
FCFA : Franc de la Communauté Financière Africaine
FLE : Français Langue Étrangère
FLS : Français Langue Seconde
FMI : Fond Monétaire Internationale
FRCAM : Français du Cameroun
FRFR : Français de la France
HA : Hypothèse Alternative
HG : Hypothèse Générale
HO : Hypothèse Nulle
HR : Hypothèse de Recherche
IUT : Institut Universitaire de Technologie
JDR : Jeu De Rôle
L1 : Langue Première
L2 : Langue Seconde
LCQ : Learning Acclimate Questionnaire
LEED: Leadership in Energy and Environmental Design
LM : Langue Maternelle
LR : Langue Régional
LVE : Langue Vivante Étrangère
MAV : Méthode Audio Visuelle
MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec
MINEDUB : Ministère de l'Éducation de Base
MSLQ: Motivated Strategies for Learning Questionnaire
ONT : Office National du Tourisme

PASEC : Programme Analyses du Système Éducatif Camerounais

PCS : Perceived Competence Scale

PFEQ : Programme de Formation de l'École Québécoise

PHD : Doctorate of Philosophy

PIB : Produit Intérieur Brute

PPTE : Pays Pauvres Très Endettées

PROPELCA : Programme Opérationnel pour l'Enseignement des Langues au Cameroun

PUF : Presse Universitaire Française

r : coefficient de corrélations de bravais-Pearson

SIL : Section d'Initiation au Langage

SPSS : Statistical Package of Social Sciences

SVO : Sujet Verbe Objet

TIC : Technologie de l'Information et de la Communication

TICE : Technologie de l'Information et de la Communication en Éducation

UNESCO : Organisation des Nations Unis pour l'Éducation, la Science et la Culture

VD : Variable Dépendante

VI : Variable Indépendante

VIF: Variance Inflation Factor

α : alpha

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Si l'enseignant a toujours été considéré comme un pôle du triangle didactique, ce n'est que depuis ces deux dernières décennies que se dégage, au sein du paradigme de la didactique du français langue seconde, un ensemble de travaux qui placent au cœur de leurs analyses la question de l'oral, de l'écrit et du rôle de l'enseignant. (Mendo Ze 1990, Galisson, 1999, Puren, 1991, 1993, 1995, 2000, 2006 et 2008)

Cette recherche en didactique se propose l'analyse des facteurs contextuels d'apprentissage au moment de l'acquisition du FLS en classe de cours moyen. Dans le système scolaire, les pratiques langagières à l'école semblent renvoyer ne variateur à la mise en œuvre de la langue de première socialisation ou langue maternelle. Or, rien n'est moins certain dorénavant. Il est donc nécessaire de rappeler quelques aspects définitoires des termes " langue première ", " langue seconde " et " langue étrangère ". Cela devrait être mis en rapport avec la notion de pratique langagière qui implique divers aspects de la socialisation, dont la pratique du bidialectalisme et de la diglossie. (Puren, 2008 ; Beacco, 2007 ; Besseh, 1987.)

Aborder l'acquisition de la compétence de communication orale à l'école ne signifie pas paradoxalement envisager la question connexe de l'oralité et de son enseignement. L'irruption de l'oral dans une institution éducative tournée essentiellement vers l'écrit, pratiquée depuis, a été toujours une grande préoccupation didactique (Moirand, 1982, Puren, 1991, 1997)

L'enseignement d'une langue nécessite de développer chez l'apprenant de nouvelles compétences aussi bien à l'oral qu'à l'écrit pour pouvoir communiquer. (Galisson, 1999, Puren, 1991). Durant la décennie soixante, la compétence communicative est bien l'objectif dont les méthodologies d'enseignement ont donné la priorité à l'oral au détriment de l'écrit, comme le souligne Moirand (1982) dans son ouvrage « Enseigner à communiquer en langue étrangère » dans lequel les projets didactiques envisageaient d'enseigner aux apprenants à communiquer en langue étrangère. Dès lors, la faculté orale est devenue nécessaire et est l'une des premières préoccupations des chercheurs et didacticiens de l'enseignement. La langue dans ce cas étant devenue impérative, pour toutes relations entre humains, et toujours dans ce même contexte, la langue est vue comme un instrument de communication et d'échange visant à donner à l'apprenant une véritable capacité de comprendre autrui. Puren, 1993, 2008, 2006). Cette compétence de communication, liaison étroite entre humains, évidente en soi, dont le concept central est reconnu comme objectif, vise en outre à prendre en considération l'aspect communicationnel de la langue. (De Ketele, 2000). Certes, l'objectif

central d'apprendre une langue seconde est de savoir communiquer efficacement dans la classe, car elle est le lieu par excellence où les apprenants seront en contact direct avec le français et la chance d'écouter et de parler librement pour mieux réussir à communiquer. (Hymes, 1984 et 1991).

Donc, l'enseignement du français au Cameroun devrait donner la priorité à l'oral, et rendre cette composante primordiale dans le système éducatif. Notre choix de recherche, serait justifié par les raisons suivantes : D'abord, la compétence communicative semble constituée un des soucis majeurs de l'enseignant qui serait toujours prêt à identifier et à choisir des tâches répondant aux buts et aux objectifs du programme de l'enseignement et permettant ainsi, une meilleure communication pour l'apprenant. En effet, la compétence de communication bien qu'à priori nouvelle dans le cycle primaire semble souvent négligé, malgré son importance. De plus, Elle apparaît comme l'une des difficultés majeures que rencontrent les apprenants malgré les efforts des enseignants et le nouveau dispositif mis en œuvre pour l'améliorer. C'est pourquoi la problématique de notre recherche est énoncée comme suit :

« Est-ce que le renforcement et l'enrichissement des facteurs contextuels d'apprentissages ne permettent-ils pas le perfectionnement de la compétence communicative chez l'apprenant » ? Autrement dit, les facteurs contextuels d'apprentissages ne sont-ils pas envisagés comme élément fiable permettant une maîtrise parfaite de la compétence communicative ? Telle est la problématique à laquelle nous souhaitons répondre, à travers notre recherche. Elle sera élucidée à travers des questions secondaires suivantes : Les conditions physiques, psychologiques, sociolinguistiques, et discursives ne favorisent-elles pas l'amélioration de la compétence communicative ? Comment les enseignants mettent-ils la notion de « compétence communicative » en pratique dans l'enseignement ?

Pour ce travail nous postulons que les conditions physiques, psychologiques, sociolinguistiques, et discursives sont suffisantes pour doter les apprenants d'une compétence communicative en français chez les apprenants du cours moyen.

L'objectif primordial de notre recherche est de vérifier l'impact des conditions physiques, psychologiques, sociolinguistiques, et discursives sur l'acquisition et la maîtrise de la compétence communicative des apprenants du cours moyen dans la région de l'EST-Cameroun.

Ce travail de recherche de type corrélationnelle utilisera un questionnaire destiné aux apprenants qui sont notre population et à un groupe d'enseignants.

Certains segments de la population scolaire vivent de facto des situations de communication verbale plurilingue, susceptibles de contribuer à leur socialisation. On pourrait retenir le terme de “ langue première ” pour la ou les langues maîtrisées lors de l'acquisition primaire, langues acquises simultanément et de façon précoce, et langue seconde et langue étrangère pour les deux autres types de situation d'appropriation.

La perspective retenue pour aborder la communication orale dans le cadre scolaire implique une interaction “ orchestrale ” entre participants. La mise en œuvre de processus de communication en situation, définit un espace interactionnel dans lequel des processus sociolinguistiques inconscients d'interprétation et d'inférence déterminent des cours d'action et l'engagement conversationnel (Gumperz, 1989).

L'une des pistes qui guidera notre travail est la réflexion sur l'acquisition de la compétence de communication chez les élèves, l'autre piste est “ la transmission sociale du savoir comme le produit d'une expérience communicative interactivement créée ” (Gumperz, 1989). La proposition de Gumperz (1989) selon laquelle “ explorer la transmission culturelle du savoir en la considérant comme affaire de compétence communicative exige que nous regardions les relations de face-à-face entre l'enseignant et l'élève comme interactivement immergées dans un contexte constitué de procédures et de pratiques scolaires légitimées par les politiques et l'idéologie en matière d'éducation ”

Ainsi, à travers l'analyse de la mise en œuvre des procédés interprétatifs qu'effectue l'élève en classe - conduites étudiées grâce à l'analyse d'une transcription soignée de données d'une part, - la tâche de l'élève : représenter ses pensées et sa compréhension de la situation et de ce qu'on lui demande, en utilisant des constructions qui visent à déplacer et à clarifier ses expériences, d'autre part, le rôle de l'enseignant lors de son intervention sur l'oral des élèves.

Le choix de ce thème est dû à une réflexion sur l'échec de l'autonomisation de l'apprenant. C'est injuste et ennuyeux de ne pas partager avec nos élèves :

- le plaisir d'apprendre que nous avons nous-mêmes connu avec nos propres enseignants en tant qu'élève et étudiant durant toute notre carrière d'études scolaire et universitaire.
- le plaisir de leur venir en aide pour qu'ils puissent dépasser toutes difficultés rencontrées lors de l'acquisition du français langue seconde.

Nous pensons que, comme dans les autres pays francophones, la compétence communicationnelle est l'objectif visé par l'enseignement du français au Cameroun. Cette compétence nous sert de point de départ pour cette réflexion. Les instructions relatent que l'enseignement de la langue française doit mener l'apprenant vers une compétence de communication qui devra faire de lui un utilisateur autonome du français, en lui servant

d'outil, d'instrument qu'il pourra mettre en œuvre pour une formation supérieure et de savoir gérer toutes sortes de « crise langagière ».

Notre étude, à travers ce modeste travail, se veut être en premier lieu un moyen d'appréhender et de clarifier la problématique de l'acquisition de la compétence de communication orale en classe de français langue seconde (FLS), cas des élèves des CM2. De façon à situer la recherche sur la communication en milieu scolaire dans son contexte général, nous nous intéressons à tous les types de recherches relatives à la communication orale chez ces élèves.

Dans la perspective des approches communicatives, le rôle de l'enseignant prend une dimension nouvelle, celle de mener l'apprenant vers une autonomie langagière. Celle de l'approche socioconstructiviste préconise la prise en compte du point de vue des apprenants et de rechercher les moyens pour leur implication progressive dans leurs apprentissages.

Pour présenter les principes méthodologiques utilisés, nous proposons d'étudier l'intervention de l'enseignant au moment de la production orale des élèves et la relation entre, d'une part, aptitudes verbales et non verbales, concept de soi, d'autre part la loquacité (faculté de parler beaucoup et avec plaisir) dans le contexte de la classe. Du point de vue de la langue en construction, nous combinerons, de façon originale selon nous, des savoirs sur le concept de soi, l'école, l'élève, le comportement verbal et le comportement non verbal pour affirmer ou infirmer l'autonomie langagière des élèves lors de leur production orale.

D'autre part, il s'agit de tenter de reconnaître le degré d'acquisition et d'intériorisation des stratégies par l'ensemble des élèves et l'extériorisation de ces stratégies par l'enseignant pour nous permettre d'apporter des réponses aux problèmes posés et essayer d'y apporter les solutions correspondantes ; la formulation des propositions nécessaires devant mener les élèves vers une autonomie langagière. Les élèves sont placés dans une situation de leur quotidien scolaire, pour permettre une bonne observation des différentes facettes de leurs compétences linguistiques dans la langue ciblent en l'occurrence, la langue française.

L'objectif central de ce travail porte sur l'observation de l'enseignant au moment de son intervention lors de la production orale chez les élèves, comment elle procède pour les étayer et quels sont les types d'étayage adoptés. Dans ce cas, nous pouvons recourir à une observation plus ou moins fabriquée parce que l'enseignant met en place une leçon qui sera explicitement destinée à la production orale en classe. Ceci d'une part, D'autre part, l'enregistrement sonore risque d'être un reflet partiel d'une activité difficile à cerner et de nous brouiller les pistes de recherche parce que les éléments non verbaux nécessitent un enregistrement vidéo.

Notre travail de recherche se compose de deux parties subdivisées en cinq chapitres au total, en plus de l'introduction et de la conclusion générales.

La première partie de cette thèse intitulée partie théorique et conceptuelle est constituée de trois chapitres :

Le chapitre 1 intitulé problématique de la recherche aborde le contexte général, l'état de la question de recherche, la littérature sur la législation des langues au Cameroun, la littérature sur la législation du français langues secondes en Afrique, la problématisation de la recherche, les questions de recherches, les hypothèses de la recherche, les objectifs de la recherche, l'intérêt de la recherche, ainsi que les limites de la recherche.

Le chapitre 2 intitulé revue de la littérature aborde les travaux antérieurs sur les facteurs contextuels d'apprentissage que sont les conditions physiques d'apprentissage, les conditions sociolinguistiques, les conditions psychologiques, les conditions discursives ainsi que les compétences communicationnelles en français après leurs clarifications terminologiques.

Le chapitre 3 intitulé, théories explicatives de la recherche, traite et analyse les théories de la communication, de l'étayage, des théories de l'action, des approches récentes de l'enseignement du français langues seconde, et des théories psychosociales susceptibles d'expliquer, de comprendre l'acquisition des compétences communicationnelles en français.

Une deuxième partie de ce travail intitulée cadre opératoire est constituée de deux chapitres :

Le chapitre 4 porte sur la méthodologie de la recherche. Ici il est question de la présentation du site de la population de la recherche, son échantillonnage, son échantillon, la présentation du type de la recherche, la présentation de l'outil de collecte et d'analyse des données, la présentation de la pré-enquête et de l'enquête proprement dit et le tableau synoptique des questions, hypothèses et indicateurs de la recherche.

Le chapitre 5 intitulé, Présentation, vérification, analyse et interprétation des données. Ici, seront présentés les résultats liés à la variable dépendante, à l'analyse du questionnaire adressé aux enseignants, à la présentation de l'analyse des résultats à la présentation de la vérification des hypothèses de la recherche, et à la présentation des interprétations des résultats de la recherche.

Nous parlerons de l'importance des résultats et détaillerons le schéma que nous élaborons pour un déroulement harmonieux de l'enseignement / apprentissage du français langue seconde. Il sera également question de présenter les résultats de la recherche et de mener une discussion relative aux implications desdits résultats sur les plans de la généralisation et des limites du travail effectué. Les conclusions que nous en tirerons constitueront le sujet du chapitre final sur le bilan établi et les projections envisageables.

La conclusion fera le résumé du travail effectué. Elle sera la matérialisation des projections faites dans le chapitre précédent. C'est dire que nous y présenterons les recommandations émises à l'issue de notre travail de recherche.

L'examen des différents domaines de recherche et d'expérimentation qui sont en relation avec le thème de ce travail, " l'acquisition de la compétence de communication orale en classe fait apparaître un réseau de réflexions et d'actions :

Aucun élève ne doit quitter l'école sans avoir cette assurance minimale dans le maniement du langage oral et du langage écrit qui lui permettent d'être suffisamment autonome pour travailler postérieurement. Notre sentiment est que la confrontation de ces ensembles de travaux et de résultats, devrait éclairer notre objet. L'intervention de l'enseignant au moment de l'acquisition de la compétence de communication orale renvoie à une définition des notions de : étayage, médiation, accompagnement, guidage et processus de tutelle... Si on concentre l'attention sur les compétences de communication de l'enseignant, il importe de reconnaître qu'elles ne se manifestent jamais que par des performances observables dans des contextes spécifiques, complexes et interactifs, qui influencent directement la façon dont les élèves apprennent.

Difficultés rencontrées

Pour notre enquête, nous n'avons pratiquement pas buté sur beaucoup de difficultés. Le seul obstacle est le refus d'être enregistré de la part des enseignants de certaines écoles. En effet, muni d'une autorisation de recherche, nous avons eu l'accord pour l'accès aux différentes écoles primaires que nous avons choisies pour effectuer des enregistrements sonores dans différentes classes de cours moyens : classe mixte, classe de filles et classe de garçons ; mais nous avons buté sur le refus de certains enseignants d'être enregistrés sous plusieurs prétextes. C'était la seule difficulté qui nous a un peu réfrénés. Les enseignants que nous avons contacté ont justifié leur refus sous plusieurs prétextes : être malade, fatigué, manque de temps, partir en congé, etc. Mais selon nous, ce refus peut avoir plusieurs connotations : soit c'est par crainte d'être critiqué, soit c'est le phénomène de l'insécurité linguistique ou bien c'est une simple timidité de leur part. Enfin, une enseignante s'est proposée pour être enregistrée dans sa classe. En tout cas, pour notre part, les chercheurs universitaires demeurent toujours des intrus, des critiques destructeurs et non constructeurs aux yeux d'un certain nombre d'enseignants (tous cycles confondus).

PREMIÈRE PARTIE :
CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Chapitre 1 :

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre 1 intitulé problématique de la recherche aborde le contexte général, l'état de la question de recherche, la littérature sur la législation des langues au Cameroun, la littérature sur la législation du français langues secondes en Afrique, la problématisation de la recherche, les questions de recherches, les hypothèses de la recherche, les objectifs de la recherche, l'intérêt de la recherche, ainsi que les limites de la recherche.

1.1 Contexte général

La formation de l'enfant et son plein épanouissement constituent, à l'heure actuelle, des objectifs majeurs de développement durable que l'Afrique en général et le Cameroun en particulier se sont assignés. Fourcade (1975) reprend de Montessori, Hannoun et Gloton en ces termes : vouloir éduquer un enfant, c'est tenter de lui devenir inutile, c'est lui apprendre à être libre. Nos gouvernants conscients de ce phénomène ont ratifié plusieurs textes allant dans ce sens. Il s'agit de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (1948), l'Acte Constitutif de l'UNESCO (1945), le programme d'Éducation pour Tous, défini lors de la Conférence Internationale sur l'Éducation tenue à Jomtien en Thaïlande en 1990, les objectifs du millénaire pour le Développement (2000). Le système éducatif camerounais a, depuis des décennies, fonctionné avec l'anglais et le français comme langues d'apprentissage. Toutes les deux, il faut le rappeler, sont des langues étrangères. La dernière nous intéresse à plus d'un titre, car nos apprenants sont situés dans la zone francophone du pays ; en sus, ils n'ont pas toujours des compétences requises pour l'acquisition de cette langue. Cette réforme se ressent bien plus au niveau du primaire où l'enfant est appelé à avoir des bases solides pour sa formation. Les statistiques des huit dernières années montrent que 53, 75% (Archives de la Délégation régionale de l'Éducation de Base de l'Est) des élèves du niveau 3 de l'enseignement primaire n'ont pas de bonnes performances en français. Alors, nous nous posons la question de savoir pourquoi ces apprenants éprouvent des difficultés dans leurs compétences communicationnelles dans cette langue. Qu'est-ce qui pourrait expliquer leurs mauvaises performances ? Quel sens confèrent-elles à l'objet qui est dans cette discipline ? La présente recherche s'inscrit dans un triple contexte à savoir législatif, social et économique.

L'État camerounais de concert avec d'autres nations a ratifié des textes et accords internationaux qui l'obligent à respecter l'égalité de tous les hommes en dignité et en droit.

Tous les citoyens ont droit à l'éducation. Ceci se confirme avec la déclaration universelle des Droits de l'Homme de 1948 en son article 26 : « *Toute personne a droit à l'éducation [...]* ». Dans certains pays comme le Cameroun, l'éducation est gratuite pour les enfants inscrits à l'école élémentaire et fondamentale. L'UNESCO 1945 dans son acte constitutif stipule que tous les enfants ont droit à l'éducation.

Notre pays a entériné l'accord international intitulé « éducation pour tous » conclu à la conférence internationale sur l'éducation tenue à Jomtien en 1990. Ceci est en accord avec « éducation Pour Tous » (EPT). Selon les États Généraux de l'Éducation de 1995, les nouvelles missions de l'école Camerounaise sont :

- l'école doit assurer sur le plan individuel la formation physique, intellectuelle, artistique, civique et morale ainsi que de l'épanouissement intégral de la personne ;

- l'école doit assurer sur le plan collectif et communautaire, la formation des citoyens respectueux du bien commun, instruits, enracinés dans leur culture et ouverts au monde extérieur. Elle doit à terme, contribuer à ce que l'enfant devienne capable de créativité, d'auto-emploi et capable de s'adapter à tout moment à l'évolution de la science, de la technique et de la technologie ;

- l'école doit cultiver sur le plan moral, l'élève aux grandes valeurs éthiques universelles que sont le respect des droits de l'Homme et des libertés, le sens de la dignité et de l'honneur, le culte de l'effort, l'amour du travail bien fait, le respect de l'intérêt général et le sens de la discipline ;

- l'école doit cultiver sur le plan intellectuel, l'élève à l'excellence et à la conduite vers les cimes de la connaissance, du savoir-faire et du savoir être. Ainsi veillera-t-elle à la qualité de l'enseignement, à la pratique des méthodes actives et participatives par la promotion du plus grand nombre possible de ceux dont la formation et l'éducation lui incombent.

Le Cameroun est un résumé des influences coloniales conjuguées à la diversité ethnique et religieuse, selon Fonkoua et Toukam (2007). Il a une politique gouvernementale de développement axée sur la maîtrise de la croissance démographique du pays. Le souci majeur de cette politique est l'harmonie avec les possibilités économiques du pays. La population camerounaise, qui comprend 20% d'anglophones vivant dans la partie Ouest autrefois sous administration britannique, est composée d'une mosaïque de plus de 240 ethnies. Cette population est estimée à 20 millions d'habitants selon le recensement général de la population de 2010. Les projections de 2012 (statistiques-mondiales.com, juillet 2013) démontrent que cette population est composée d'environ 52% de femmes et 48% d'hommes, avec une densité de 42,3K/h. L'âge moyen de la population se situe à environ 19,7 ans.

Elle est constituée de 40,3% de personnes âgées de moins de 15 ans et de seulement 3,4% de personnes de plus de 64 ans.

Les données statistiques de 2012 estiment l'espérance de vie à la naissance au Cameroun à 54,71 ans. L'estimation de la population urbaine était de l'ordre de 58%. Le taux annuel d'accroissement est de l'ordre de 2,8%. Le taux de natalité est de 32,49%. Le taux de mortalité quant à lui est de 11,66% et celui de la mortalité infantile estimé à 59,70%. Environ 50% de la population camerounaise vit en milieu urbain dont la moitié dans les deux plus grandes villes du pays, à savoir Douala (près de deux millions d'habitants) et Yaoundé (environ un million d'habitants).

D'après Mbala Ze et Wamba (2010), le Cameroun est peuplé de trois cents tribus utilisant « 287 unités-langues ». Cette diversité ethnique implique une diversité culturelle. La demande sociale de l'éducation (demande de places dans le système éducatif) et la demande économique (demande de main-d'œuvre qualifiée) restent en constante augmentation en valeur absolue au Cameroun. Les résultats du troisième Recensement Général des Populations Urbaines (BUCREP, 2005) nous donnent des indications ci-après :

- Taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire : 105,8% ;
- Taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire : 75,5% ;
- Taux net de scolarisation dans l'enseignement secondaire : 30,8% ;
- Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur : 10,7% ;

Le taux d'alphabétisation de la population quant à lui s'élève à 70%.

Le bilinguisme pour sa part révèle qu'au sein de la population de 15 ans et plus, le taux est de 11,5% soit 14,3% chez les hommes et 8,9% chez les femmes.

Un autre point qui n'est pas des moindres dans le contexte social est la corruption avec un taux de 2,5% selon l'indice de corruption au Cameroun en 2011.

D'après Fonkoua (2007 : 14,15), le Cameroun dispose de nombreuses ressources agricoles (bananes, cacao, café, coton, produits vivriers), forestières et pétrolières. Son PIB (environ 6300 milliards de FCFA en 1999-2000) représente la moitié de celui de la communauté économique et monétaire d'Afrique Centrale (CEMAC). Après une période de croissance soutenue (1965-1985), la situation s'est dégradée à partir de 1988 jusqu'à la dévaluation du franc CFA (janvier 1994) qui, en relançant la compétitivité des filières agricoles, a permis au pays de renouer avec la croissance (près de 5% par an, en termes réels).

Depuis 1997, date de signature de la Facilité d'Ajustement Structurel Renforcé (FASR) avec le FMI, le Cameroun, à la maîtrise de l'inflation ramenée à un taux proche de 20% par an, de plus en plus avérée de dépenses publiques, à l'augmentation des recettes non

pétrolières et pétrolières. Le programme triennal axé sur un ensemble de réformes structurelles (privatisation, réforme du secteur des transports, du secteur forestier, des marchés publics) s'est achevé de manière satisfaisante à la fin de juin 2000.

Selon Fonkoua et Toukam (2007 : 15), les perspectives s'annoncent sous de bons auspices avec notamment la construction de l'oléoduc reliant Doba à Kribi (inauguré côté camerounais en juin 2004), l'éligibilité du Cameroun à l'initiative PPTE renforcée, confirmée par les instructions de Brettons Wood en octobre 2000, l'atteinte du point d'achèvement en 2006.

Selon les chiffres présentés par les pouvoirs publics, notre pays devrait « engranger » 1150 milliards de FCFA d'ici 2010. Certains économistes pensent que cette élection devrait permettre au Cameroun de bénéficier d'une réduction sensible de sa dette extérieure ainsi que d'énormes économies sur sa dette bilatérale contactée auprès du FMI et de la Banque Mondiale. En outre, les fonds que notre pays devrait rembourser à ses bailleurs pourraient servir dans les investissements publics et donner ainsi un coup d'accélérateur à notre économie.

L'obtention de la confiance des bailleurs de fonds a été difficile et épuisante à cause de multiples facteurs : mal gouvernance, corruption, détournement de fonds publics, impunité, etc. En s'adressant à la nation à l'occasion de l'atteinte du point d'achèvement de l'initiative PPTE, le Chef de l'État, M. Paul BIYA a appelé ses compatriotes à plus d'ardeur au travail en ces termes :

« L'atteinte du point d'achèvement est sans aucun doute une étape décisive sur la voie de redressement et de la relance de notre économie. Elle lui ouvre incontestablement des perspectives très favorables. Mais elle n'est en aucun cas une fuite en soi ni une panacée qui fera disparaître au lendemain tous nos problèmes. Elle nous commande d'abord de tenir les engagements auxquels nous avons souscrit dans le cadre de notre programme économique et financier triennal en cours. Ainsi nous devons continuer à observer une discipline budgétaire rigoureuse. Il nous faudra également poursuivre, et si possible, accélérer nos réformes structurelles. Et surtout renforcer nos actions pour améliorer notre gouvernance, en luttant sans faiblesses contre la corruption. Cela ne nous disposera évidemment pas de pratiquer une politique vigoureuse de relance de la croissance, seule façon ainsi pour une population des conditions de vie et d'emploi, les fruits d'un redressement auquel elle a tout contribué ».
(Biya, 2000)

Le gouvernement a mis en œuvre par la suite des programmes économiques pour stabiliser la croissance du PIB réel en moyenne en chiffre de l'ordre de 4,5% par an. L'inflation a été ramenée à moins de 3% (statistiques mondiales.com).

La dernière décennie a connu un accroissement considérable au niveau des dépenses publiques dans les secteurs tels que l'éducation, la santé, les affaires sociales, l'emploi, les forces armées et police, etc. L'économie du Cameroun va donc depuis 2013 passer d'un budget de moyens à un budget programme axé sur une planification quinquennale des investisseurs. Ceci permet au pays de s'engager dans un vaste programme de « Grandes réalisations » marqué par l'ouverture de grands « projets structuraux », socle du développement durable et de son émergence à l'horizon 2035. Le document de stratégie pour la croissance et l'emploi (DSCE, 2009) s'appuie sur la charte économique des Nations Unies. À court terme, l'objectif du gouvernement camerounais est de réaliser un taux de croissance réel du PIB à deux chiffres, ce qui réduirait sensiblement la pauvreté au niveau des populations. C'est la raison pour laquelle le gouvernement a concomitamment signé la convention sur l'APE et augmenté le prix des hydrocarbures, en revalorisant de 5% le salaire des agents publics. Tout ceci viserait à augmenter le pouvoir d'achat de la population ainsi que le revenu des ménages afin d'accroître le taux de scolarisation particulièrement à l'EST-Cameroun qui est une zone d'éducation prioritaire. (Z.E.P.)

Dans un contexte socioéconomique morose avec un pouvoir d'achat et les revenus des ménages faibles, l'apprentissage- l'enseignement des apprenants issus de ses zones semblent critiques. En fait, les statistiques collectées auprès des ONG de la région de l'EST-Cameroun, d'une part et d'autre part auprès des responsables scolaires de la région (parents, enseignants, Directeurs d'écoles, inspecteurs de l'enseignement de base, Délégué Départemental et Régional montrent que :

47% des apprenants vont en classe sans manuels scolaires appropriés,

43% sont sans fournitures scolaire,

66% vont affamés, à l'école

38% sont malades, ce qui les empêche d'aller en classe

49% sont mal vêtus,

62% sont dans un environnement scolaire malsain et inapproprié pour la meilleure acquisition des compétences communicationnelle en français.

Par ailleurs les contenus curriculaires ne valorisent pas les réalités locales de l'EST-Cameroun. C'est pourquoi en situation d'enseignement –apprentissage, ces apprenants connaissent de nombreuses difficultés :

88% liées à la lecture,
 79% liées à l'écriture,
 65% liées au récit,
 72% liées au dialogue
 Et 86% liées à l'écoute en français.

Ainsi nous soulevons le problème de l'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde sous l'angle des facteurs contextuels d'apprentissage. Cette étude ouvre des possibilités de recherches sur la dimension environnementale des comportements dans l'apprentissage du français. Notre étude tient sa pertinence d'une part de ce paradoxe que nous relevons : la plupart des difficultés d'acquisition des compétences communicationnelles en français sont le plus souvent dues aux déterminants curriculaires qui désignent donc le contexte de la classe. Ceci implique aussi bien les apprenants que l'enseignant et leurs relations que l'approche pédagogique adoptée, qui comprend notamment la focalisation de l'attention, les occasions d'« input » et d' « output », etc. Mais à ce niveau, le véritable paradoxe est la perception des causes sous le prisme des facteurs extracurriculaires qui sont présentés comme d'importantes sources de difficultés d'acquisition des compétences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les facteurs extracurriculaires comprennent deux composantes, selon Houssein (2002), celle de l'école elle-même et, celle plus large de la communauté en dehors de l'école. Alors comment peut s'expliquer le fait que les facteurs extracurriculaires puissent influencer d'une manière ou d'une autre l'acquisition des compétences communicationnelles ? Un problème qui intéresse à plus d'un titre les sciences de l'éducation en général et la didactique des disciplines en particulier. Cette interrogation nous renvoie à l'état de la question.

1.2 État de la question de la recherche.

Depuis les indépendances des années 60, l'ensemble des savoirs savants au Cameroun s'appuie sur l'anglais et le français qui sont les langues secondes. (Sylvie & Noumsi, 2003) Le français qui est l'objet de notre préoccupation pose encore un sérieux problème d'apprentissage chez les enfants. Les difficultés sont encore énormes quant à l'acquisition des compétences communicationnelles en cette discipline. Certains travaux accordent leur importance aux inégalités de chance de réussite scolaire ; d'autres aux inégalités d'accès à l'éducation sur le plan quantitatif et qualitatif. Ce qui se résume en termes de déterminants curriculaires et extracurriculaire.

Les aspects socioéconomiques et le handicap socioculturel (Bourdieu et Passerons, 1970, Baudelot et Estabel, 1971 ; Boudon, 1973) ont longtemps servi d'explications aux différences d'acquisition, d'accès ou de réussite scolaire. Ces travaux qui corrélaient les inégalités à ces facteurs ont ensuite perdu leur pertinence du fait des réussites jugées paradoxales d'enfants issus des milieux défavorisés. Le temps n'est plus selon Coste (2002) ou la classe de langue apparaissait comme lieux où l'acquisition avait le moins de chances de se produire. Les mises en accusations sommaires et les procès expéditifs n'ont plus cours et on en revient désormais à une analyse plus sereine et plus nuancée. Les clivages entre acquisition naturelle (hors classe) et artifice de la classe entre environnement non-institutionnel (supposé naturellement propice à l'acquisition) et milieu institutionnel (réputé rebelle à cette même acquisition) ont eux-mêmes été déplacés et la ligne de partage passe plutôt aujourd'hui entre le « guide » et le « non-guide ».

Depuis environ une vingtaine d'années, les didacticiens ont marqué pour la compréhension et l'imaginaire de l'élève comme source de ces représentations des objets de savoir en vue de cerner toute la complexité de la personne de l'élève. C'est dans ce prolongement qu'au cours de ces deux dernières décennies, la préoccupation centrale est la compréhension de la relation que chaque élève tisse avec les objets de savoirs spécifiques tant des points de vue social (charlot Bautier & Rachel 1992 ; 1997 ; 1998) ou anthropologique (Chevallard, 2003).

Dans notre contexte la problématique de l'acquisition des compétences communicationnelles dans une langue comme le français a fait l'objet de nombreuses recherches dans le monde. Par exemple, Sylvie (2003) a travaillé sur le thème « le français au Cameroun contemporain : statut, pratique et problème sociolinguistique. » ; Tchinkap (2018) a travaillé sur l'usage d'un artefact numérique dans le processus d'enseignement apprentissage des langues secondes » ; Métangmo (2019) a travaillé sur le thème « corrigé la précarité communicationnelle. Pour une linguistique du développement. Zang (2019) a travaillé sur la compétence communicationnelle interculturelle des responsables éducatifs. Analyse statistique implicite. Ainsi que Messina (2019) qui a travaillé sur les compétences communicationnelles. Cependant la compétence communicationnelle n'a pas encore véritablement fait l'objet de recherches scientifiques approfondies dans la région de l'EST-Cameroun. Aussi posons-nous la question de savoir ce que ce phénomène suscite sur le terrain.

Il s'agira de passer en revue la littérature sur la législation en rapport avec les langues en général, et le français en particulier, au Cameroun, ailleurs en Afrique et dans le monde. Il

sera également question des modèles d'enseignement du français langue seconde au Cameroun, puis en Afrique et de voir comment se sont déroulées les expériences d'enseignement du FLS. Nous évoquerons aussi les théories et / ou méthodes utilisées ; nous établirons un lien entre le travail et la revue en question. En d'autres termes, nous donnerons les traits de ressemblance / différences et les innovations que nous apportons à travers l'étude que nous menons. Il sera question de faire une revue de la littérature centrée sur des études menées sur les expériences d'enseignement du FLS au Cameroun et à l'étranger. Nous passerons en revue les théories utilisées / prônées pour l'enseignement de cette langue dans le système formel au Cameroun et ailleurs.

1.3 Littérature sur la législation des langues au Cameroun

Comme nous l'avons dit, cette revue débute avec la littérature sur la législation des langues au Cameroun. Les politiques linguistiques successives de la République du Cameroun ont été évoquées dans plusieurs études (Stumpf, 1979, Mba, 2010, Zang, 2010). Elles remontent à la période coloniale allemande, puis française et anglaise dans le pays. Depuis, elle n'a pas cessé d'évoluer positivement.

Au Cameroun, les statuts des langues sont de plusieurs ordres. Nous n'en retiendrons que quatre, en nous référant à la définition d'Adopo et al. (1997), le statut est l'ensemble des données juridiques, politiques et économiques relatives à la langue. Ces données nous permettent de déterminer l'importance sociale de la langue. L'anglais et le français, langues officielles, sont susceptibles de coexister avec des langues régionales, des langues secondes et des langues maternelles (LM). Les maternelles représentent éventuellement des langues véhiculaires, des langues régionales et surtout, comme dans l'article de Ndibnu, des langues secondes. Pour assumer des rôles véhiculaires, à l'exemple des langues régionales, il faut que les LM jouissent d'une reconnaissance avérée, d'un nombre de locuteurs élevé et d'études scientifiques (Fishman, 1976).

A) Les langues officielles : Wiseman (2000, p. 39) assurent que les langues officielles sont « *la ou les langue(s) européenne(s) utilisée(s) pour les affaires du gouvernement et aussi comme langue(s) principale(s) de l'éducation* ». Pour Adopo et al. (1997, p. 13), les langues officielles incarnent « *les langues qu'un État utilise pour l'ensemble de son fonctionnement aux différents niveaux (administration, justice, armée, éducation, activités nationales et internationales* ». Le système éducatif en Afrique subsaharienne adopte généralement les langues officielles en tant que langues de certaines disciplines et langues d'enseignement.

C'est le cas au Gabon, au Tchad et au Cameroun avec le français. Le Cameroun se singularise par son bilinguisme avec des sections qui offrent des enseignements dans lesdites langues, en tant que langues secondes, aussi bien dans les grandes écoles de formation que dans les écoles primaires et secondaires.

B) Les langues régionales : au Cameroun, les langues régionales représentent les langues auxquelles le gouvernement a octroyé un statut officiel, celui de langues nationales. Les langues régionales correspondent aux langues de grande communication au sein du pays et dans des régions précises : le douala dans la Région du Littoral, le beti-fang dans les régions du Sud et du Centre, le fulfulde dans les régions du Nord et de l'Extrême-Nord. Considérées comme langues secondes depuis 2008, elles sont enseignées dans les établissements du secondaire.

C) Les langues secondes : la langue seconde est celle que les locuteurs utilisent quotidiennement dès qu'ils sont en âge d'être scolarisés, dans le commerce, les communications interpersonnelles incluant des langues et des cultures régionales différentes. Elle est apprise à la suite de la langue première. Aussi, les créoles telles que le pidgin-english et le camfranglais sont considérés comme des langues secondes au même titre que le français et l'anglais en milieu monolingue rural.

D) Les langues maternelles : la langue maternelle est celle que l'enfant acquiert et utilise en famille. Son statut se limite à la cellule familiale ou clanique. C'est par elle que l'éducation traditionnelle est transmise aussi bien dans les villages que dans les zones urbaines. Le pidgin-English et le français deviennent au fil des ans des langues premières (ou maternelles) de jeunes qui deviendront plus tard des enseignants de langues secondes. Ils maîtrisent partiellement leurs langues maternelles et les langues à enseigner. Les écoles de formation sont en principe chargées de renforcer les savoirs acquis en français, anglais et langues régionales. Elles se doivent dès lors de fixer des objectifs susceptibles de combler les attentes des apprenants. Mais, au vu de tous les groupes de langues sur le territoire camerounais, il est pertinent de savoir quels sont les objectifs pédagogiques opérationnels que se fixent les écoles de formation pour l'enseignement des L2.

La population étudiée rassemble les acteurs de l'enseignement : les instituteurs et les apprenants. Pour transmettre ou enseigner les langues secondes, les deux groupes en présence font face à des difficultés de plusieurs ordres. Au niveau des apprenants, on peut détecter des problèmes phonétiques et morphosyntaxiques, par exemple. Les enseignants, quant à eux, éprouvent des difficultés relatives aux approches pédagogiques utilisées pour enseigner.

Les types de difficultés rencontrées par les apprenants se résument en l'agrammaticalité des phrases, l'absence de maîtrise des concepts et des phénomènes culturels, la non maîtrise des évolutions et des approches pédagogiques.

A) L'agrammaticalité des phrases à l'oral et à l'écrit : l'agrammaticalité repose sur les différentes manipulations syntaxiques opérées sur des mots ou des groupes de mots. Par moments, l'analyse de ces manipulations conduit à une détection des erreurs identiques et répétitives chez les apprenants des L2. Dans les énoncés recueillis, nous observons la récurrence de deux manipulations syntaxiques à savoir l'effacement et la substitution.

B) L'absence de maîtrise des implicites culturels du discours : Orecchioni (1986, p. 25) considère comme implicite culturel : « *toutes les informations qui, sans être ouvertement posées, sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif* ». Par exemple, « Pierre ne fume plus » présuppose dans l'énoncé même que Pierre fumait auparavant. Quant aux sous-entendus, ce sont toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif. Au Cameroun ces implicites culturels se traduisent par la gestuelle et des phrases. Les apprenants doivent mettre en contexte leur vocabulaire pour maîtriser ce genre d'implicite.

D) La non maîtrise des approches didactiques en L2 et des approches pédagogiques récentes (l'approche par compétence, l'approche par l'action, l'approche audiovisuelle) : les apprenants ignorent les approches développées au cours de ces dernières années et qui prônent la centration sur l'apprenant. Or, en FLS, la didactique est devenue plus participative. Les différentes approches d'enseignement des langues secondes et étrangères sont les suivantes.

- Approche Grammaire-Traduction ;
- Approche Audio-visuelle ;
- Approche culturelle ;
- Nouvelle Approche Pédagogique ;
- Approche par compétence ;
- Approche par l'action.

La première méthode d'enseignement est la plus connue et la plus répandue ; la quatrième a été appliquée de 2000 à 2008 ; la cinquième (l'approche par compétence) est la plus récente. Les approches demeurent centrées sur l'enseignant et non sur l'apprenant comme préconisé dans les approches par compétence et par l'action. Toutes ces difficultés empêchent les enseignants d'atteindre aisément leurs objectifs pédagogiques. Il leur est

difficile de transmettre le savoir, le savoir-faire et le savoir être. Pourtant, les problèmes rencontrés par les apprenants montrent qu'il est nécessaire de tenir compte de la centration sur l'apprenant en s'intéressant davantage à la notion d'interculturalité dans la formation des enseignants de langue.

1.3.1 La transmission des langues secondes au Cameroun.

Ndibnu (2013), mène une étude au sein des enseignants et apprenants de l'école publique du centre administratif de Yaoundé sur les Compétences initiales et transmission des langues secondes au Cameroun. En effet, le Cameroun a évolué sous protectorat allemand, cédé ensuite à la France et au Royaume-Uni. Le Cameroun a une très grande variété de langues et de cultures. Il existe près de 248 langues autochtones et régionales (Dieu et Renaud, 1983 ; Kody, 2004), aux côtés de deux langues officielles, le français et l'anglais. Dans un environnement de formation « plurilingue¹ », et compte tenu des compétences linguistiques asymétriques des apprenants, les autorités éducatives du Cameroun ont réparti les écoles de formation des enseignants en deux grands cycles : le primaire et le supérieur. Les écoles des instituteurs concernées par l'enseignement des langues secondes, à savoir l'anglais et le français, excluent les langues nationales des programmes. Le cycle supérieur s'occupe de la formation des enseignants des lycées. Ils sont formés à l'enseignement du français, de l'anglais et des langues nationales. Les langues nationales sont intégrées au secondaire depuis 2008. Ce succès est redevable au Programme Opérationnel Pour l'Enseignement des Langues au Cameroun (PROPELCA), mis sur pied par l'Université de Yaoundé et l'Association Nationale des Comités de Langues Camerounaises (ANACLAC), depuis 1982. Les langues française et anglaise évoluent et se régionalisent.

1.3.2 Les politiques linguistiques du Cameroun relatives à l'enseignement du français dans le système éducatif.

Selon (Noumsi & Sylvie, 2003), l'État camerounais a conservé, au lendemain de son indépendance, une politique linguistique définie et mise en place par les puissances coloniales (France et Angleterre) et qui consistera essentiellement à imposer le français et l'anglais comme langues officielles, en attribuant aux langues nationales des statuts et fonctions secondaires. C'était dans le souci majeur de consolider la cohésion nationale. Les choix politiques du jeune État semblent, a priori, motivés par la forte différenciation ethno-linguistique d'un pays caractérisé par un profil sociolinguistique complexe, du fait de ses 248 langues ou unités de langues. Le français se retrouve ainsi sur un territoire dont les diversités (ethnique, géographique et culturelle) détermineront ses modalités d'appropriation et

d'expansion, et surtout les variations sociolinguistiques auxquelles il sera soumis. Se pose alors la question du développement et du devenir d'une langue importée et superposée aux langues nationales. D'abord perçu comme une interlangue, le français acquiert progressivement un statut d'interlecte dont les principaux facteurs d'évolution sont l'hétérogénéité et la variabilité. Afin de cerner cette question, son article définit un cadre théorique à partir de l'approche variationniste, laquelle permettra d'analyser les usages du français camerounais ; partant, il abordera les problèmes sociolinguistiques qui émanent de ces processus.

Dans son cadre théorique, il définit la variation comme un phénomène selon lequel une langue déterminée, dans la pratique, n'est jamais identique à ce qu'elle est dans un lieu, dans un groupe social donné, ou à une époque précise. De ce fait, le variationnisme conçoit la langue non comme un système homogène et unique, mais comme un ensemble complexe de systèmes soumis à des changements, selon des paramètres susceptibles de les faire varier : sujet, relation d'interlocution, contexte, niveau social, etc. il cite Laks (1992, p.35) pour qui, trois concepts clés forment le soubassement théorique de la socio-linguistique variationniste : « *le changement linguistique, l'hétérogénéité des pratiques linguistiques et corrélativement des grammaires qui les modélisent, l'existence d'une variation réglée et contrainte par le système linguistique lui-même (la variation inhérente)* ». À partir de ces concepts, l'on peut parvenir à une caractérisation théorique d'une langue. Il en sera ainsi du français importé au Cameroun depuis 1916 et soumis à toutes les formes de changement et d'hétérogénéité dues aux situations de multilinguisme. Les variations géo-phonétiques ayant déjà fait l'objet de nombreuses études (entre autres Mendo Ze 1990 et Zang, 1999), l'on insistera davantage sur les variations socio-culturelles dans cette étude. Du reste, dans la perspective labovienne, l'on doit rendre compte du changement linguistique en l'articulant aux transformations de la vie sociale dont les variations linguistiques ne seraient que des conséquences.

De plus, selon Boyer (1996, p. 38), la variabilité ou l'hétérogénéité serait une dimension de la structure même de la langue, « *et cette dimension se révèle dans la communauté à travers le caractère systématique de la langue spontanée* ». Pour ce qui est des pratiques linguistiques au Cameroun, la variation est déterminée par des facteurs socio-culturels ; notamment l'âge, les classes sociales, les réseaux sociaux et surtout les communautés linguistiques. Cependant, en dépit de ces paramètres, l'hypothèse de Labov demeure fondamentale : la variation est observée en synchronie, à travers les différences de comportements linguistiques entre locuteurs. En outre, les relations entre les variantes linguistiques et les variables (socio-culturelles) mentionnées se situeraient plutôt sur un

continuum, au lieu de se présenter de façon dichotomique ou discontinue. En d'autres termes, les locuteurs posséderaient un répertoire de formes linguistiques concurrentes dont la disponibilité varierait en fonction des situations sociolinguistiques.

Le corpus d'étude de Noumssi est constitué du français parlé et écrit au Cameroun. Pour ce qui est du français parlé, il a exploré nos enregistrements de textes oraux transcrits selon les méthodes du GARS, par nos étudiants du cycle de maîtrise de lettres modernes françaises. À cela s'ajoutent naturellement des occurrences inédites enregistrées au poste national de la CRTV (Cameroon Radio and Cameroon Radio and Télévision), sur les campus universitaires, dans les établissements secondaires ou dans les milieux informels (marchés, salles de spectacles, etc.) dès lors que leur fréquence était avérée. Quant aux textes écrits, il s'agit surtout de textes de presse rédigés et publiés dans les localités urbaines du Cameroun. Le corpus est donc large et couvre une gamme très variée d'usages linguistiques qu'il convient d'analyser.

Parlant des usages du français au Cameroun, l'auteur évoque les discours socialisés. Les discours socialisés sont ceux qui visent à établir et assurer les diverses formes de communication sociale. Dans ce domaine, le français camerounais connaît une variation extraordinaire au niveau de l'orthographe. Il se pose alors un problème de norme d'écriture. À en croire Oelsner (2000, P.XI) dans son introduction à *Le tour du Cameroun*, la phonologie des langues nationales interfère avec les trois langues coloniales (le français, l'anglais, et l'allemand) que le Cameroun a connues. La transcription de tout ce que l'on pourrait appeler les réalités africaines comme les noms des villes et villages, les ethnies et tribus avec leurs langues ou leurs rites, mais aussi leurs noms de personne [...] n'est pas homogène et donne souvent l'impression d'un babel linguistique.

Ainsi, pour le même nom existent toujours plusieurs versions ; pour le peuple *bassà*, par exemple, on peut rencontrer les versions : *bassaa* - *bassa'a* - *bassa*, ou pour les *Boulou* : *bulu* - *bulú* ; pour les *Bamoun* également *bamun* ; pour les *Ngemba* aussi *ngiemba* [...]. Quelques exemples concernant les noms de personnes : *Foulifack*, *Folefa*, *Folifack* ou *Fouelefack* ; *Tsafac*, *Tchafack*, *Tsofack* ou même *Ntsafack* ; *Ondoua*, *Ondua*, *Ondou* ; *Nguidjol*, *Nguijol*, *Ngijol* ; *Oum* et *Um* [...] Les prénoms ne font pas l'exception : *Ebenizer* ou *Ebénézer* ; *Matthias* ou *Mathias*. La situation devient encore plus gênante quand il s'agit des noms composés ». Comment rendre compte des phénomènes de ce genre dans le fonctionnement linguistique ? Lorsqu'une langue (le français) s'impose comme langue seconde à une ou plusieurs langues premières (nationales), la langue seconde s'enrichit inévitablement du substrat de(s) langue(s) première(s). À ce titre l'onomastique (en général)

ou l'anthroponymie constitueront pour la langue seconde des faits d'interférences lexématiques ou terminologiques, puisque le champ couvert par les noms de personne fonctionne dans la langue seconde (langue cible) comme des emprunts des langues sources.

Queffelec (1998, P. 358) fait observer au sujet de ces emprunts qu'ils ont généralement une graphie mixte (graphie de l'item dans la langue d'origine et le système de transcription français). Cette hybridation, à l'en croire, serait « *à l'origine de la surabondance des variations observées dans la graphie de ces emprunts. Cette multiplicité graphique, outre les problèmes de normalisation qu'elle suscite pour la bonne intégration des emprunts, est parfois à l'origine d'erreurs et peut créer une insécurité linguistique chez le lecteur de L2 qui ne connaît pas le code L1 et ignore quel mode de lecture il doit adopter* ». Ces observations trouvent leur pertinence par l'existence, dans le français camerounais, de différentes formes orthographiques et articulatoires des termes d'emprunt tels que : Fo/Fo'o ; Essigan/Essingang ; Laakam/Lakam. De même, le discours publicitaire camerounais est un véritable lieu de la diversité linguistique et sociolinguistique ; on peut alors y relever d'autres aspects de la variation linguistique, surtout à travers les phénomènes d'emprunt ou d'alternance codique. Et comme le fait observer Tsafack (2002, p.27), « *la sémiologie de l'emprunt en publicité au Cameroun nous révèle deux types de situations précises : la recherche du mot juste pour combler le vide lexical et culturel, et les créations lexicales proprement dites.*

Dans ce dernier cas, les emprunts sont appréhendés comme des interférences provenant du système linguistique de la langue maternelle ». Il en va ainsi de certaines séquences de texte publicitaire où l'on a des toponymes de langues locales pour désigner des produits industriels (en jouant sur les connotations métonymiques). Dans ce cas, le mot emprunté trahit un ancrage régional de la langue française. C'est le cas du toponyme Tangui, localité du sudouest, de Sawa désignant un ethnotype dans la région du Littoral ou encore de Binam terme du Ghomalà signifiant "coucher du soleil" : – Tangui une grande soif de pureté (Eau minérale) – Hôtel Sawa : il y a des hôtels, il y a le Sawa ! – Binam voyages. L'intégration de ces différents paradigmes d'emprunts, moyennant la langue publicitaire, induit une réorganisation générale du système du français comme langue camerounaise et contribue ainsi à développer une variété régionale du français au Cameroun. Ces procédés discursifs, par l'effet d'une norme endogène, reproduisent la variation socioculturelle qui caractérise le Cameroun. Il convient de mentionner que les interférences linguistiques constituent également d'autres facteurs de variation linguistique, surtout chez les locuteurs anglophones camerounais dont les compétences linguistiques sont soumises à la pression diglossique de la langue française.

Étant soumis à des difficultés d'appropriation des langues officielles, les Camerounais sont obligés de commettre des fautes. À ce sujet, Échu (1999, P. 114) souligne le fait qu'une majorité des Camerounais « *éprouve énormément des difficultés à communiquer dans les langues officielles* ». Ces difficultés sont liées, entre autres, aux interférences des langues nationales et/ou véhiculaires sur le français. À en croire Dumont (1988, P. 40), certaines de ces interférences « *sont caractéristiques du début de l'apprentissage [...] ; d'autres plus subreptices, sont très difficiles à déceler (phénomènes de distribution, chevauchements de champ sémantiques, calques lexico-sémantiques)* ». Assurément, il s'agit des manifestations d'une interlangue. À celle-ci ressortissent les systèmes approximatifs et stéréotypes de sujets non scolarisés (hommes âgés) qui ont acquis le français sur le tas, avec une utilisation restreinte de la langue. Noumssi cite également de Feral (1994, p. 38), pour qui ces « approximations observées [...] sont susceptibles de se trouver chez tout alloglotte en début d'acquisition - surtout si elle est non guidée - mais aussi dans les productions de tout jeune locuteur natif ». Les exemples suivants en sont des illustrations : – gâter : abîmer, être en panne ; – frigidaire : réfrigérateur ; – malparler : se livrer à la médisance ; – la qualité là que : la façon dont... – ça va un peu bien : ça va mieux. L'ensemble de ces usages forment un français vernaculaire propre à des communautés citadines peu ou pas lettrés, en somme une interlangue. En témoigne le fait qu'uniquement une minorité de Camerounais s'expriment correctement en français.

De plus, d'après Onguene (1996, p. 171), « *cette langue [est] chaque fois colorée d'expressions nouvelles, qu'elles soient créées, qu'elles soient déformées ou que ce soit des traductions littérales, des transferts ou des calques* ». Néanmoins, elle sera soumise à l'influence du français standard que l'école, les mass-médias, les services publics et les lieux de culte chrétiens, (fonctionnant comme des intercesseurs de la norme) tendent à servir comme langue de référence. Ainsi s'explique le passage de l'interlangue à l'interlecte camerounais, au terme de plusieurs décennies d'expansion du français. Toutefois, il faut mentionner la permanence de cette interlangue dans le théâtre farcesque, forme de créativité qui concourt, à certains égards, à la dynamique du français. Dynamique de l'interlecte camerounais Comme on l'a vu, les faits de variation linguistique induisent à parler d'interlecte au sujet du français au Cameroun. L'interlecte d'après Dubois et al (2001, p. 253), « *est l'ensemble des faits linguistiques, qui, dans une diglossie ou un continuum, peuvent relever de l'une ou de l'autre langue en même temps, sans discrimination possible ; ils y constituent quantitativement l'essentiel de la parole quotidienne* ». Ainsi définie, cette

langue (interlecte) peut être abordée au niveau de la créativité néologique et morphosyntaxique.

Le français camerounais se caractérise par des usages qui peuvent renvoyer indifféremment à l'acrolecte, au mésolecte et au basilecte. L'interlecte étant un usage intermédiaire entre le basilectal et l'acrolectal, c'est l'usage mésolectal du français qui y sera visé. L'on a donc affaire à un français régional dont la zone d'existence se situe entre le français standard et les langues camerounaises dont l'interlecte est plus proche. Dans les occurrences interlectales, l'on prendra en compte, selon Tabi Manga (2000), un certain nombre de traits qui démontrent l'autonomisation du français mésolectal camerounais. C'est le cas du préfixe dé- qui est à l'origine d'un nombre impressionnant de néologismes : – dévierger : déflorer ; – désintéresser : payer à quelqu'un la somme due pour un service ; – démerder : se tirer des difficultés ; – dégrainer : dégarnir de ses grains un épi. Appartient aussi à la zone interlectale la juxtaposition de certains lexèmes comme procédé de créativité lexicosémantique par composition : – radio-trottoir : rumeurs publiques ; – robe-pagne : robe faite à partir d'un tissu qui sert à confectionner des pagnes ; – cinq-cinq francs : cinq francs pour chaque unité ; – sans-confiance : babouches ou sandalettes peu fiables. Relève également de la créativité interlectale la généralisation de certains procédés de dérivation néologique propre au français du Cameroun : – promotionnaire : collègue de promotion, (promotion + aire) ; – doigter : indexer, (doigt + er) ; – grever : faire grève, (grève + er) ; – cadeauer : offrir un cadeau, (cadeau + er) ; – absenter : ne pas trouver une personne qu'on voulait voir (absent + er).

D'après Daff (1989, P. 219), « ces créations vont dans le sens de la simplification et procèdent d'un mécanisme très fécond en français : Nom + suffixe verbal = verbe Adjectif + suffixe verbal = verbe ». Dans le même ordre d'idée, l'on soulignera la tendance à l'omission du substantif objet du verbe ou du pronom régime dans les énoncés ; ce procédé est à l'origine de la lexicalisation de certains verbes employés régulièrement en construction absolue : fréquenter, toucher, gagner, préparer, apprendre, garder, etc. - Mon frère fréquente (sous-entendu, l'école). En français standard, le verbe fréquenter en emploi intransitif signifie "être fiancé". - Les fonctionnaires ont touché hier (sous-entendu, leurs salaires). - Sa mère ne prépare pas souvent à midi (sous-entendu, le repas). Dans ces constructions verbales, l'on assiste à des restrictions de sens par une neutralisation des valences verbales (verbe(s) + valence = sens normé et verbe + valence zéro = sens africain). A ce sujet, Manessy (1994, P. 139) fait observer qu'une des caractéristiques les plus évidentes du verbe, tel qu'il est

employé [en français du Cameroun] est la pertinence des notions de transitivité et d'intransitivité. Tout verbe est susceptible d'emploi absolu [...] et tout verbe peut être accompagné d'un déterminant que l'analogie des constructions nous porte à interpréter comme complément d'objet, mais dont le statut est probablement plus proche de celui de l'adverbe.

À ce sujet, observons l'emploi du verbe travailler : - À l'Ouest, bon tu peux travailler cinq cents ou peut-être mille francs, alors qu'ici tu pouvais travailler même deux mille trois mille. Dans les usages qui relèvent également de l'interlecte, on peut répertorier des créations verbales inédites par dérivation : - misérer : connaître une situation misérable. (Le gars misère à Yaoundé alors que sa fiancée l'attend au village. Dans certains cas, l'on a affaire à des transferts de sens : - payer : acheter. D'où une confusion entre le verbe payer, qui signifie "donner une somme d'argent pour régler ce qui est dû", et le verbe acheter, qui veut dire "acquérir à prix d'argent". Assez souvent, il s'agit de véritables confusions sémantiques : - rester : habiter (confusion avec le verbe demeurer qui a le sens d'habiter). - sentir : avoir conscience... de ou encore voir, apercevoir (Je n'ai pas senti mon cousin depuis deux jours / Je sens que le professeur va nous interroger aujourd'hui). - supporter : patienter, se résigner (on constate dans ce cas de figure une confusion entre ces verbes de sens semblable). Dans la mesure où ces expressions sont parfois employées par des locuteurs scolarisés, l'on reconnaîtra avec Prudent (1984, P. 31) que « *la zone interlectale se présente [...] comme l'ensemble des paroles qui ne peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte [...] parce que ni l'un ni l'autre ne répondent de la nouvelle forme* ». Somme toute, en plus de diverses formes de créativité lexicale qui attestent de l'originalité du français au Cameroun, les occurrences morphosyntaxiques constituent des items qu'il convient d'analyser également dans l'optique d'une dynamique interlectale.

Noumsi (2003) évoque également des particularismes morphosyntaxiques attestés dans le français du Cameroun et constituant des faits linguistiques dus aux situations de contact des langues. C'est le cas avec l'emploi de certains morphèmes qui connaissent des emplois interférentiels. Selon de Feral (1994, P. 41) un « *phénomène souvent relevé comme typique de la façon de parler français au Cameroun [...] est la présence récurrente d'appuis du discours tels que même, là, comme ça...* » Dans le français du Cameroun, même n'aura pas le sens courant du français, c'est-à-dire la marque d'un renchérissement ou d'une gradation. Son rôle consistera à mettre en évidence le membre de phrase où il est inséré ou le vocable auquel il est accolé : - bon là où je suis je ne veux pas que quelqu'un m'aide d'abord même. Il n'y a même personne qui peut m'aider pour me lancer. Pour ce qui est du morphème là, il

demeure un élément facultatif dans le français camerounais, il comporte cependant une véritable valeur expressive, alors que le morphème comme ça tend à assurer une fonction adverbiale, contrairement à son statut pronominal en français central : - bon vous qui avez dit que votre femme est à l'Est là comment vous vous en sortez.

Par ailleurs, Frey (1998, p. 146) a pu relever un des aspects les plus originaux de l'interlecte camerounais ; la polysémie et la factitivité du verbe faire. « *La laxité sémantique et syntagmatique de faire lui permettent en effet d'intégrer facilement de nombreux sèmes contextuellement afférents et de nombreuses constructions syntaxiques [...]. Cependant ces principes se répercutent largement sur la création de locutions en FRCAM [...] et se combinent avec le principe d'analytité.* » L'on aura alors de nombreuses locutions analytiques générées par la formule syntaxique : faire + def + subt. [Abstr]. Dans cette formulation, le substantif spécifique désignant toujours un référent abstrait, ajouté au verbe générique faire, attribue un sémantisme précis à la locution. Il en va ainsi des exemples suivants où l'emploi du verbe faire actualise de nombreuses collocations en dehors de ses potentialités et de ses resémantisations : - faire la taille : être au régime ; - faire la recette : acheter ; - faire du clando : exploiter un taxi clandestin ; - faire la jalousie : jalouser. Mais, dans d'autres constructions syntaxiques, Frey a relevé le fait que « la factitivité qui s'exprime souvent sur le modèle analytique [en français de France] s'exprime assez régulièrement sous une forme synthétique en [français du Cameroun], le sème [factitif] étant inclus dans le sémème du verbe auxilié par faire en FRFR » : - miroiter de l'argent à quelqu'un : faire miroiter de l'argent à quelqu'un; - ressortir une motivation : faire ressortir une motivation ; - couler le sang : faire couler le sang ; - déguerpier quelqu'un : faire déguerpier quelqu'un.

À la lumière de toutes ces occurrences interlectales observées, l'on constate que dans l'ensemble, la variation linguistique repose sur deux types de dynamique : une dynamique externe et une dynamique interne. Au Cameroun, la dynamique externe n'est que le résultat du contact linguistique entre des langues qui, selon la nature de leurs rapports, engendrera des phénomènes de transfert (emprunts, calques) et d'interférence (phonétique, lexical, etc.). Par contre la dynamique interne qui apparaît comme un phénomène qui prend son départ dans une mutation individuelle au cours du processus de reproduction de la langue. Cette mutation se diffusera ensuite auprès d'autres locuteurs. Ces différents processus (interne et externe) expliquent à suffisance l'extrême diversité de la langue française au Cameroun. « *Diversité qu'exprime non seulement la variation des formes lexicales ou syntaxiques, mais aussi la pluralité des types d'écriture* », à en croire Ngalasso (1984, P. 24).

Somme toute, l'intercompréhension est évidente malgré toutes ces formes de variation. On peut alors souligner l'existence d'un français commun. Ce qui permet de noter, à la suite de Prudent (1981, P. 25), le fait que l'interlecte (camerounais) serait donc un modèle échelonné et dynamique de pratiques linguistiques ; en fait « un continuum de mésolectes [...] résultant de la disparition graduelle du basilecte "rogné à la base" et du comportement mimétique des locuteurs qui adoptent le beau parler des couches dominantes ». D'où l'existence d'une zone sociolinguistique qui n'obéit ni au basilecte nucléaire ni à la grammaire acrolectale. En fait, cette zone interlectale se caractérise par une perte de traits les plus basilectaux et par une basilectalisation de traits mésolectaux. Néanmoins, le caractère pertinent du continuum demeure son évolution dynamique. C'est ce qui en explique, dans le cas de l'interlecte camerounais, l'érosion basilectale constante, dans la mesure où les traits basilectaux du continuum tendent à disparaître. Dans ces conditions, une autre forme mésolectale deviendra basilectale. En outre, le mouvement interne d'un continuum ne saurait être qu'ascendant, du fait de la tendance naturelle des locuteurs à imiter les formes caractéristiques des zones idiolectales supérieures à la leur. Pour ce qui est du Cameroun, l'école et la presse tant écrite qu'orale y contribuent fortement. Dans le pays, les usages linguistiques sont déterminés par les rangs, les réseaux ainsi que les classes sociales ; ce qui explique l'extrême hétérogénéité des pratiques discursives. Mais en même temps, celles-ci ne demeurent pas figées. On a pu relever qu'au fil des décennies, le français camerounais, sous la pression de la norme standard, passe d'un état d'interlangue à celui d'interlecte. Du point de vue sociolinguistique s'est donc constituée une langue de synthèse qui n'est ni le basilecte, ni l'acrolecte, mais un mésolecte en constante expansion qui reflète l'identité culturelle camerounaise.

1.3.3 L'enseignement du FLS dans l'éducation de base au Cameroun.

Nous parlerons des objectifs de l'enseignement du FLS au primaire, des programmes y relatifs et de sa mise en œuvre. Le français est une discipline essentielle d'enseignement/apprentissage dans le sous-système francophone car il est à la fois une matière et un médium. Il doit permettre à l'apprenant de penser et de communiquer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Les compétences à développer sont primordiales pour la participation de celui-ci dans la vie socio-économique et culturelle de son environnement. Du niveau 1 au niveau 3, l'élève se familiarise progressivement à la langue avec la lecture et l'écriture qu'il développe et approfondit au fil des classes. Il découvre les subtilités de la langue française et tend vers sa maîtrise en acquérant les compétences nécessaires pour mieux écrire et lire.

L'expression orale, la production d'écrits, la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, la conjugaison et la littérature permettent une meilleure acquisition des connaissances et des compétences en cette langue. Programmes officiels de l'enseignement du FLS au primaire (profil de sortie, méthodologie, programmes d'étude et quotas horaires, ...)

Le MINEDUB du Cameroun met à la disposition des acteurs pédagogiques le nouveau curriculum du cycle primaire qui est adapté aux réalités culturelles et géographiques des apprenants. Ledit curriculum tient compte du fait que les apprenants proviennent de milieux sociaux différents, ont des personnalités, des attitudes et des aptitudes différentes qu'ils manifestent en salle de classe. Il met l'accent sur l'exploration et l'exploitation des éléments réels de la vie quotidienne des élèves pour permettre à ces derniers de développer des compétences requises pour résoudre des problèmes auxquels ils sont confrontés dans leur environnement. Ils trouvent la résolution à ces problèmes à partir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être acquis lors du processus d'enseignement/apprentissage. C'est là le but de l'Approche par les Compétences (APC), prônée dans le nouveau programme de l'enseignement primaire au Cameroun.

L'actuel curriculum du primaire va en droite ligne avec le programme d'études de l'année 2000 dont il est une progression, une continuité vue sous un nouvel éclairage. Ses contenus disciplinaires sont des outils essentiels qui favorisent le développement cognitif des apprenants, la construction des habiletés et des aptitudes dont la finalité est le développement des aptitudes transversales essentielles inscrites dans le socle national des compétences. Les unités d'apprentissages, faut-il le noter, sont construites autour de huit centres d'intérêt pour chaque niveau (la maison, le village et la ville, l'école, les métiers, les voyages, la santé, les jeux, les communications).

Parlant du FLS et de son enseignement/apprentissage, il est à préciser qu'il est appelé « français ». Au cycle des initiations (SIL et CP), il a le volume horaire le plus élevé, à savoir 230h pour une charge hebdomadaire de 10h pour les classes qui ont des cours en plein temps. Pour ce qui est de celles qui fonctionnent en mi-temps, le volume horaire annuel est de 183h, pour 8h hebdomadaires. À la fin du niveau 1, l'apprenant doit communiquer oralement de manière compréhensible et soutenue, doit lire des textes variés et doit produire par écrit des textes de différents types (narratifs, informatifs, descriptifs). Les sous-disciplines du français sont : l'expression orale, la lecture, l'écriture et la production d'écrits, l'étude de la langue (grammaire, vocabulaire, orthographe).

Au terme du niveau 2, dit cycle des apprentissages fondamentaux (CE1 et CE2), l'apprenant doit s'exprimer oralement de manière fluide et correcte, doit produire différents

types de textes en utilisant une écriture propre et lisible, doit lire, apprécier et interpréter une œuvre littéraire. Ces compétences s'acquièrent à travers l'expression orale, l'écriture et la production d'écrits, de la littérature et de la structure de la langue française.

Pour ce qui est du niveau 3 qui nous intéresse et au sein duquel nous menons la présente étude, il est appelé cycle des approfondissements (CM1 et CM2). Il se présente comme un renforcement des aptitudes acquises pendant le cycle 2, en plus d'avoir les mêmes sous-disciplines.

Nous avons passé en revue la législation relative aux langues au Cameroun, ailleurs en Afrique et dans le monde ainsi que les modèles ou théories d'enseignement / apprentissage touchant directement notre recherche. Au terme de l'étape de la revue de la littérature, il ressort que plusieurs étapes ont été franchies et que d'intenses travaux de recherche ont été réalisés pour favoriser l'apprentissage du français langue seconde dans un contexte multilingue comme celui du Cameroun.

1.4 Littérature sur la législation du FLS en Afrique.

Dans son document 'Enseignement/apprentissage du français en Afrique : bilan et évolutions en 40 années de recherches', Dreyfus (2006) de l'Université de Montpellier met en perspective l'évolution des recherches linguistiques, sociolinguistiques, psycholinguistiques ou cognitives conduites sur la situation de la langue française en Afrique, en contact avec les langues africaines, et les effets que ces recherches ont eus ou pourraient avoir sur l'enseignement et l'apprentissage du français. L'enseignement du français en Afrique est particulièrement sensible aux conditions ou « contextes » (Porquier & Py, 2005) dans lesquels se réalise son apprentissage. Il est donc important de réfléchir sur les articulations entre l'apprentissage du français et tous les contextes (institutionnels, historiques, sociaux, culturels et langagiers) dans lesquels cet apprentissage se déroule.

Il est tout aussi important de réfléchir à l'articulation entre les discours des chercheurs et la transposition didactique de ces discours, ou encore d'envisager les effets que peuvent produire des travaux de recherche sur les représentations existant vis-à-vis du français et de son enseignement. Enfin, il est clair que l'apprentissage du français est également lié à des cultures éducatives (rituels d'enseignement, traditions normatives, conceptions du rôle de l'enseignant et de l'apprenant). Je traiterai d'abord des relations entre les études menées sur la variation du français en Afrique et les options didactiques concernant l'enseignement/apprentissage du français. Les recherches qui se sont développées

simultanément ou successivement dans ces premières générations d'études ont fourni des données sur les contextes d'apprentissage et ont permis d'analyser les phénomènes d'appropriation du français. Ces recherches ont en fait été pour la plupart conduites hors des espaces scolaires. A l'inverse, ce qui caractérise les travaux actuellement entrepris, c'est que ceux-ci prennent pour objet d'étude la classe et les interactions maîtres/élèves. Celles-ci sont examinées selon des perspectives sociolinguistiques et acquisitionnelles et elles produisent manifestement des données susceptibles de faire évoluer l'enseignement du français.

La première génération de recherches sur le français en Afrique francophone concerne les premiers travaux, qui dans les années 60-70 ont été effectués dans les Centres de linguistique appliquée (CLA) des universités africaines, portaient surtout sur l'étude des écarts entre le français et les langues africaines ou entre le français « central » et le français « périphérique ». Se développent alors des analyses sur les interférences phonétiques, morphosyntaxiques, lexicales avec les langues africaines, qui commencent à prendre pour objet d'étude le français parlé (Calvet & *al.*, 1969). Ces travaux fondent leur classement à partir de la situation de la langue française en elle-même, explorant les variétés du français « hors de France » à l'aide de divers types de variation, analysés en fonction d'un écart par rapport à une norme de référence centrale, hexagonale et métropolitaine. L'objectif de ces premières études était d'interpréter les écarts relevés en termes d'interférences avec la ou les langues premières des apprenants et ces analyses ne prenaient pas en compte l'activité du sujet parlant. Les études menées étaient en fait destinées à développer des manuels de français, dans un contexte social et économique de postindépendance, où se posait, en termes de politique et de choix de langues pour les états africains, la question du devenir de la langue française dans des pays où la majorité des locuteurs parlaient des langues autres que le français.

Les premières enquêtes qui ont eu lieu sur l'usage du français étaient essentiellement quantitatives et faites par questionnaires. Elles ne renseignaient donc pas sur l'usage réel de la langue. Les conclusions de ces premières enquêtes insistent surtout sur le fait que le français enseigné en classe n'est parlé ni dans la cour de récréation ni *a fortiori* en famille : il est essentiellement pratiqué comme une langue seconde et doit être considéré comme tel tant par les usagers que par les linguistes et les méthodologues. Ces travaux ont accompagné une première génération de méthodes de français inspirées de méthodologies qui privilégiaient l'oral et étaient typiques de cette époque dans le domaine de l'enseignement des langues (par exemple introduction de l'écrit trois mois après l'oral). Ces méthodes tenaient cependant

compte du contexte en proposant des contenus pédagogiques adaptés aux « réalités » africaines (littérature africaine, choix de thèmes et de mots en relation avec l'Afrique).

1.4.1 Début des recherches sur le français oral (et parlé).

Pour ce qui est du début des recherches relatives au français oral et même parlé il y a lieu de noter que presque simultanément à cette époque s'engagent dans plusieurs pays africains des travaux sur la description du français en Afrique qui mèneront à l'ouvrage intitulé *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire* (1983). Dans la masse des écarts avec le français dit centraux analysés par les linguistes se dégagait en effet progressivement un ensemble de traits dotés d'une relative stabilité, d'une fréquence élevée, d'une dispersion assez grande et qui n'étaient pas ressentis comme des fautes ni comme des singularités par des locuteurs possédant une bonne maîtrise du français. Plusieurs linguistes parlent alors de l'émergence de normes « locales », répondant à des besoins communicatifs propres et dont la différence avec la norme commune n'est souvent pas perçue par les locuteurs.

Sur un plan purement pédagogique, les propositions des chercheurs concernant une normalisation, susceptible de faciliter l'apprentissage du français, de certains de ces usages ne sont cependant pas retenues par les autorités éducatives. Ce refus a plusieurs causes : le poids de la norme prescriptive, une survalorisation de l'écrit dans des sociétés à tradition orale, une non-reconnaissance de la variation linguistique et le souci de préserver « l'unicité » de la langue française. Parmi les termes recensés dans *L'inventaire* de 1983, seuls sont passés dans les manuels et les dictionnaires les dénominations indispensables à la description de milieux socioculturels et géographiques : celles ayant par exemple trait à la faune et à la flore ou à la vie sociale, culturelle et religieuse. À partir des années 75, on assiste dans plusieurs pays (Burkina, Mali, Niger, Sénégal), aux premières expérimentations concernant un enseignement bilingue (langues nationales/français) dans le primaire. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait d'abord en langues africaines, puis on passe progressivement au français, en introduisant l'oral en 2^e année du cycle primaire, puis l'écrit en 3^e année. Les études préparatoires à ces expérimentations vont accélérer dans les CLA le développement de travaux sur les relations entre français et langues africaines, qui se placeront alors dans un nouveau cadre : l'hypothèse dite de l'interlangue, qui postule l'existence chez l'apprenant d'un système autonome et intériorisé de règles (cf. par exemple Py, 1980).

Les travaux sur le français se renouvellent également dans un autre domaine : celui des études sociolinguistiques de type micro-qualitatif. Celles-ci s'appuient sur l'observation réelle

du comportement des locuteurs (Manessy & Wald, 1984) et sont en liaison avec des projets destinés à l'aménagement linguistique et au développement dans l'espace francophone (Chaudenson, 1991 ; Calvet & *al.*, 1992). Tous ces travaux ont un objectif commun : décrire de la façon la plus précise possible le contexte linguistique et sociolinguistique du français au contact d'autres langues, afin d'élaborer des propositions didactiques. Se dégage peu à peu l'idée qu'il faut envisager les apprentissages sous des angles socialement situés et considérer de façon fine leurs circonstances sociales, institutionnelles et culturelles.

La variabilité du français et l'acceptation d'une norme endogène deviennent ainsi des objets d'étude qui n'étaient pas envisageables jusque-là, en raison du poids de la norme exogène chez les élites locales. Mais les choses sont en train de changer : les locuteurs natifs du français deviennent à partir des années 80 de moins en moins importants, les élites sont désormais formées dans les universités africaines et le taux de scolarisation augmente.

En 1992, un projet intitulé Norme endogène et normes pédagogiques en Afrique francophone (Manessy, 1992) analyse les relations du français en contact avec les langues africaines dans différentes configurations sociolinguistiques de sept pays africains parmi lesquels le Cameroun, afin de préciser les champs d'intervention possibles dans le domaine pédagogique. Cette recherche se fait à partir de corpus oraux et écrits recueillis auprès de locuteurs de différents milieux sociaux ainsi qu'à partir d'enquêtes d'acceptabilité. Les chercheurs constatent l'émergence d'une norme endogène, « interafricaine », dont ils recommandent la prise en compte dans l'enseignement du français. Progressivement, le concept de norme endogène s'efface au profit de la notion de continuum développé par Bickerton (1975) à propos des créoles. Manessy (1984, 1995) essaie alors d'appliquer les notions de créolisation et de pidginisation à l'évolution des langues en contact en Afrique francophone.

Dans l'acception qu'il réserve à ce terme, *créolisation* fait référence à l'ensemble des modifications que subit un parler qui n'était pas la langue première d'une communauté, mais qui le devient et qui est alors utilisé dans toutes les circonstances de la vie en société. A cette extension et à cette diversification des emplois correspond une différenciation des structures sémantiques avec un enrichissement du vocabulaire et une plus grande complexité du système morphosyntaxique. Le processus de pidginisation, lui, est inverse : il désigne (cf. par exemple Manessy, 1995) l'ensemble des modifications que subit une langue employée par des locuteurs qui l'utilisent comme langue seconde dans des situations où le contenu de l'information échangée est délimité par les circonstances même de l'échange. En fait, pidginisation et créolisation sont tous deux à l'œuvre dans l'évolution du français parlé en

Afrique. C'est cependant la pidginisation qui a été le processus le plus étudié. On a par exemple observé dans le domaine de la grammaire une diminution du nombre de règles, une généralisation de leur application et une réduction des catégories. Loin d'être propres à la grammaire, ces phénomènes se sont retrouvés en phonologie : élimination de traits distinctifs, réajustement des systèmes de phonèmes éliminant des traits à faible rendement et régularisation des structures syllabiques.

Manessy (1995) met en relation les processus de simplification et de complexification à l'œuvre dans les français d'Afrique en faisant appel à la notion de vernacularisation, qui représente pour lui l'effet produit par ces deux processus sur une variété de langue. Cette hypothèse a été reprise et adaptée par de nombreux chercheurs africains (Daff, 1995 ; Ndao, 1995, 1998 ; Thiam, 1994) et elle a contribué à faire évoluer les représentations qui existaient vis à vis du français dans les milieux universitaires africains et, par voie de conséquence, dans la formation initiale des futurs enseignants et des cadres administratifs de ces pays.

Dans le domaine des discours didactiques, on assiste alors à l'abandon du concept de « français langue étrangère » (FLE) et à l'émergence et la diffusion du concept de « français langue seconde » (FLS) (cf. Besse, 1987 ; Vigner, 1987 ; Cuq, 1989). De fait, le concept de FLE convenait mal pour décrire la complexité de la situation du français en Afrique : une langue apprise après la langue maternelle, mais enseignée dès le début de la scolarité dans des pays où le français est soit une langue officielle, soit une langue ayant un statut privilégié. Un auteur comme DAFF (1995) montre bien par ailleurs qu'il existe, dans des situations où la vigilance métalinguistique est moins forte, de nombreux exemples d'un usage mésolectal du français ne correspondant pas à la norme scolaire.

Pourtant, alors que se développe l'idée de l'existence de français d'Afrique, les manuels de français produits à cette époque en Afrique sont en retrait par rapport à ceux élaborés par les CLA au cours de la période précédente. L'enseignement du français redevient alors relativement proche de celui d'une langue maternelle, avec des contenus très académiques du point de vue de l'apprentissage de la grammaire, de l'orthographe, de la lecture et de l'écriture. Les contenus des programmes du primaire et du secondaire renvoient de plus à un niveau de connaissance du français très élevé, qui ne prend pas en compte le fait que le français est, pour la plupart des élèves, une langue pratiquée seulement à l'école ou une variété scolaire normée et très éloignée de leurs pratiques langagières et sociales de référence. Les écarts entre la langue de l'école et les usages mésolectaux du français se creusent donc, alors que l'on assiste précisément à ce que Wald (1994) appelle une « appropriation diffuse » du français dans toutes les catégories de la société. Mais, à l'autre bout de la chaîne, les

pratiques enseignantes, contraintes par un ensemble de facteurs (rituels pédagogiques, manque de moyens matériels, classes surchargées, dégradation des conditions économiques ...) ont du mal à se modifier et on assiste à un retour vers un enseignement traditionnel, proche des principes pédagogiques d'un enseignement en langue maternelle.

C'est en fait de pays comme le Mali et le Burkina, qui sont engagés dans un enseignement bilingue langues africaines/français, que viendront les renouvellements pédagogiques (Wanbach, 2001). Ainsi, c'est dans la « pédagogie convergente » développée à grande échelle au Mali que l'on trouve un essai d'application des théories de Piaget et de Vygotsky : une pédagogie active centrée sur l'apprenant, proche des approches communicatives alors en vigueur dans le domaine du FLS.

Pour approfondir la description des contextes d'appropriation, de nouvelles études préciseront par la suite les effets de l'appropriation du français par un nombre de plus en plus important de locuteurs non lettrés dans des situations informelles. Ces travaux font apparaître des marques identitaires dans le suprasegmental et des variétés de français incluant des mélanges entre français et langues africaines. « Nous assistons en fait, écrivent Calvet & Moreau (1998), à une modification des fonctions du français en Afrique, langue coloniale, puis langue des pouvoirs africains, également langue véhiculaire interethnique ou interétatique et devenant lentement, dans certaines situations, langue identitaire (ou langues identitaires) ». Il existerait donc une norme orale endogène du français, distincte selon les pays. Les travaux sur l'émergence des parlers urbains en Afrique (Manessy, 1994, 1995 ; Wald, 1994 ; Dreyfus & Juillard, 2002, 2005 ; Swigart, 1992 ; Thiam, 1994) ont de leur côté permis de porter le regard sur de nouveaux contextes d'appropriation où, selon les termes de Dabene (2000, P.12) « *la langue acquise ne vient pas des autres, mais des sujets eux-mêmes, engagés dans une élaboration langagière collective. Ces parlers véhiculaires à caractère nettement pluriethnique deviennent peu à peu, au fur et à mesure de leur appropriation, des parlers vernaculaires spécifiques au groupe. Ils s'élaborent non à partir d'éléments extérieurs, mais à partir des éléments langagiers déjà maîtrisés par les sujets et le processus d'acquisition n'est pas autre chose, dès lors, que la mise en commun de ce potentiel collectif [...] A et B construisent ensemble la langue C à partir de leurs répertoires verbaux respectifs sur la base d'un plurilinguisme recréé, assumé et, à son tour, constitutif d'une identité collective* ».

Ce que, par ailleurs, les recherches faites à Dakar ont montré, c'est que l'appropriation de la langue française s'opère actuellement de plus en plus en dehors du système scolaire, sous d'autres formes et pour d'autres fonctions. Le français, langue de travail dans les

administrations, s'est popularisé lentement, par le biais de formes moins surveillées et parlées par des personnes peu scolarisées et il apparaît dans des situations informelles de la vie quotidienne. On a par exemple constaté une extension de l'usage du français chez des locuteurs qui jusque-là ne le parlaient pas (bonnes, pêcheurs, teinturières) des quartiers périphériques de Dakar. En ce qui concerne les jeunes non scolarisés, il est apparu que ceux-ci pouvaient apprendre le français au contact de leurs amis dans leurs quartiers.

De leur côté, les petits enfants scolarisés enseignent le « français de l'école » à leurs mères et rectifient leurs « fautes ». Les vecteurs de la diffusion du français sont donc variés. Inversement, l'expansion et la vernacularisation jusque dans la communication familiale du wolof ou d'autres langues véhiculaires africaines sont attestées depuis quelques années. Ainsi, on a observé au Sénégal (Dreyfus & Juillard, 2002, 2004, 2005) que certains locuteurs légitimes du français en venaient, dans leur vie courante, à utiliser davantage le wolof qu'avant. Des membres des élites sociales de plus de 45 ans, qui peuvent faire un usage fluide et non mélangé de la langue française, ont maintenant davantage recours au wolof, y compris dans des situations formelles où le français serait attendu. Ce qui constitue en fait aujourd'hui le modèle dominant des parlars urbains dans certaines villes africaines, c'est l'alternance ou le mélange langues africaines/ français ou français/langues africaines évoqué *supra*. S'est alors trouvée remise en question la notion même de compétence langagière, qui n'est plus vraiment pertinente lorsque l'on découvre la signification sociale des phénomènes de passage d'une langue à l'autre.

Ainsi, il est sûr que faire un geste vers du français, même fautif, à Dakar, fait plus de sens, en contexte et en situation, que n'en pas utiliser du tout, surtout quand on est un jeune non scolarisé. Wald (1994, p.121) explique que, dans l'espace social urbain de l'Afrique francophone, « *le français s'y manifesterait souvent tout simplement par ce qui se donne pour du français dans le cadre du discours où son choix produit un sens ou encore par des segments français d'un parler mixte* ». Des usages nettement bi- ou plurilingues (en termes de langues distinctes et en contact) coexistent donc avec des usages plus mélangés. Du point de vue de l'acquisition, pour un grand nombre d'enfants en milieu urbain africain, le développement du langage et les premiers apprentissages langagiers pendant la petite enfance se réalisent à partir de ces pratiques d'alternance et de mélanges de langues et c'est un domaine de recherche qui est, à ce jour, encore trop peu étudié. Il faudrait sans doute étudier la genèse de cette acquisition bilingue précoce et le passage de ces pratiques langagières orales aux pratiques langagières scolaires qui se font dans le cadre de la classe, à travers des langues modelées par la norme écrite et considérées comme distinctes dans l'apprentissage.

Dreyfus précise le contexte, l'acquisition et les implications didactiques de l'apprentissage du français en se basant sur deux exemples de recherche. Jusqu'alors les corpus constitués pour décrire les différents contextes d'acquisition et d'appropriation du français étaient essentiellement des corpus oraux et écrits, recueillis en situation d'apprentissage non formel. Deux recherches récentes viennent cependant de prendre pour cadre la classe, en tant qu'espace socialement, culturellement et cognitivement situé. Les objectifs et les méthodologies de ces deux recherches sont sensiblement différents. Ainsi, le projet « Dynamique de l'appropriation du français, langue de scolarisation en situation diglossique » réalisé au Togo par Noyau (2004) développe des axes d'étude acquisitionnelles et cognitifs, tandis que celui sur les « Dynamiques sociolinguistiques (scolaires et extrascolaires) de l'apprentissage et de l'usage du français dans un cadre bi- ou plurilingue (langues de migrants, langues locales) », dirigé par Juillard s'intéresse surtout à l'étude des aspects interactionnels et pragmatiques (Juillard & *al.*, 2005). Mais, bien qu'elles utilisent des méthodes de recueil de données et d'analyse différentes, ces recherches se rejoignent cependant en ce qui concerne l'analyse qu'elles font des interactions en classe et les propositions didactiques auxquelles elles aboutissent.

La recherche dirigée par Juillard (2005) a eu pour objectif d'étudier l'apprentissage et l'appropriation du français entre jeunes et adultes (des instituteurs et des formateurs) dans les lieux de contact que sont l'école et les associations de jeunes. Dans cette recherche, des corpus d'interactions en classe ont été collectés à tous les niveaux de l'école primaire du CI au CM2, à la fois dans des quartiers du centre et de la périphérie de Dakar. L'analyse de ce corpus fait apparaître l'existence chez les enseignants de décalages par rapport à la norme exogène du français, ainsi qu'une variabilité des usages sur nombre de plans : intentionnelle, articulatoire, morphosyntaxique et lexical.

Cette variabilité est fonction de l'âge des enseignants, de leur niveau d'études ainsi que du lieu et de la durée de leur formation pédagogique antérieure (Juillard & *Al.*, 2005 ; Dreyfus & Juillard, 2002, 2004, 2005 ; Dreyfus, 2006). Ainsi, l'usage du français n'est pas aussi normé chez les jeunes enseignants, qui ont par ailleurs recours plus fréquemment au wolof urbain et aux pratiques d'alternance dans les relations entre collègues et dans la classe.

L'observation de nombreuses séances de classe à l'école primaire, au cours des enquêtes réalisées à Dakar dans le cadre de ce projet et lors de missions de formation et d'enquêtes au Mali, fait en outre apparaître une conduite de classe très ritualisée, et ce, quels que soient la matière enseignée et le niveau des classes. On note en effet dans les interactions observées la présence constante d'un « pattern » interactionnel, indépendant de la discipline

enseignée et des tâches demandées (Dreyfus, 2006). Ce pattern comporte la maîtrise d'un format interactionnel spécifique (paires adjacentes questions/réponses ou échanges ternaires question/réponse/validation), des pré allocations par l'enseignant des tours de parole, des modalités d'ouverture et de clôture et l'assignation pour élèves et enseignants de places distinctes. Cette forme interactionnelle peut être en tant que telle objet d'acquisition (Gajo & Mondada, 2002). Ce modèle fonctionne assez bien dans toutes les classes : rythme relativement rapide des enchaînements d'un tour de parole à l'autre, enchaînements complémentaires, maintien du thème, co-construction de l'échange à partir des tours de parole.

Mais, on peut cependant se demander dans quelle mesure ce pattern favorise l'acquisition et la maîtrise des formes linguistiques du français, i.e. s'il est susceptible, comme toute interaction à caractère didactique en français langue seconde, de fonctionner comme moyen d'acquisition de nouvelles formes verbales et discursives. La mémorisation orale à travers le jeu des questions/réponses, la correction par reprise collective du modèle langagier donné par un pair ou par le maître, semblent être considérées comme des moyens importants d'apprentissage. Le traitement qui est fait de l'oral dans les interactions en classe apparaît cependant comme très lié à l'écrit : reprise de phrases aux structures identiques, prégnance de la norme écrite selon un schéma canonique S-V-O. L'attention semble davantage portée sur la forme : restitution des constructions syntaxiques correctes et répétition du lexique. Il y a peu de commentaires et d'explications métalinguistiques. Un écart très important existe donc entre les modèles scolaires du français qui circulent dans la classe, et qui correspondent à une norme écrite, et les pratiques discursives en dehors de l'école. En fait, les modalités de l'interaction pratiquée en classe réduisent la gamme des ressources communicatives possibles, les structures syntaxiques utilisées restant relativement simples. De plus, les questions posées sont toujours orientées vers la formulation exacte des phrases écrites au tableau ou dans le cahier des élèves. Ce type d'interaction permet alors seulement au discours de fonctionner, mais sans réellement se développer, la dimension rituelle de l'interaction figeant celle-ci et la rendant peu apte à constituer un moyen d'acquisition de connaissances linguistiques. La tâche communicative inscrite dans le contrat didactique est bel et bien réalisée, mais elle n'a pas été utilisée pour confronter l'apprenant à un problème de communication à résoudre. De plus, les structures employées sont peu variées et oral et écrit ne sont pas distingués.

En dehors des classes d'enseignement professionnel, le recours aux langues d'origine est relativement peu fréquent et, du CI au CM2, l'usage du wolof au Sénégal est de moins en moins fréquent. Il semble de plus que l'utilisation du wolof varie en fonction de l'âge de

l'enseignant : les plus âgés d'entre eux pratiquent plutôt une alternance de code, séparant nettement les systèmes linguistiques en présence, tandis que les plus jeunes optent pour un mélange de codes, proche des variétés linguistiques utilisées par les jeunes. Les enseignants demandent aussi souvent aux élèves de traduire en wolof ce qu'ils viennent de dire en français, pour vérifier si ceux-ci ont bien compris. Cependant, le wolof n'est jamais utilisé par l'enseignant pour fournir des explications d'ordre métalinguistique : textes et consignes sont simplement traduits au tableau et aucun commentaire n'est jamais fait sur les différences linguistiques qui existent entre les deux langues.

Certes, d'autres pratiques pédagogiques existent. Dreyfus observe par exemple qu'il existe dans des écoles de la périphérie de Dakar des pédagogies actives, centrées sur l'apprenant, analogues à celles évoquées plus haut à propos du Mali. Les interactions observées dévoilent alors des positionnements interpersonnels plus souples et une plus grande variation langagière, en même temps qu'une gestion différente de l'oral dans la classe. Il y a dans ce cas une prise de conscience possible non seulement de la distinction entre oral et écrit, mais également de la variation langagière en situation et surtout des registres oraux. Elle cite le projet dirigé par Noyau, qui a regroupé des chercheurs français et togolais et a eu pour objet d'étude la genèse du sujet bilingue francophone à partir de l'analyse à la fois de la scolarisation en français et de l'expérience langagière en langues premières. Le but de cette recherche était de mieux comprendre les processus en jeu chez les élèves, dans l'espoir que les résultats obtenus pourraient ensuite être réinvestis dans le domaine de l'enseignement.

Ce travail a réuni un vaste corpus de textes écrits et oraux et s'est plus particulièrement intéressé à la façon dont l'apprenant se construisait une compétence langagière dans une nouvelle langue, tout en utilisant celle-ci comme moyen d'acquisition de connaissances scolaires. Les résultats obtenus (Noyau, 2001 ; Noyau & Cisse) font, comme précédemment, à nouveau apparaître à quel point la classe est structurée par des échanges question/réponse dominés par le maître et orientés vers la formulation écrite normée des contenus présentés. Ainsi, contrairement à l'environnement culturel de l'élève, qui est fondé sur l'oralité, le milieu scolaire est lui toujours tourné vers l'écrit, y compris jusque dans les activités orales : *« l'écrit semble constituer la référence fondamentale : on parle à partir d'un texte [...] et les questions posées sont tournées vers la restitution de la formulation exacte de ce texte (écrit) et non vers la construction de connaissances sur le domaine étudié. »* (Noyau, 2001, p.69). De plus, la bifocalisation portant à la fois sur le message et sur la langue de ces interactions maître/élèves se résout le plus souvent au détriment des connaissances présentées et au profit

d'un travail sur la « bonne forme » écrite, ce qui a bien évidemment des incidences sur la structuration des connaissances et sur l'appropriation de la langue.

À la suite de cette recherche, des propositions ont été avancées pour modifier l'enseignement du français au Togo : *« aménager la double tâche à laquelle font face les enfants : construire une nouvelle langue tout en l'utilisant comme outil pour acquérir des connaissances ; placer les enfants en situation d'apprendre à réfléchir et à structurer leurs connaissances, alors que les apprentissages se font dans une langue qui est encore à apprendre ; s'appuyer sur les connaissances linguistiques et culturelles des enfants dans leur milieu ; repenser les modalités d'évaluation des apprentissages selon les mêmes priorités. »* (Noyau et Cisse, 2001, P.474).

Dreyfus conclut que, relativement peu de recherches sur les français d'Afrique se sont intéressées à la classe en tant qu'espace socialement situé et ont étudié la mise en relation entre des données sociolinguistiques, interactionnelles, acquisitionnelles et didactiques. L'observation et l'analyse des pratiques langagières effectives dans la classe, des modèles discursifs, textuels et langagiers qui y circulent, des dynamiques et des formats d'interaction maître-élèves se révèlent pourtant riches en enseignements, et l'analyse qui en est faite propre à questionner et à faire évoluer les modèles didactiques et pédagogiques existant actuellement en Afrique.

De plus, ce que les recherches menées à partir des années 80 sur les français d'Afrique ont eu de positif, c'est qu'elles ont contribué à modifier les représentations et les attitudes vis-à-vis du français et de son apprentissage. D'abord considéré comme « langue coloniale, puis comme langue des pouvoirs africains, également langue véhiculaire interethnique ou interétatique », le français devient progressivement dans certaines situations une langue identitaire (Calvet & al.). Parallèlement, on assiste à une reconnaissance plus grande de la variation du français au contact des langues africaines, reconnaissance propre à faire évoluer les modèles pédagogiques. Les études développées ces dernières années sur l'appropriation du français par des locuteurs placés dans différents contextes permettent d'envisager autrement l'apprentissage de cette langue, notamment en reconsidérant le rapport oral/écrit et les convergences possibles entre les usages scolaires et non scolaires du français. Enfin, la généralisation de l'enseignement des langues africaines et du français et l'élaboration en cours de curricula bilingues invitent à repenser la relation français/langues africaines et à prendre en compte les compétences linguistiques de ces apprenants bilingues

1.5 Problématisation de la recherche.

Genishi & Fassier (1999) relèvent que depuis une trentaine d'années, les États-africains se préoccupent de mettre en place des programmes qui visent à développer les capacités communicatives des enfants de maternelle et de primaire à l'oral. Dans le chapitre qu'il consacre aux “ (...) pratiques langagières orales ” (193-242), dans son ouvrage de 2000, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de “ l'échec scolaire ” à l'école primaire*, Lahire dresse un bref bilan de la question de l'oral et de la communication orale dans l'École française. Il note que la question de “ l'oral ” à l'école n'est pas une question nouvelle puisqu'on en trouve mention chez Bréal dès 1872. L'interrogation de Bréal, linguiste et germaniste, doit lui venir de sa connaissance du mouvement de rénovation de l'enseignement des langues vivantes qui connaît, dans ses années-là, un bouleversement à l'échelle de l'Europe (Puren, 1988). Lahire montre que dès les origines l'oral est lié, et subordonné aux pratiques d'écriture. Les travaux de la commission Rouchette (1963-1966) et les instructions officielles qui s'en inspirent, introduisent la notion de « communication orale » à l'école. Cependant, comme l'indique Lahire, [...] le signe le plus flagrant du “ flou ” de la catégorie « d'expression orale » *aux yeux mêmes des enseignants* (du point de vue de leurs catégories sociales de perception) est le fait que ceux-ci abordent le plus souvent la question de « l'expression orale » avant même que le sujet ne soit abordé, à propos de la lecture, du vocabulaire ou de « l'expression orale » (Lahire, 2000, p.196).

La préoccupation de l'enseignement de l'oral renvoie, selon Nonnon (1999, p. 91) à des ordres de problème différents. “ Un premier contexte de questionnement est celui du fonctionnement de la classe et de l'école comme lieu social, où la circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des habitus et des appartenances culturelles : il correspond à la dimension identitaire, relationnelle, sociale de l'enseignement. Le terme oral signifie ici l'ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté scolaire, les rapports au savoir et les contrats didactiques, les relations d'identification, d'affiliation ou de rejet, c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui rendent possibles les apprentissages spécifiques ”. Les deux autres niveaux distingués par Nonnon réfèrent à “ l'oral comme médiateur privilégié de la construction de connaissances et de démarches intellectuelles ” et à “ l'acquisition de compétences langagières spécifiques ” (Nonnon, 1999, p. 92).

Dolz & Schneuwly (1998, p. 14) rappellent que “ l'enseignement de l'oral comme domaine propre du français ne s'installe qu'avec la rénovation du français durant les années

soixante dans tous les pays francophones (et même, au-delà, dans la plupart des pays européens)”. Ils citent, à l’appui de leur thèse selon laquelle la finalité de l’enseignement de la langue maternelle a été fondamentalement redéfinie, le passage suivant du *Plan de rénovation de l’enseignement du français*, 1970 : “ l’objet de l’enseignement du français [...] est l’usage et le développement des moyens linguistiques de la communication ; il s’agit de rendre l’enfant capable de s’exprimer oralement et par écrit et capable de comprendre ce qui est dit et écrit ”. Aeby, de Pietro & Wirthner (2000) confirment pour la Suisse romande, le bilan dressé par Dolz & Schneuwly (1998) à propos de la compréhension et de l’expression orale. Dans cette situation didactique particulière, un cheminement se dégage qui conduit d’une évolution des leçons d’élocution et de récitation à la mise en œuvre d’un plan d’études, concrétisé par le manuel *Maîtrise du Français* (1979). À cette démarche succède une autre où l’on travaille en termes de types de texte ou de genre et de séquences didactiques ; cela est fort bien illustré par les contributions à l’ouvrage collectif de Dolz & Schneuwly (1998).

1.5.1 Genèse de l’enseignement du français langue première et langue seconde.

Une périodisation de l’émergence de l’oral dans l’enseignement du français langue première et langue seconde

Dans une note de synthèse de 1999 à propos de la question de "l’enseignement de l’oral et les interactions verbales en classe", Nonnon esquisse une périodisation de la référence à la maîtrise de l’oral à l’école. Elle note que les années 70 sont marquées par des préoccupations sociolinguistiques en ce domaine alors que les années 80 sont plus cognitivistes. Elle ajoute : “ s’il faut parler plus de résurgence que d’émergence, l’importance prise récemment par la demande de l’institution et des enseignants concernant la maîtrise de l’oral, l’essor des préoccupations théoriques relatives à la verbalisation et aux interactions constituent cependant un élément nouveau. ” (Nonnon, 1999, p. 88).

Pour Chiss (2001), trois périodes distinctes sont identifiables dans l’évolution de l’enseignement du français :

- l’apparition de l’oral et de la communication à l’école à partir de 1970 à travers une prise en compte des besoins des apprenants ;
- le retour de l’écrit dans les années 80 à travers le recours, entre autres, aux typologies textuelles ;
- le retour de la communication dans les années 90.

Le modèle dominant, selon Chiss, est celui du passage de l'oral à l'écrit, modèle qu'il attribue à Lentin. Il semble cependant que cet auteur ait eu davantage en tête le collègue que l'école.

Bouchard (2001) propose une autre lecture de la période en relevant l'absence du terme "communication" des programmes d'enseignement, sauf à travers la notion de "techniques de communication", attestée dans le programme des IUT. Il suggère la présence régulière de "bouffées d'oralité" et rappelle notamment le Congrès de l'Association Française des Enseignants de Français (AFEF) de 1978 consacré à l'oral. Hébrard (2001) signale, lui, l'importance du Plan Rouchette de 1966 pour l'instauration de l'oral dans le 1^e degré et définit la période 1966-75 comme consacrée essentiellement à l'oral. La thématique de la lecture apparaît dans les années 80. À partir de la fin des années 90, le thème de la lecture stagne et celui de l'enseignement de l'oral reprend le dessus.

Aeby, de Pietro & Withner (2000) citent la thèse de Lazure (1992) consacrée à un inventaire des recherches francophones relatives à l'enseignement de l'oral depuis les années 70 jusqu'aux années 90 pour poser leur périodisation de l'enseignement du français en Suisse romande. Selon eux, les années 70 voient s'opposer une approche d'*imprégnation*, inspirée de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues et de sa méthodologie *audio-orale* (cf. les *Études de linguistique appliquée*, n°20 de 1975, numéro consacré aux exercices structuraux), et une approche par *analyse* de la langue orale. À une période où la langue est enseignée de façon décontextualisée, succède l'approche *communicationnelle*, où il s'agit d'apprendre à parler (et à écouter) dans les situations les plus authentiques. (Une évolution similaire se fait jour dans l'enseignement des langues vivantes étrangères et du français en tant que langue seconde). Les auteurs notent cependant que le déficit de connaissances scientifiques sur la grammaire de l'oral conduit à une consolidation de l'écrit au détriment de l'oral. D'où le retour de l'oral dans l'enseignement des années 90, et le développement de l'oral *intégré* aux activités de la classe. Ce que favorise, par exemple, la pratique des séquences didactiques. Un historique similaire est présenté dans Dolz & Schneuwly (1998).

1.5.2 Évolutions de l'enseignement du FLS.

On relève des interrogations autour de l'articulation de certains aspects de la communication didactique et de la question de l'oralité. Cela apparaît avec netteté chez Nonnon (2001). L'interrogation de cette dernière porte moins sur les caractéristiques de la langue orale que sur la question de la norme des genres discursifs à l'oral et sur les familles de tâches qui sont possibles dans ce domaine. Tout se passe comme si une certaine confusion existe entre

l'enseignement de l'oral et l'enseignement de la communication (et par la communication). On s'interroge sur le statut des pratiques langagières orales et sur leur fonctionnalité. La question du rôle du/des vernaculaires de groupe à l'école est posée. Est également posée celle de la fonctionnalité des interventions orales. S'agit-il d'une manifestation identitaire, de phénomènes liés à la socialité en œuvre ?

Dans le contexte canadien, Tochon & Cambron (1992) discutent de deux modèles d'enseignement de l'oral proposés par Rubin (1985) : le premier suppose un contenu autonome centré sur les types de discours ; le second envisage l'oral au service de l'intégration des matières scolaires. Ils recensent les principaux obstacles à l'implantation de l'oral en salle de classe et proposent, à l'instar de Cazden (1988), différentes stratégies d'exploitation du vécu des élèves tout en préconisant un apprentissage actif fondé sur l'exploration collective d'idées, la spéculation, l'analyse, la critique, etc. Ils prônent une meilleure intégration de l'oral dans la classe tout en soulignant les limites inhérentes à l'authenticité et à la variété des situations de communication orale.

Belair (1994) tente de démontrer que, contrairement à ce que peuvent laisser croire les pratiques bien établies d'enseignement de l'oral, la communication orale est encore très peu abordée à l'école canadienne. Cette situation s'expliquerait de diverses manières :

- par des connaissances parcellaires du domaine et l'absence d'un modèle d'analyse du discours ;
- par l'occultation des éléments de spécificité de l'oral (construction dialogique, immédiateté, irréversibilité, implication, cohésion par les éléments paralinguistiques, etc.) ;
- par l'indigence des stratégies d'enseignement, sur le plan des activités d'apprentissage (l'exposé allant à l'encontre de toutes les caractéristiques spécifiques de l'oral) et des pratiques d'évaluation ;
- par l'existence d'enjeux sociaux qui poussent à privilégier l'apprentissage de l'écrit, au détriment de l'oral. Selon l'auteure, si l'école ne prend pas les moyens de développer la communication, il risque de se produire un clivage social, à l'heure où les approches d'enseignement exigent de plus en plus de verbalisations métacognitives.

En 1991, l'ouvrage de Wirthner, Martin & Perrenoud, *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, se fait l'écho des débats du système éducatif suisse romand sur l'enseignement de l'oral. Faut-il vraiment enseigner l'oral, et si oui comment ? Roulet consacre sa contribution à la nécessité de la mise en place d'une pédagogie de l'oral fondée sur une approche de la dimension dialogique des échanges. Il prône le recours à des

documents authentiques. Perrenoud part de l'idée qu'il y a autant de représentations de la place de l'oral dans l'enseignement que d'images de la langue, de la communication et de la culture. La construction d'une pédagogie de l'oral exige une réflexion sur la langue, sur la communication et sur le travail scolaire. Perrenoud montre que l'oral scolaire est en fait une réalité ancienne et qu'il faut prendre conscience de sa place dans les classes, de ses fonctions et de son statut actuel. Il propose une rénovation de la pédagogie de l'oral fondée sur les idées suivantes :

- la maîtrise de l'oral est un savoir-faire social ;
- les maîtrises prioritaires d'une pédagogie de l'oral sont : savoir informer, expliquer, animer, discuter, argumenter, commander ;
- enseigner l'oral doit être entendu comme signifiant aménager des situations d'apprentissage ;
- une pédagogie de l'oral doit s'accompagner d'une réflexion sur les propres pratiques d'interaction et de communication pour les enseignants comme pour les élèves ;
- une pédagogie de l'oral ne peut être réduite à la seule matière du " français " mais doit s'inspirer de la dimension communicative de toutes les situations didactiques.

Betrix Kœhler & Piguet (1991) mettent en évidence les insuffisances des activités orales observées dans les premières années du primaire en suisse romande : les objectifs d'apprentissage sont peu ou pas définis et il n'existe pas de construction de séquences d'apprentissage. Les auteures montrent que cette absence d'objectifs empêche une évaluation sommative, et à plus forte raison formative. Elles prônent l'intégration de l'évaluation dans la didactique avec l'idée que l'évaluation fait partie d'un modèle psychopédagogique du fonctionnement de l'élève en interaction avec l'objet à enseigner et qu'elle doit donc faire partie de la stratégie didactique construite à partir du modèle.

Dans la livraison 37/38 d'Enjeux, Dolz & Schneuwly (1996) relèvent l'inexistence d'un programme pour l'enseignement de l'expression orale et écrite, dans les plans d'études de la Suisse romande. Ils esquissent les bases d'un curriculum, destiné aux années de l'école obligatoire, fondé essentiellement sur la notion de genre. Rosat (1996) se penche également sur l'enseignement de l'oral dans le cadre de la rénovation de l'enseignement du français, en Suisse romande. Elle propose également une didactique de la communication orale qui se fonde sur les types de discours oraux, sur les types d'interaction verbale, créant ainsi des activités didactiques ciblées de l'oral.

Dolz & Schneuwly (1997) expliquent leur contribution à une didactique de l'oral dans le cadre des instructions officielles romandes, fondée sur une approche interactionniste.

Pour eux, enseigner l'oral implique de développer la maîtrise de diverses situations de communication publiques (travail, école, administration, politique) par l'appropriation des genres correspondant à ces situations, à savoir, d'une part des genres oraux qui servent l'apprentissage scolaire en français et dans d'autres disciplines (exposé, compte rendu d'expérience, interview, discussion en groupe, etc.), et d'autre part des genres de la vie publique au sens large du terme (débat, négociation, témoignage, théâtre, etc.) ; le détour par le genre permet d'articuler la finalité générale " apprendre à communiquer " avec les moyens langagiers qui rendent la communication possible. Dolz & Schneuwly (1997) définissent des objectifs pour l'enseignement de l'oral en essayant de préciser ce qui est " enseignable " et en circonscrivant les objets du travail en classe

Dolz (2001) rappelle la difficulté que pose la transformation de l'oral comme objet " enseignable " dans la discipline scolaire " français ". L'une des voies de passage est de mettre en place un modèle didactique du genre pour " didactiser " les différentes formes discursives de l'oral. Schneuwly & De Prieto (2000) se refusent à envisager que les genres oraux puissent être acquis par apprentissage incident, à l'occasion d'un travail sur des contenus disciplinaires divers. Ils prônent au contraire la construction d'objets d'enseignement / apprentissage pour l'oral.

Cette critique, et des travaux subséquents, vont aboutir à la publication d'un ensemble pédagogique : S'exprimer *en français* (De Pietro, 2001).

1.5.3 La prise en compte du langage et de la communication dans les programmes de l'école primaire française (francophone).

Du point de vue des pratiques pédagogiques, l'intérêt pour l'apprentissage de la communication orale dans l'enseignement du français langue seconde est assez récent, du moins en France (les années 70 et le Plan Rouchette). Dans le système scolaire français, l'accent a surtout été mis sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue écrite - lecture, écriture et rédaction de textes -, y compris sur ses dysfonctionnements (dyslexie, dysorthographe, dysgraphie...) (cf. Bailly & al. 1999 ; Florin & al. 1998). Le rôle de l'oral dans les apprentissages scolaires semble avoir été découvert récemment dans le champ institutionnel, même si les Instructions Officielles ont régulièrement mentionné l'oral, avec des conceptions variables selon les époques qui pouvaient se concrétiser dans des prescriptions d'exercices de récitation ou de rhétorique, par exemple. Successivement ignoré, considéré ensuite en ce que sa maîtrise pouvait préparer et faciliter les apprentissages académiques de l'écrit, cet enseignement a pris récemment une place plus importante en tant

que tel (Ferrier, 1998). Il est devenu l'objet des préoccupations des enseignants qui se déclarent souvent démunis face à ce domaine, d'abord dans l'école maternelle, puis à d'autres niveaux du cursus scolaire (voir par exemple le rapport de Boissinot, Inspecteur général de l'éducation nationale, en 1999).

Les années 80 voient se développer la prise en compte des compétences de communication, suite aux travaux inspirés par la pragmatique du langage et l'ethnologie de la communication et les analyses des opérations transactionnelles que les participants doivent réaliser dans une conversation (Bachmann & al. 1981). On ne considère plus la maîtrise du langage en tant que telle, mais plutôt comme un répertoire de conduites impliquant des compétences d'interprétation des situations, des stratégies développées en relation avec les intentions de communication. Il s'agit donc de développer un répertoire de conduites en fonction de la diversification des besoins de communication et des fonctions remplies par le langage. Cette approche, qu'on peut aussi qualifier de fonctionnelle, trouve également des fondements théoriques chez Bruner (1983) et Halliday (1985). Ceci se traduit dans les instructions pour l'école primaire française à partir de 1986 (Ministère de l'éducation nationale, 1986) : on ne parle plus de langage comme en 1977, mais d'activités de communication et d'expression orale et écrite ; il convient de mettre en place " des situations de communications diversifiées ", " des actions individualisées, ou faites par de petits groupes ". Il est conseillé aux enseignants de s'appuyer sur " les interactions qui surviennent par le langage entre les enfants " afin de rendre le travail sur la langue plus efficace et " d'étendre le pouvoir de communiquer " des enfants.

Ces orientations sont reprises et développées depuis lors (Ministère de l'éducation nationale, 1995, 2002). On souligne l'importance du langage, dès l'école maternelle, comme moyen d'enrichissement et d'appropriation de ce qu'il véhicule d'expériences, de connaissances, d'émotions. Dans les programmes de 1995 qui définit cinq domaines d'activités pour l'école maternelle ; la place de la communication et du langage est redéfinie : apprendre à vivre ensemble, c'est assumer des responsabilités à sa mesure, affirmer son identité et reconnaître celle des autres, c'est aussi expliquer ses actions, apprendre à discuter des problèmes quotidiens, écouter le point de vue des autres. Vivre ensemble, c'est aussi apprendre à communiquer et toutes les activités de l'école doivent contribuer à ces objectifs.

Le deuxième domaine correspond spécifiquement au langage et à la communication, et on considère que ces apprentissages se mettent en place dans deux types d'activités : les diverses situations dans lesquelles l'enfant peut associer son vécu à sa verbalisation, rendre compte de ses expériences, bref à peu près toutes les activités scolaires, qui ont par ailleurs

leurs propres finalités ; des situations d'exercices plus spécifiques, appelées moments ou situations de langage. Différentes propositions d'activités sont détaillées pour les sonorités de la langue, le lexique, l'écoute et le langage oral, l'initiation au monde de l'écrit et à la production de textes. Agir dans le monde, découvrir le monde sont également des domaines d'activités étroitement liés à la maîtrise de la langue et qui constituent des supports à l'expression de l'enfant et à la communication. On rappelle que le langage, en tant que forme d'apprentissage culturel, est l'un des instruments de la découverte du monde.

Les programmes de 2002 insistent pour mettre "le langage au cœur des apprentissages". Le langage oral est "l'axe majeur" des activités de l'école maternelle et tous les domaines d'activités supposent "des échanges verbaux de qualité" et sont "l'occasion de développer, chez chaque enfant, les compétences de communication que leur mise en œuvre exige". Les cinq domaines d'activités définis en 1995 sont conservés. Les innovations portent sur les points suivants :

- La continuité des apprentissages : continuité oral/écrit, continuité des apprentissages d'un cycle à l'autre. L'oral, classiquement considéré comme pouvant aider aux apprentissages de l'écrit, est à travailler aussi pour lui-même. Le "travail sur l'oral", qui était cantonné à l'école maternelle, doit se poursuivre tout au long de l'école primaire, de la maternelle à l'élémentaire, et les mêmes rubriques se retrouvent d'un cycle à l'autre.

- Parallèlement, est affirmée la nécessité de travailler la communication écrite dès l'école maternelle : former des hypothèses sur "les liens entre les écritures et la réalité orale du langage", "se familiariser avec les principales fonctions de l'écrit" et avec "la culture littéraire".

- Des éléments précis de programme sont définis et détaillés pour les aspects suivants : les compétences de communication, le langage d'accompagnement de l'action (langage en situation), le langage d'évocation, le langage écrit. On peut ainsi dresser le tableau des compétences de communication pour chaque cycle de l'école primaire Rappelons qu'en France, depuis la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, l'école primaire est constituée de trois cycles pédagogiques :

- le cycle des apprentissages premiers se déroule à l'école maternelle et accueille les enfants à partir de 2 ou 3 ans ;

- le cycle des apprentissages fondamentaux commence à la grande section de maternelle (enfants de 5-6 ans) et se poursuit pendant les deux premières années d'école élémentaire ;

- celui des approfondissements correspond aux trois dernières années de l'école élémentaire et débouche sur le collège.

Au Cameroun, le taux de scolarisation au niveau du primaire était jusqu'aux années 1980 l'un des plus élevés en Afrique : 80% à 90% en âge scolaire étaient effectivement en classe avec des résultats tangibles en matière d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Même si la durée de la crise économique engendre çà et là un phénomène nouveau et inquiétant de déscolarisation, la réussite a été indéniable sur le plan quantitatif et qualitatif. Mais d'autre part, le rendement des systèmes éducatifs est resté en deçà des attentes des parents, du gouvernement et de la société en général, sans que l'on puisse de manière précise situer le niveau et les points d'insatisfaction ou de dysfonctionnement. De nombreuses réformes ont été entreprises pour identifier les maux et pour en apporter des remèdes. Cependant, leur impact tardait à se faire ressentir car celles-ci ne s'appuyaient pas sur des analyses adéquates comme celles du Programme d'Analyse des Systèmes éducatifs (PASEC) de la Conférence des Ministres de l'Éducation des États ayant le français en partage (Confemen). Depuis 1995, le Cameroun participe à cette expérience. Si les résultats indiquent que l'écart de scolarisation entre les filles et les garçons a tendance à se réduire, il n'en demeure pas moins que le taux brut pour 1996 et pour les deux sexes est de 85%. Moins de trois quarts des enfants de 7 ans sont scolarisés. Cette proportion passe à moins de deux tiers pour la moyenne d'âge de 11 ans. Le taux de survie à l'intérieur du système n'est que de 66% en 1989. Le taux de redoublement moyen au primaire est estimé à près de 30%.

En plus, la non maîtrise du français qui est médium et discipline d'enseignement, apparaît comme l'un des principaux responsables des échecs scolaires en cherchant à en comprendre les raisons, nous nous sommes donc lancé dans la présente étude afin d'en trouver de façon rationnelle des solutions idoines.

Lorsque nous prenons en considération le vécu du problème par les différents protagonistes de la communauté éducative, il s'avère nécessaire d'établir les liens d'opposition, d'indifférence et / ou d'adhésion et de les mettre en relation avec les dimensions que nous avons mentionnées précédemment.

Les hypothèses de notre travail découlent de cette préoccupation relative aux liens qu'entretiennent les facteurs contextuels d'apprentissages et l'acquisition des compétences communicationnelles des apprenants des cours moyens en FLS

Tableau 1: Les observations

Année scolaire	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Taux de Réussite au CEP	50%	39,40%	53, 30%	53,50%	39,87%	37%	37,93%

SOURCE : Archive MINEDUB

Plusieurs pesanteurs socioéconomiques et culturelles militent en faveur de cet état de choses : Ce constat susmentionné se traduit par des mauvaises performances des élèves en fin de cycle, des difficultés lexicologiques, orthographiques, syntaxiques, l'incompétence en lecture et expression écrite, incompétence s'étendant aux autres disciplines, le double statut de la langue française dans le milieu scolaire (langue d'apprentissage et langue de communication).

Par ailleurs, Houssein (1987) pense que ce point de vue pourrait être erroné, ou tout le moins manqué de fondement pour le moment car ils pensent qu'il est imprudent de fonder les modèles d'apprentissage (guidé) sur des descriptions d'un éventail limité de contextes d'apprentissage.

Une autre préoccupation en milieu scolaire au Cameroun et en Afrique est le statut de la langue française. Le statut d'une langue renvoie à son importance sociale dans une situation linguistique donnée, la communauté formée par ses locuteurs réels, et l'influence de cette langue sur usagers dans les aires géographiques où elle se parle. Selon Sylvie (2003), le degré de véhicularité d'une langue donnée est également un facteur déterminant pour circonscrire ses statuts. Pour elle la langue française jouit d'un statut complexe. La langue française peut être perçue et analysée respectivement comme une langue maternelle et langue seconde, d'une part et d'autre part comme une langue officielle, véhiculaire et étrangère.

Selon Besse (1987), la langue maternelle est celle qui est acquise dès le plus jeune âge, par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial, c'est la langue qui est supposée mieux maîtrisée que toutes les autres langues acquises ou apprises ultérieurement. A l'Est, les couples hétérogènes (deux ethnies différentes) dont deux langues maternelles, la langue maternelle de leur progéniture est le français. Dans certains couples endogamiques, certains parents choisissent délibérément d'imposer le français comme langue maternelle à leur progéniture en le lui parlant exclusivement dès leur naissance. Ainsi le français devient un idiome dans lequel l'enfant est appelé à verbaliser en toute spontanéité

ses premières expériences. Cette manifestation du complexe de colonisé n'est pas sans conséquences. Cette situation compromet très souvent des dispositions d'une acquisition normée de la langue française, cette fois dans les médias d'enseignement et des matières enseignées en milieu scolaire. En effet le jeune écolier qui a eu le français comme langue familiale et langue maternelle, ne l'a pas toujours apprise dans les respects des règles normatives élémentaires qu'imposent la grammaire, puisque les parents, « premiers instructeurs » ont pour la plupart une compétence linguistique qui ne dépasse pas le niveau mésoscolaire. Il devient alors difficile pour les instituteurs formés de corriger les fautes que les enfants commettent en classe et qui les ont assimilées depuis de nombreuses années à leur insu.

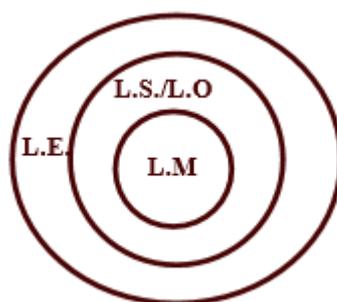
Ainsi assimilés depuis la tendre enfance avec des lacunes orthographiques, morphologiques, syntaxiques et lexicales, le français acquiert un statut privilégié, dominant et bénéficie d'une place importante qu'une simple langue étrangère, sans pour autant qu'elle soit la langue maternelle de la majorité des locuteurs. Le français devient alors une langue hégémonique et influence négativement les langues nationales, suites aux risques graves de pertes de l'identité culturelles. Ce statut lui confère une représentation négative pour les nationalistes camerounais. C'est d'ailleurs l'une des conditions psychologiques d'apprentissage des langues

De plus, le français a un statut de langue seconde dans la mesure où au Cameroun il est appris après la langue maternelle à l'école. Dans l'ordre d'acquisition et de maîtrise, la langue française se positionne après la langue maternelle locale, définit comme la première langue. Elle vient avant toutes autres langues acquises ou apprises. La langue seconde est définie comme « un idiome nécessairement et exclusivement par rapport à un individu au moins bilingue et s'oppose aux autres langues dans une hiérarchie fondée sur un ordre à la fois chronologique (succession dans le processus d'acquisition) et logique (degré de maîtrise) (Ngalasso, 1992). Les représentations venant de l'appréciation du français au Cameroun, traduisent comme partout ailleurs en Afrique, des réactions contradictoires : la langue française est justifiée par l'ordre gouvernant comme un outil d'unification et un facteur de développement tandis qu'elle est décriée par les nationalistes comme un principe d'aliénation qui attribue illégitimement à la langue française, des rôles qui devraient revenir aux langues nationales c'est-à-dire des langues parlées sur toute ou une partie du territoire par des communautés reconnues comme appartenant traditionnellement au pays (Ngalasso, 1992).

Par ailleurs « *une langue véhiculaire est celle de la grande communication, c'est-à-dire une langue utilisée de manière obligée afin de permettre l'intercompréhension entre les*

communauté ayant des langues maternelles différentes ». (Onguene Essono, 1999, P.221). La langue étrangère est celle qui est acquise après la langue maternelle et qui ne fait pas partie des premières expériences linguistiques. Pour certains camerounais, le français est une langue étrangère, car elle n'entre pas dans leur première socialisation, surtout en ce qui concerne l'enseignement, l'apprentissage du français se réalise selon une didactique spéciale, qui n'est pas celle de la langue maternelle. C'est le cas des anglophones. Pour ces derniers le français n'est pas indispensable dans les interactions quotidiennes. En somme ces statuts de la langue française à l'Est- Cameroun impliquent des interactions émanant des différentes situations sociolinguistiques.

La notion d'interaction fonctionnelle chez les locuteurs plurilingues renvoie au choix de langue lorsque ces langues sont conditionnées fonctionnellement par des niveaux de compétences, dont les locuteurs se sont appropriés, d'après les statuts sociaux linguistiques, et suivant le registre de communication. La langue française tend à acquérir le statut de langue maternelle au Cameroun ; mais à partir de son statut de langue officielle, elle devient la langue la mieux parlée par rapport aux langues nationales. Canu (1979) et Manga (2018) renchérie en affirmant que le statut de langue officielle, accordé à une langue extérieure au contexte linguistique de la nation considérée, statut établi et fixé par des textes légaux, confère ipso facto à cette langue, le statut de langue seconde, puisqu'elle sera obligatoirement utilisée par l'ensemble des citoyens. L'anglais est l'autre langue officielle et qui est apprise après l'acquisition du français, langue seconde. Voici l'ordre d'acquisition de ces langues.



(Noumsi et Sylvie, 2003, P.5) Schéma d'acquisition de la langue maternelle (LM) ; de la langue seconde (LS), de la langue officielle (LO) et de la langue étrangère (LE)

La langue de scolarisation avec toute la connotation conceptuelle que l'on donne à cette notion, le français sera une langue nationalitaire, qui permet des fonctions d'unité et d'identification. En fait le français est une deuxième langue officielle pour les anglophones alors que l'anglais occupe le même statut pour les francophones ; ainsi on parlera de langue étrangère quand il s'agira de l'anglais pour les francophones, et du français pour les anglophones.

L'ordre d'acquisition des compétences communicationnelle pourra avoir une disposition logique où la langue maternelle prend le pas sur la langue seconde et/ou officielle, qui elle-même passe avant les langues étrangères. D'où le schéma suivant :



(Noumsi et Sylvie, 2003, P.5) Schéma d'acquisition de la langue maternelle (LM) ; de la langue seconde (LS), de la langue officielle (LO) et de la langue étrangère (LE)

Même si la langue française jouit d'une audience internationale et joue un rôle fondamental en tant que instrument de coopération multilatérale, il demeure des problèmes quant à son efficience dans le processus de l'édification de l'identité nationale. Pour le politique au cameroun, le français face à de multitudes des langues nationales, apparait comme la langue de l'unification nationale, un ciment républicain et a un caractère neutre. Ce caractère neutre trahit sa domination face aux langues nationales, qui se trouvent dans une situation de minorité voire d'exclusion.

L'exclusion des langues nationale ainsi minoritaire, a eu pour conséquences sur le système éducatif camerounais, l'exclusion d'un grand nombre de jeunes ruraux de l'école dite moderne. Pour les quelques-unes qui ont pu faire des efforts d'adaptation linguistique et scolaire, ils ont parfois subi des perturbations psychologiques, des crises d'identité et même des aliénations culturelles.

L'appropriation de la langue française est allée de pair avec la croissance des inégalités, la rupture de communication entre la classe dirigeante et la population, la montée du chômage, et la chute inexorable du pouvoir d'achat des plus démunis. (Ngalasso, 1992). Dès lors, on se demander si pour ces exclus, la langue française a gardé sa vocation de langue de liberté et de démocratie. Le développement durable d'une société est-il possible dans une langue non maîtrisée par les membres de cette société ? Connait-t-on un exemple de peuple qui ait pu réussir son développement dans une langue étrangère ? L'absence de participation de la majorité des africains francophones à leur propre développement ou à leur difficulté à vivre ensemble, ne doivent-elles pas être attribuées à leur déracinement culturel ?

Si on considère l'importance des champs sociaux et des secteurs politique dévolus à la langue française par une politique linguistique constante (relevant du statu-quo) depuis l'indépendance du pays, il est amère de constater que les camerounais n'auront eu ni les moyens, ni le cadre juridique de cultiver et de moderniser leur langues nationales.

Exclus des langues scolaires et dépourvus pour la majorité de support didactique, les langues nationales ont été relégué au rang des dialectes, en conséquences, pour le camerounais, toute une sphère de vie « la plus riche peut être la plus grosse de promesse se trouvent ainsi avorté, faute de pouvoir se réaliser dans le langage. Notre vie antérieure dans ce qu'elle a de plus essentielle reste à l'état latent et ne parvient pas à s'exprimer, car nos moyens d'expression son réduit » (Hountondji, 1997)

Au regard de ces considération s'impose alors la nécessité d'un rééquilibrage de la politique linguistique au cameroun en faveur des langues nationales dont les statuts doivent être absolument réaménagés et doter de moyens fonctionnels pour leur modernisation cela pourrait se traduire par leur valorisation/ élévation comme langue d'éducation au même titre que le français (et l'anglais). Elles deviendraient alors des langues didactiques selon les zones linguistiques du pays. Il reviendra aux pédagogues de définir les modalités et les procédures de cette politique linguistique, ce qui tarde à être implémenté de nos jours.

1.6 Questions principales et spécifiques de la recherche.

Au Cameroun, les élèves de l'enseignement primaire en général et ceux des cours moyens en particulier s'identifient à certaines positions socio culturelles et environnementales, conformément aux représentations dont la société se fait de ce niveau de l'enseignement. Leur relation aux savoir en français parait conflictuelle. D'où cette première interrogation : pour quoi les élèves du cours moyens éprouvent-ils les difficultés sur le plan de l'acquisition des compétences communicationnelles en français ? Autrement dit pourquoi malgré toutes les réformes pédagogiques instituées les élèves en fin du cycle primaire manifestent-ils peu de compétences communicationnelles en français ?

Le constat que nous venons de dresser nous indique que dans le système éducatif camerounais, se pose un problème : le faible niveau l'acquisition des compétences communicationnelles en français par les élèves du primaire. Nous nous interrogeons ainsi sur les facteurs qui influencent la méforme des enfants en français qui bien qu'étant la langue seconde obéit à un double statut (langue d'apprentissage et langue de communication).

Au regard de ce qui précède, nous nous posons la question de savoir s'il existe une corrélation significative entre les facteurs contextuels d'apprentissages et le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen. En d'autres termes, la qualité des facteurs contextuels d'apprentissage

améliore-t-elle le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen ?

De façon spécifique, la qualité des conditions physiques d'apprentissage améliore-t-elle le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen ? La qualité des conditions psychologiques améliore-t-elle le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen ? La qualité des conditions sociolinguistiques améliore-t-elle le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen ? La qualité des conditions discursives améliore-t-elle le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen ?

1.7 Hypothèse de la recherche.

La réponse à cette préoccupation majeure et de surcroît notre hypothèse principale est formulée comme suit : *« il existe une corrélation entre les facteurs contextuels d'apprentissage et le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves des cours moyens. En d'autres termes les facteurs contextuels d'apprentissage déterminent le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves des cours moyens »*. Les facteurs contextuels d'apprentissages se déclinent en conditions physiques, psychologiques, sociolinguistiques et discursives. Cette opérationnalisation des facteurs contextuels d'apprentissages nous a permis de formuler nos hypothèses de recherches qui sont :

La qualité des conditions physiques d'apprentissage détermine le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves des cours moyens.

La qualité des conditions sociolinguistiques détermine le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves des cours moyens.

La qualité des conditions psychologiques détermine le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves des cours moyens

La qualité des conditions discursives détermine le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves des cours moyens

1.8 Les objectifs de la recherche.

Cette recherche vise à mesurer le niveau de corrélation qui existerait entre les facteurs contextuels d'apprentissage et le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves des cours moyens. En effet, nous nous attendons qu'à la fin de cette recherche, que les meilleures conditions physiques du cadre d'apprentissage des élèves, sociolinguistiques, psychologiques et discursives augmentent significativement le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves des cours moyens.

De façon spécifique, nous voulons mesurer le degré de corrélation qui existerait entre la qualité des conditions physiques d'apprentissage et le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves des cours moyens. En effet, nous nous attendons qu'à la fin de cette recherche, l'existence, l'accessibilité, la confortabilité de la salle de classe par son équipement, la qualité et la richesse de la cour de récréation, l'utilisation des didacticiels en français augmentent significativement leurs niveaux d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves des cours moyens.

De façon spécifique, nous voulons mesurer le degré de corrélation qui existerait entre la qualité des conditions sociolinguistiques et le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves des cours moyens. En effet, nous nous attendons qu'à la fin de cette recherche, plus la fréquence d'interaction entre enseignants- élèves est élevée, plus la fréquence les interactions élèves-élèves est élevée, plus la fréquence de la pratique de la langue en classe, à l'école et en communauté est élevée, plus l'apprenant est capable de produire les formules de la phrase simple, de la phrase complexe, les temps verbaux, les signes de ponctuations, les modes verbaux, les déterminants en français, etc. plus leurs niveaux d'acquisitions de compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen s'augmentent significativement.

De façon spécifique, nous voulons mesurer le degré de corrélation qui existerait entre la qualité des conditions psychologiques et le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves des cours moyens. En effet,

nous nous attendons qu'à la fin de cette recherche, plus la qualité des perceptions envers la langue est bonne, plus les représentations positives à l'égard des locuteurs francophones sont bonnes, plus la qualité de la culture véhiculée par le français est riche, plus la motivation à apprendre et à utiliser la langue française est excellente (utilisation du français comme langue officielle, comme langue de communication dans une situation de l'existence de plusieurs langues maternelle, comme langue de recherche du travail, etc.), plus leurs niveaux d'acquisitions de compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen s'augmentent significativement.

De façon spécifique, nous voulons mesurer le degré de corrélation qui existerait entre la qualité des conditions discursives et le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves des cours moyens. En effet, nous nous attendons à ce qu'à la fin de cette recherche, plus les apprenants rédigent des textes de dialogues et appliquent ou réalisent des scènes de dialogue ; plus les apprenants rédigent des textes de portrait et appliquent ou réalisent des scènes de monologues ; plus les apprenants rédigent des textes de narration et appliquent ou réalisent des scènes de narration ; plus les apprenants rédigent des textes de description et appliquent ou réalisent des scènes de description ; plus les apprenants rédigent des textes de poèmes et appliquent ou réalisent des scènes de poétiques ; plus les apprenants rédigent des textes argumentatifs et appliquent ou réalisent des scènes de débats ; plus leurs niveaux d'acquisition de compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves des cours moyens s'augmentent significativement.

1.9 Intérêt de la recherche

Du point de vue scientifique, l'originalité de cette recherche réside à plusieurs niveaux : elle traite de la thématique des facteurs contextuels d'apprentissage (éléments curriculaires et extracurriculaires dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde) ; elle obéit également à une démarche fondée sur une double triangulation théorique (recours à trois approches théoriques) et méthodologique (utilisation de trois outils de collecte des données à traiter et à analyser). Elle se donne aussi de sortir des sentiers battus des études uniquement qualitatives pour leur adjoindre une approche quantitative qui serait le degré de dépendance entre variables. ;

Du point de vue sociopolitique, réussir à montrer l'impact des facteurs contextuels d'apprentissage (éléments curriculaires et extracurriculaires dans le domaine de l'apprentissage sur l'acquisition des compétences communicationnelles en français langue

seconde permet à coup sûr d'améliorer le niveau des enfants conditionnés à l'apprentissage de cette discipline en général et des élèves des cours moyens en particulier. Les résultats de cette recherche peuvent également permettre d'accroître l'insertion professionnelle des enfants dans les petits métiers ainsi que leur rendement. Ceci constitue une avancée significative pour l'efficacité interne de notre système éducatif.

Au plan académique, cette thèse sera rédigée et soutenue pour obtenir le doctorat Ph. D. en sciences de l'éducation, un pas de plus dans notre quête du savoir et dans la recherche scientifique.

Du point de vue professionnel, nous voulons aider les décideurs en matière de l'éducation, la communauté éducative à prendre en compte les facteurs contextuels d'apprentissage en vue de permettre aux élèves de ce niveau de s'améliorer et de s'insérer paisiblement dans la vie professionnelle.

1.10 Limites de la recherche.

1.10.1 Limite de l'étude.

À travers ces divers intérêts qui font la spécificité de notre étude, notre champ de recherche peut apparaître de prime abord très vaste, raison pour laquelle nous l'avons déterminée dans le temps et dans l'espace. En effet, nous ne comptons pas réaliser une étude des différents éléments qui rentrent en compte dans l'enseignement de la L2 chez les enseignants, mais nous voudrions juste insister sur les corrélations qui existent entre les facteurs contextuels d'apprentissage et compétences communicationnelle en français langue seconde. L'acquisition de compétences communicationnelle en français langue seconde nous permet de nous appuyer sur la théorie du socio cognitivisme Bandura et du socioconstructivisme de Vygotsky Toutefois, nous distinguons les limites théoriques et les limites spatio-temporelles.

1.10.2 Délimitation théorique.

Notre étude loin d'être exhaustive, ne demeure néanmoins que dans le cadre des études réalisées en sciences de l'éducation, précisément dans le domaine de la didactique de discipline, car elle met en relation les facteurs pédagogiques : les contextes d'apprentissage et les compétences communicationnelles en français langue seconde, afin de rechercher la corrélation entre les deux.

1.10.3 Délimitation spatio-temporelle.

Ne disposant pas d'assez de moyens nous permettant d'étendre nos investigations sur tout le territoire national, nous nous sommes contentés d'une population accessible constituée des

élèves des écoles primaires de la région de l'Est . Notre étude couvre la période allant de septembre 2013/2020

Une telle délimitation nécessite une application des investigations non pas à une population totale, mais à un échantillon prélevé parmi les élèves des écoles primaires de la région de l'Est À savoir ceux des EPPA et EPP. Mais avant nous avons ci-après défini les concepts clés de notre étude.

Tableau récapitulatif de la problématique de la recherche.

Question de recherche principale	Question de recherches spécifiques	Hypothèses	Objectif	Variables indépendantes	Indicateurs
Existe-t-il une relation significative entre les facteurs contextuels d'apprentissages et l'acquisition de la compétence communicationnelle en français ?	Existe-t-il une relation significative entre l'environnement physique d'apprentissages et l'acquisition de la compétence communicationnelle en français ?	Il existe une relation significative entre l'environnement physique d'apprentissages et l'acquisition de la compétence communicationnelle en français	Mesurer le niveau de corrélation qui existerait entre l'environnement physique d'apprentissages et l'acquisition de la compétence communicationnelle en français	Environnement physique d'apprentissage	1-qualité d'équipement de la salle de classe (existence, accessibilité et conformabilité) : emplacement, matériaux de construction, taille de la classe, mobilier adapté, éclairage adéquat, niveau sonore, affiches pédagogiques, hygiène et santé
					2-qualité et richesses de la cours de récréation
					3- l'utilisation des didacticiels en français
Existe-t-il une relation significative entre les facteurs sociolinguistiques d'apprentissages et l'acquisition de la compétence communicationnelle en français	Il existe une relation significative entre les conditions sociolinguistiques d'apprentissages et l'acquisition de la compétence communicationnelle en français	Mesurer le niveau de corrélation qui existerait entre les conditions sociolinguistique d'apprentissages et l'acquisition de la compétence communicationnelle en français	Mesurer le niveau de corrélation qui existerait entre les conditions sociolinguistique d'apprentissages et l'acquisition de la compétence communicationnelle en français	Facteurs sociolinguistiques d'apprentissage	1-les marqueurs des relations sociales
					2-le choix des exclamations utilisées dans les discours
					3- les règles de politesse ou d'impolitesse
					4- capacité à produire les expressions de sagesse populaire
					5- utilisation des différents types de registres
					6- utilisation des dialectes et des accents
					7- vocabulaire particulier des communautés linguistiques francophones
Existe-t-il une relation significative entre les conditions psychologiques	Il existe une relation significative entre les conditions psychologiques	Mesurer le niveau de corrélation qui existerait entre les conditions	Mesurer le niveau de corrélation qui existerait entre les conditions	Les facteurs	1 attitude envers la langue
					2-représentation de la langue
					3- motivation à parler la langue

	d'apprentissages et l'acquisition de la compétence communicationnelle en français	d'apprentissages et l'acquisition de la compétence communicationnelle en français	psychologiques d'apprentissages et l'acquisition de la compétence communicationnelle en français	psychologiques d'apprentissage	4- émotions et sentiments envers la langue
					5- les besoins de la langue 6-culture véhiculé par la langue
	Existe-t-il une relation significative entre les conditions discursives d'apprentissages et l'acquisition de la compétence communicationnelle en français	Il existe une relation significative entre les conditions discursives d'apprentissages et l'acquisition de la compétence communicationnelle en français	Mesurer le niveau de corrélation qui existerait entre les conditions discursives d'apprentissages et l'acquisition de la compétence communicationnelle en français	Les facteurs discursifs d'apprentissage	1 -re (connaissance) et appropriation des différents types de textes, de discours et des genres textuels/discursifs 2- la contextualisation de ces derniers
	Variable dépendante	Indicateurs			
	Acquisition des compétences communicationnelles	Activités orales	1-Lecture à haute voix		
			2-Dialogue :(compréhension de l'oral et production de l'oral)		
			3-L'exposé		
			4-Débat		
			5-Récitation		
			6-Lecture d'une image		
	Activités écrites	1 Production des textes (portrait, narration, descriptif, etc)			
		2 Production arithmétique			
		3 Calligraphie			
4 Copier un texte					
			5 Écrire (alphabet, mot, phrase)		
			6 Composer un texte		

Chapitre 2

REVUE DE LA LITTÉRATURE DE LA RECHERCHE.

L'enseignement / apprentissage du FLS s'inscrit aujourd'hui dans la mouvance de l'approche dite "communicative" dont l'objectif est de rendre l'apprenant responsable de son apprentissage. Il cherche à améliorer sa compétence de communication dans de bonnes conditions permettant son acquisition efficace. La recension analytique des travaux antérieurs va porter sur les conditions physiques, puis les conditions sociolinguistiques, ensuite les conditions psychologiques ainsi que les conditions discursives d'apprentissage ; et enfin l'analyse des compétences communicationnelles va clôturer le chapitre. Toutefois, l'introduction de chaque concept sera suivie d'une clarification conséquente.

2.1 Les facteurs contextuels d'apprentissage.

Bergeron (2012), définit les stratégies d'apprentissage comme un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte des objectifs dans une situation pédagogique et qui étudie spécifiquement les stratégies utilisées dans l'apprentissage d'une langue seconde, les définit comme un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible.

Plusieurs recherches menées à l'aide d'un questionnaire mesurant la fréquence et l'emploi des stratégies d'apprentissage indiquent que les apprenants les plus performants en langue seconde utiliseraient un plus grand nombre de stratégies d'apprentissage (Green et Oxford, 1995). De plus, de nombreuses études citées par Macaro (2006) démontrent que l'utilisation de stratégies combinées les unes aux autres semblent être reliée au succès en langue seconde, d'où l'importance pour l'apprenant d'être conscient de ses stratégies de façon à savoir quelles en sont les combinaisons efficaces.

En plus des facteurs individuels dont les stratégies d'apprentissage font partie, des facteurs liés à l'environnement sont identifiés comme pouvant influencer l'apprentissage d'une langue seconde. (Bergeron, 2012) En effet, pour Krashen et Terrell (1983), tous les êtres humains peuvent apprendre une langue seconde. Pour y arriver, ils doivent d'abord vouloir le faire, ou en avoir besoin, et avoir la possibilité de pratiquer la langue dans des situations de communication réelles.

Dewaele (2006, P. 444) rapporte que « *le contexte d'acquisition est une variable indépendante cruciale dans le processus d'acquisition d'une langue seconde* ». Pour lui, la salle de classe ne constitue pas le seul endroit pour apprendre une langue : plusieurs apprentissages se font de façon extracurriculaire. D'ailleurs, « *ceux qui ont évité de socialiser dans la nouvelle langue et culture font des progrès beaucoup plus modestes* » (Dewaele, 2006, P. 444).

Cependant, d'après Dewaele et Housen (2002), le rôle du contexte extrascolaire dans l'apprentissage de la langue seconde a été, jusqu'à maintenant, très peu exploré. Selon ces auteurs, un lien pourrait être établi entre le contexte extrascolaire et l'amélioration de la langue seconde. Or, ce rôle m'apparaît assez important pour s'y attarder puisque, selon mes observations de professeure de français langue seconde qui enseigne à des étudiants universitaires chinois, une grande amélioration semble s'effectuer lorsque les apprenants sont en contact avec la langue cible à l'extérieur de la classe.

Ainsi, nous aimerions analyser les facteurs contextuels qui aident les apprenants à apprendre efficacement leur langue seconde la langue française, c'est-à-dire qui leur permettent de se débrouiller dans la plupart des situations de la vie courante.

2.1.1 Les conditions physiques dans l'acquisition des compétences communicationnelles.

Les conditions physiques comme l'un des facteurs contextuels d'apprentissage renvoient à l'environnement physique de l'école ou à l'environnement pédagogique. Ces conditions physiques mettent l'accent sur l'existence, l'accessibilité, la confortabilité de la salle de classe par son équipement, la qualité et la richesse de la cour de récréation, ainsi que l'utilisation des didacticiels (TIC, livre, dépliant, les affiches, vidéoprojecteurs, les diapositives, etc.) plusieurs travaux de recherches ont été menés sur les conditions physiques d'apprentissage et ont mis l'accent sur un environnement pédagogique innovant. (Lippman, 2013)

Une approche « adaptée aux besoins des utilisateurs » permettrait aux concepteurs de créer des environnements pédagogiques plus innovants et durables. Cette approche repose sur l'idée selon laquelle l'environnement d'apprentissage façonne les élèves, et inversement. On peut reprocher aux environnements pédagogiques dits « innovants » de n'être ni originaux, ni novateurs ; et de façon générale, les bâtiments scolaires durables se caractérisent essentiellement par l'utilisation de technologies et matériaux « verts » et négligent les autres critères de durabilité tels que le développement social. L'approche de l'architecture adaptée

aux besoins des utilisateurs (responsive design) repose quant à elle sur un ensemble de principes pédagogiques appelé « théorie de la pratique », qui décrit les interactions entre l'apprenant et son environnement ; il établit également un lien entre ces interactions et le concept de « planification adaptée aux besoins des utilisateurs » (responsive commissioning) cher aux chercheurs qui étudient la nature des interactions entre les composantes sociales et physiques de l'environnement pédagogique. Le concepteur peut ainsi créer un environnement plus adapté – et adaptable – aux besoins des apprenants du XXI^e siècle. (Lave et Wenger, 1991)

Chercheurs et concepteurs des environnements pédagogiques se demandent souvent si c'est aux apprenants de s'adapter à l'environnement pédagogique, ou l'inverse. Cette question n'est sans doute pas la plus cruciale. Il convient en revanche de déterminer de quelle manière l'environnement façonne les élèves et de quelle manière ceux-ci influencent l'environnement pédagogique. En d'autres termes : en quoi consistent les interactions entre les apprenants et leur environnement ? Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, il faut comprendre les attentes des élèves vis-à-vis du cadre spatial et temporel dans lequel s'effectue leur apprentissage (Lave et Wenger, 1991). Dans cette optique, l'environnement pédagogique se compose de l'environnement physique, mais aussi de l'apprenant, de ses camarades et de ses enseignants. L'environnement pédagogique du XXI^e siècle est perçu comme un cadre dans lequel les élèves s'adonnent à des activités d'apprentissage autonome ou collaboratif ; dans cette perspective, l'environnement physique est conçu de façon à pouvoir être régulièrement réorganisé en fonction des besoins pédagogiques (Partnership for 21st Century Skills, 2002). Ainsi les principes constructivistes du XX^e siècle, en vertu desquels l'apprenant était actif et l'environnement pédagogique, passif, sont aujourd'hui caducs.

La Théorie de la pratique repose sur le principe selon lequel l'environnement d'apprentissage est lui aussi actif (Dent-Read et Zukow-Goldring, 1997). Dans la perspective constructiviste, les élèves apprennent à la lumière de leurs propres découvertes, tandis que les apprenants tels que les conçoit la Théorie de la pratique sont transformés et façonnés par les interactions avec leurs camarades, leurs enseignants et leurs environnements physiques.

Intégration totale des technologies dans l'environnement pédagogique

En termes d'innovation, les idéaux pédagogiques du XXI^e siècle rejoignent, dans une large mesure, les principes de la pédagogie Montessori et du modèle de Reggio d'Émilie (Italie), qui visaient à promouvoir l'utilisation d'un large panel d'outils dans le cadre des activités d'apprentissage. De plus, ces programmes adaptés aux besoins des utilisateurs incitent les enseignants et les élèves à poursuivre leur développement de façon à dépasser leur

niveau actuel de connaissances. Globalement, ces approches visent à encourager la pensée critique, les compétences sociales (par le biais des activités collaboratives) et le travail en autonomie.

Là où l'approche adoptée à Reggio reposait sur l'idée de l'environnement physique comme « auxiliaire pédagogique » (thirdteacher) chargé d'orienter le processus d'apprentissage, Montessori préconisait d'équiper l'environnement physique d'outils aptes à créer de nouvelles opportunités d'apprentissage. De même, les environnements pédagogiques du XXI^e siècle mettent à profit les outils modernes (technologies de l'information), dont on estime qu'ils guident les apprenants et favorisent le développement (Vygotsky, 1978).

Montessori a conçu des outils pédagogiques qui encouragent les élèves à explorer leur environnement dans le cadre d'activités d'apprentissage autonome ou collaboratif. C'était à l'époque une approche innovante et moderne. Depuis le début du XX^e siècle, les technologies nouvelles (cinéma, radio, télévision puis vidéo) ont progressivement rejoint l'environnement pédagogique (Oliver, 2004) ; plus récemment, les ordinateurs, tablettes tactiles et autres tableaux interactifs (ex : SMART Board TM) ont été introduits dans les salles de classe. Néanmoins, contre toute attente, aucun de ces outils passés ou actuels n'a été pleinement intégré aux programmes scolaires (Weiss, 2007).

Cela s'explique notamment par le fait que le design même de l'environnement physique n'était pas propice à l'intégration de ces technologies (Oliver et Lippman, 2007 ; Weiss, 2007). De fait, comment les architectes peuvent-ils concevoir un espace apte à accueillir un outil, avant même que les avantages et contraintes pédagogiques de celui-ci ne soient pleinement mesurés ? En d'autres termes, les environnements pédagogiques doivent être programmés, planifiés et conçus de façon à servir les activités d'apprentissage qui y seront menées. Par ailleurs, la dimension spatiale de l'environnement pédagogique – notamment aux États-Unis – s'articule autour de la salle de classe. Et globalement, ces espaces ont peu évolué depuis des décennies. Pour que les technologies fassent partie intégrante des environnements d'apprentissage, il faut faire évoluer la culture qui domine aujourd'hui encore au sein des établissements.

En effet, le corps enseignant doit adopter les technologies ; il doit accepter de reconnaître leur potentiel, mais aussi leurs limites. Les outils proposés par Montessori, par exemple, étaient conçus autour d'une pédagogie particulière et l'environnement physique était considéré comme essentiel à l'apprentissage. À l'inverse, les technologies de l'information modernes n'ont pas été conçues suivant un quelconque principe pédagogique ; on suppose en

revanche qu'elles peuvent être intégrées à n'importe quel environnement d'apprentissage (Weiss, 2007).

Comme les TIC, les technologies durables sont considérées comme des systèmes incorporables dans n'importe quel bâtiment, indépendamment du contexte. Parmi les avancées récentes figurent de nouveaux matériaux alternatifs et des processus permettant d'évaluer les qualités de ces derniers tout au long du cycle de vie ; les directives de conception LEED (Leadership in Energy and Environmental Design) garantissant la conformité aux exigences de conception spécifiques à chaque système ; et des sources de production et d'information conformes à la tendance de réduction de l'impact environnemental des bâtiments. Le programme LEED est un cadre de certification indépendante mis en place par le Conseil américain de l'Éco-construction (US Green Building Council) en vue de promouvoir la construction verte. Néanmoins, cette façon de concevoir la durabilité tient rarement compte de l'efficacité des bâtiments ou de leur relation avec les dynamiques sociales et environnementales.

De plus, l'abus de langage qui fait de la « durabilité » un quasi-synonyme de l'éco-conception a pour effet de focaliser l'attention sur l'impact environnemental des bâtiments, en supposant implicitement que la réduction de ce dernier génère nécessairement des bienfaits sociaux et économiques (Allacci, 2009). Par conséquent, l'évaluation de la durabilité ne tient quasiment pas compte de ces paramètres apparemment secondaires et risque dans certains cas de promouvoir des principes de conception nuisibles à la santé (construction de bâtiments scolaires sur des sites toxiques reconnus, par exemple). Notons toutefois une exception à cette tendance, à savoir le concept de « triple bilan » (triple bottom line) (Elkington, 1997), qui définit la durabilité comme un moyen de parvenir à un compromis entre les intérêts sociaux, environnementaux et économiques.

D'un point de vue technologique, cependant, les efforts visant à promouvoir le principe du triple bilan sont moins évidents. Les innombrables sources d'information sur Internet consacrées au volet environnemental de la durabilité n'englobent pas les dimensions sociales et/ou économiques. Les initiatives d'information sur les aspects sociaux du développement durable sont plus fragmentées et ne proviennent généralement que de sites Internet consacrés à l'équité et la justice sociales (Allacci, 2009). Les fabricants de produits « verts » fournissent rarement des informations sur l'impact social de leurs activités (responsabilité sociale des entreprises, code de déontologie, dimension sociale de la collecte des matières premières, implications sanitaires des produits, de la fabrication, du recyclage et droit du travail).

2.1.1.1 Planification adaptée aux besoins des utilisateurs.

La planification adaptée aux besoins des utilisateurs est une approche qui tient compte du contexte social et repose sur l'idée selon laquelle l'environnement physique est façonné par l'aménagement de l'espace, le degré d'intégration des technologies de l'information dans les bâtiments et enfin l'efficacité et l'utilisation rationnelle des systèmes de construction durables. Qu'il s'agisse de concevoir un nouveau bâtiment ou de repenser l'utilisation d'une installation existante, ce processus consiste dans un premier temps à collecter des informations auprès des usagers clés et à réaliser une évaluation de l'occupation des lieux en étudiant notamment les contraintes et avantages associés à l'environnement physique. Cette approche est basée sur des méthodes de recherche qualitatives et/ou quantitatives. Celles-ci peuvent consister à analyser – sur plusieurs années – les taux de réussite aux examens, les taux d'absentéisme des élèves et des enseignants, ou encore l'ancienneté de ceux-ci au sein de l'établissement. Les méthodes qualitatives reposent quant à elles sur l'observation, des entrevues et/ou des groupes thématiques. Par ailleurs, cette approche présente une dimension participative, en ce que l'espace est évalué avec les usagers en vue d'identifier d'éventuels écarts entre l'image que ceux-ci ont d'eux-mêmes et de leurs activités au sein de l'environnement physique, et les performances effectives de ce dernier.

Des recommandations sont formulées à la lumière des données collectées afin d'ajuster les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de façon à maximiser la contribution de l'environnement physique au processus pédagogique. Pour mettre en œuvre ce processus, il faut tout d'abord déterminer ce que les usagers clés considèrent comme une expérience pédagogique positive. Ceux-ci sont invités à imaginer ou repenser la façon dont ces expériences pédagogiques positives se déroulent dans la salle de classe et l'établissement dans son ensemble.

2.1.1.2 L'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs.

L'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs (responsive design) reconnaît que les apprenants interagissent avec leur environnement pédagogique (et inversement) et que la conception durable ne préconise pas uniquement l'application de principes « verts », mais bien la recherche de solutions permettant de maximiser la contribution de l'environnement pédagogique – social et physique – au développement des élèves. Cette approche ne suppose pas qu'un bâtiment scolaire puisse être conçu de façon idéale ; elle permet en revanche de mettre en évidence ses avantages et contraintes propres. C'est la raison pour laquelle les architectes qui adhèrent à la Théorie de la pratique et aux principes de la planification adaptée

aux besoins des utilisateurs adoptent une approche que l'on peut qualifier d'architecture « adaptée aux besoins des utilisateurs ».

Par ailleurs, celle-ci remet en question la pratique architecturale actuelle. Plutôt que de se limiter à la dimension esthétique, le designer doit tout d'abord comprendre que l'apprentissage est contextualisé, dans le temps et dans l'espace (Altman, 1992). De plus, le processus de conception doit tenir compte en particulier du rôle joué par le contexte social et structurer l'environnement physique de façon à stimuler l'apprentissage et aider éducateurs et élèves dans leur travail. D'où la nécessité de collecter des données pour étudier les environnements existants et comprendre leur fonctionnement, mais aussi identifier les tendances sociales reflétées par les activités menées au sein des environnements pédagogiques.

Le travail de recherche permet d'extraire les principes de ces activités, grâce auxquels l'architecte peut ensuite formuler des propositions pour aménager efficacement l'espace. Non seulement l'approche adaptée aux besoins des utilisateurs est indissociable de l'étude du fonctionnement des environnements pédagogiques, mais elle revendique également une « culture de la curiosité » basée sur une analyse rigoureuse, un dialogue actif entre toutes les parties prenantes et une connaissance exploitable des informations disponibles. Cette approche part du principe que nul ne peut, à lui seul, disposer de toutes les données nécessaires, de sorte que la notion d'équipe revêt une importance centrale. Ainsi, chaque membre de l'équipe est amené à élargir son champ de travail habituel et à acquérir de nouvelles connaissances. Pour que cette transition puisse s'opérer, les concepteurs doivent être conscients de la nécessité de créer des lieux dotés non seulement de qualités esthétiques, mais surtout d'une solide base empirique. Telles sont les conditions pour que l'environnement physique soit conçu de façon à promouvoir les interactions qui s'y déroulent quotidiennement et conditionnent les progrès des apprenants. (Lippmann, 2013)

2.1.1.3. Environnement physique de l'école.

Les élèves apprennent mieux lorsque les écoles sont accessibles, sûres, hygiéniques, relativement confortables et stimulantes sur le plan cognitif. Une bonne conception des écoles peut avoir un effet positif sur l'apprentissage, en portant attention à des aspects tels que l'emplacement, les matériaux de construction, la taille des salles de classe, le mobilier, l'éclairage, la température, la ventilation, le niveau sonore, les sanitaires et l'intégration d'équipements auxiliaires. Au-delà de l'infrastructure basique de l'école, l'environnement bâti peut également contribuer à l'apprentissage en mettant en valeur des affichages riches en

textes écrits et des éléments qui renforcent l'utilisation de compétences scientifiques et mathématiques.

Emplacement : les écoles doivent se trouver au maximum à 3 kilomètres du domicile des élèves, moins pour les enfants plus jeunes, afin d'en améliorer l'accès et la fréquentation. Leur emplacement doit être choisi en ayant en tête des considérations de santé et de sécurité. Une clôture ou une autre délimitation appropriée permet de protéger les enfants et de les maintenir dans l'enceinte de l'école.

Matériaux de construction : des matériaux disponibles localement et respectueux de l'environnement doivent être utilisés, dans la mesure du possible, sans compromettre la solidité structurelle et la durabilité de l'école. Une vigilance particulière est de mise dans les zones exposées aux catastrophes naturelles.

Taille et aménagement de la salle de classe : les salles de classe doivent être conçues de sorte à prévoir au minimum 1,2 m² par élève et accueillir au maximum 40 à 45 élèves par salle. Des salles de classe légèrement plus spacieuses, qui offrent 1,4 m² par élève, permettent une utilisation plus souple de l'espace éducatif. En cas d'urgence, tous les élèves doivent être en mesure de pouvoir sortir facilement des salles de classe.

Mobilier adapté : le mobilier des salles de classe doit être en nombre suffisant et il doit être prévu de remplacer régulièrement les articles endommagés. Le mobilier doit avoir des dimensions adaptées à l'âge des élèves ; des éléments mobiles sont préférables du fait qu'ils permettent de mettre en œuvre des stratégies éducatives plus souples. Les salles de classe doivent également comporter un espace où ranger les affaires des élèves ainsi qu'un grand tableau noir et d'autres espaces d'affichage.

Éclairage adéquat : les salles de classe doivent être bien éclairées afin que les élèves puissent lire, écrire et suivre ce que dit le professeur. La taille des fenêtres doit correspondre au minimum à 20 % de la surface au sol de la salle ; des éclairages électriques auxiliaires doivent être installés autant que possible. Afin de maximiser la réflexion de la lumière dans la salle, des couleurs claires doivent être utilisées pour la peinture du plafond et des murs ainsi que le mobilier.

Toiture, température et ventilation : les matériaux de couverture doivent être durables et régulièrement réparés afin d'assurer une protection contre le soleil et d'éviter les fuites et les

risques d'effondrement. Une température de 20 à 23°C est préférable pour un apprentissage optimal. Des plafonds surélevés, de grands auvents et des grilles d'aération permettent de réduire la température des salles de classe dans les régions chaudes. Dans les régions froides, des mesures visant à améliorer l'isolation des murs et des fenêtres peuvent aider à mieux retenir la chaleur. Une ventilation supplémentaire est nécessaire en cas d'émissions de substances chimiques et de fuel de chauffage.

Niveau sonore : les distractions sonores peuvent fortement entraver l'apprentissage. Les écoles ne doivent pas se trouver près de voies ferrées, de zones à forte circulation ou d'industries bruyantes. Il faut également disposer de suffisamment d'espace ou de cloisons de bonne qualité entre les salles de classe afin d'éviter la pollution sonore ; les salles de classe elles-mêmes ne doivent pas être surpeuplées. Des murs en béton ou en brique nus réfléchissent le son ; des revêtements en papier ou en tissu peuvent aider à l'absorber.

Hygiène, installations sanitaires et santé : les élèves doivent avoir accès à de l'eau potable à l'école. Des installations hygiéniques de lavage des mains, que ce soit des lavabos ou de simples « tippytops », doivent être présentes près des toilettes et des zones de repas, avec un agent de nettoyage tel que du savon ou de la cendre de bois. Il doit y avoir environ 5 latrines ou toilettes pour 3 salles de classe. Un abri couvrant les toilettes / fosses et une ventilation appropriée, ainsi qu'un entretien et un nettoyage réguliers, permettent de réduire les odeurs et la propagation des maladies. Toute nourriture présente dans les locaux doit être soigneusement rangée et les écoles doivent disposer d'au moins un kit basique de premiers secours en cas d'urgence.

Équipements complémentaires : les bureaux et les placards sont également considérés comme des équipements scolaires nécessaires. Les bibliothèques, les salles informatiques et les laboratoires sont d'autres équipements qui contribuent à l'apprentissage des élèves. Les infrastructures telles qu'installations sportives, préaux, jardins scolaires, cuisines, cantines, infirmeries, dortoirs et logements pour les enseignants peuvent également permettre d'améliorer l'assiduité des élèves et de réduire l'absentéisme des enseignants ; les bénéfices de ces équipements doivent toutefois être évalués par rapport à leur coût.

Affichages pédagogiques riches en écrit : l'environnement physique de l'école doit également être conçu en ayant à l'esprit les opportunités d'apprentissage. Dans les salles de classe, des traverses en bois peuvent être utilisées pour installer des affichages riches en textes

écrits. Une initiative architecturale innovante, B.A.L.A (Building as Learning Aid), propose 150 idées à faible coût pour intégrer des espaces d'apprentissage dans l'environnement bâti, allant de grilles de fenêtres qui favorisent les compétences de préparation à l'écriture à des seuils de porte qui présentent le concept d'angles radians.

2.1.1.4 Aspects de l'inclusion

Questions liées au genre : les principaux aspects à prendre en compte vis-à-vis du genre dans l'environnement physique de l'école concernent les installations sanitaires et la sécurité. Il est particulièrement utile aux filles d'avoir de l'eau à disposition pour se laver et de pouvoir se procurer des protections féminines. Les filles et les garçons doivent avoir des toilettes séparées afin de préserver leur intimité, situées de préférence près des salles de classe afin que les enseignants puissent veiller à la sécurité des élèves. Les salles de classe doivent également comporter des fenêtres permettant de surveiller les activités de l'extérieur afin de réduire le risque d'agression.

Accessibilité : les plans de construction de l'école doivent tenir compte des besoins des élèves ayant un handicap physique en prévoyant des plans inclinés, des rampes, des passages de portes et des toilettes larges et d'autres mesures de ce type.

2.1.2 Les conditions sociolinguistiques dans l'acquisition des compétences

Communicationnelles

Les conditions sociolinguistiques comme l'un des facteurs contextuels d'apprentissage renvoient aux marqueurs des relations sociales tels que (les salutations, façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité) ; aux choix des exclamations que l'on utilise dans le discours ; aux règles de politesse ou d'impolitesse (Type de salutations (maîtrise et connaissance, Temps de salutations, Mode de salutation) ; aux connaissances des expressions de sagesse ; à la capacité à produire les expressions de sagesse populaires (Proverbes et expressions imaginées) ; à l'utilisation des différents types de registre (Formel, informel officiel, neutre, intime et familial) ; à l'utilisation des expressions imaginées ; l'utilisation des dialecte et accents ; le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophone (Familier ,soutenu) (Nadia et al, 2016)

Afin de faire acquérir aux apprenants en langue seconde la capacité de production et d'interprétation des énoncés dans des situations de communication exolingue, l'Approche Communicative favorise toute forme d'interaction en classe de langue (Holtzer, 2006).

La notion de l'interaction C'est une notion qui naît au États-Unis comme notion philosophique et psychologique. Par la suite, elle a resurgi dans différents domaines : « anthropologie, ethnométhodologie, ethnographie de la communication, interactionnisme », etc. ce qui fait d'elle une notion transdisciplinaire (Holtzer, 2006). L'interaction renvoie généralement à l'action réciproque (Robert, 2008). Dans leur ouvrage parlant de la communication, Baylon et Mignot (1991, P.193 cité par Mahieddine, 2009, P.25) définissent l'interaction comme :

« Le terme d'interaction suggère dans son étymologie même, l'idée d'une action mutuelle, en réciprocité. Appliquée aux relations humaines, cette notion oblige à considérer la communication comme un processus circulaire où chaque comportement d'un protagoniste agit comme un stimulus sur son destinataire et appelle une réaction qui, à son tour, devient un stimulus pour le premier ».

Kerbrat-Orecchioni (1996, P. 4,6) parle d'une mutualité d'influence entre les interlocuteurs en produisant des signes (regards, signaux d'écoute, hochement de tête, reprise, reformulation, etc.) qui interviennent pour garantir l'engagement mutuel:

« [...] tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des "interactants", exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles. [...] Pour qu'il y ait échange communicatif, il ne suffit pas que deux locuteurs (ou plus) parlent alternativement; encore faut-il qu'ils se parlent, c'est-à-dire qu'ils soient tous deux "engagés" dans l'échange et qu'ils produisent des signes de cet engagement mutuel. [...] Bref, dans l'interaction en face à face, le discours est entièrement "coproduit", il est le fruit d'un "travail collaboratif" incessant. ».

Pour les dictionnaires de didactique des langues (Robert, 2008 ; Cuq, 2003) l'interaction est perçue à la fois comme un but et un moyen d'apprentissage. La manière d'interagir dans une société n'est pas forcément de nature langagière. Kerbrat-Orecchioni (1996) distingue trois types d'interactions :

- Interactions verbales : tels que « les conversations, les entretiens, les interviews, les débats, les échanges didactiques, les rencontres scientifiques et les réunions de travail, etc. ». Cette typologie des interactions verbales s'est basée sur plusieurs critères comme la nature du site, le nombre et la nature des participants, le but de l'interaction et son style, etc.

- Interactions non verbales : tels que les gestes, les mimiques, les attitudes, circulation, danse et sports collectifs, etc.

- Interactions mixtes : il est parfois indispensable que, lors des échanges, les actions verbales et non verbales s'entremêlent comme les consultations médicales qui nécessitent « l'interrogatoire, l'examen, le diagnostic et la prescription ».

Il importe de distinguer les rôles interlocutifs de ceux interactionnels dans tout échange communicatif.

Pour les premiers, les participants sont censés occuper à tour de rôle la position émettrice ou réceptrice, c'est-à-dire que dans la même situation de communication, chaque interlocuteur peut être à la fois émetteur et récepteur (Kerbrat-Orecchioni, 1996).

Contrairement aux rôles interlocutifs qui se caractérisent par leur mobilité, les rôles interactionnels doivent être stables tout au long de l'échange, « car ils sont directement liés au type d'interaction en cours [...] (médecin/malade, professeur/élève, vendeur/client, expert/consultant et intervieweur/interviewé, etc.) » (Kerbrat-Orecchioni, 1996, P.20).

Les recherches en sociologie de l'éducation se sont largement intéressées à la question des facteurs explicatifs des inégalités scolaires. Au-delà des caractéristiques propres aux élèves, certaines spécificités du contexte scolaire permettent d'expliquer une part significative de la variance des apprentissages (Nadia et al, 2016). Parmi celles-ci, les facteurs relatifs aux pratiques enseignantes s'avèrent particulièrement influents (Good & Brophy, 2000). L'intérêt pour les mécanismes par lesquels l'enseignement produit ses effets sur les apprentissages apparaît dans les années 1970 (voir par exemple Anderson, 1970).

En se focalisant sur les « processus humains implicites qui s'interposent entre les stimuli pédagogiques et les résultats de l'apprentissage » (Levie &, 1973 ; cités par Doyle, 1986, p. 445), ces travaux ont permis de prendre davantage en compte les dimensions psychosociales et cognitives considérées comme constitutives de l'acte d'apprendre (Shuell, 1996). Dans la lignée de ces études, l'objectif de cette recherche sera de mieux comprendre les mécanismes par lesquels le style motivationnel de l'enseignant affecte les apprentissages des élèves en considérant les processus motivationnels qui médiatisent cette influence. Le modèle élaboré et testé dans cette étude se fonde sur les apports issus de la théorie de l'autodétermination (TAD ; Deci & Ryan, 2000, 2002 ; voir Sarrazin, Pelletier, Deci et al., 2011, Pour un aperçu en français) et ceux de la théorie sociocognitive de Bandura (1986).

2.1.2.1 La motivation : un processus médiateur ?

Dépendante des conditions d'enseignement et identifiée comme un déterminant des progrès des élèves (Ryan & Patrick, 2001), la motivation est théoriquement considérée comme un processus médiateur de la relation enseignement-apprentissage. Si elle est fréquemment

invoquée pour rendre compte de la réussite scolaire, on constate toutefois qu'elle est rarement étudiée en regard des liens qu'elle entretiendrait simultanément avec les contextes d'enseignement et avec les apprentissages. Parce qu'elle s'intéresse à la fois aux antécédents contextuels et aux conséquences de différentes formes de motivation, la TAD constitue un cadre théorique privilégié, qui a été utilisé ces dernières années dans différents domaines, dont celui de l'école, avec un bon pouvoir heuristique (voir Sarrazin, Pelletier, Deci et al. 2011, pour une revue).

2.1.2.2 De l'autodétermination.

Un continuum de motivations plus ou moins autodéterminées La TAD présume l'existence de différentes formes de motivation qu'il est possible d'ordonner sur un continuum d'autodétermination, c'est-à-dire en fonction du degré avec lequel le comportement est spontané, autonome et émane d'une force intérieure versus est obligé, contraint et émane d'une force extérieure. De la motivation le moins vers la plus autodéterminée, on trouve les régulations externe, introjectée, identifiée, intégrée et la motivation intrinsèque.

La régulation externe renvoie aux comportements de l'individu régulés par des contingences externes auxquelles il ne s'identifie pas (par exemple obtenir une récompense, éviter une punition). La régulation introjectée correspond à l'engagement de l'individu dans l'activité afin d'éviter les conflits internes (par exemple culpabilité, honte). La régulation identifiée renvoie à un engagement de l'individu pour des raisons partiellement intériorisées (la tâche à accomplir revêt une importance personnelle). La régulation intégrée renvoie aux comportements réalisés parce qu'ils sont en complète harmonie avec l'identité et les valeurs centrales de l'individu. Enfin, la motivation intrinsèque – qui constitue l'archétype de la motivation autodéterminée – correspond à la pratique spontanée d'une activité pour l'intérêt qu'elle présente en elle-même.

Les régulations externe et introjectée renvoient à des formes « contrôlées » de motivation (l'engagement de l'individu relève principalement de demandes sociales qui ne sont pas intériorisées), alors que les régulations identifiée, intégrée et intrinsèque représentent des formes « autonomes » de motivations (l'engagement de l'individu est spontané, volontaire, sans sentiment de contrainte) (Deci & Ryan, 2000). En plus de ces différentes régulations motivationnelles, la TAD propose également qu'une personne puisse faire preuve d'une absence relative de motivation, appelée amotivation. Ce concept n'est pas considéré comme un élément appartenant au continuum mais doit néanmoins être pris en compte

puisqu'il permet lui aussi d'expliquer un certain nombre de comportements manifestés par les élèves. La motivation serait ainsi à l'œuvre lorsque l'individu ne parvient pas à faire le lien entre ses comportements et les résultats qu'il obtient. Cet état est proche de ce que Seligman (1975) appelle la « résignation apprise ».

2.1.2.3 Les conséquences associées aux différentes régulations motivationnelles.

Les travaux fondés sur le continuum d'autodétermination indiquent que les différents types de régulations mènent à des conséquences qui sont d'autant plus adaptatives que la motivation est autonome (pour revue, voir Deci & Ryan, 2002). Les études réalisées dans le domaine éducatif montrent que les formes autonomes de la motivation sont reliées à un meilleur apprentissage conceptuel, une plus grande réussite scolaire, des émotions positives, une plus grande satisfaction à l'égard de l'école, une meilleure estime de soi et des perceptions de compétence plus élevées (pour revue, voir Niemiec & Ryan, 2009 ; Reeve, 2002). Les formes contrôlées de motivation sont associées à des conséquences négatives, notamment en termes de poursuite d'études (Vallerand & Bissonnette, 1992).

Enfin, l'amotivation, qui est associée négativement au bien-être psychologique, produit les conséquences les plus négatives comme Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires 3 une chute de la persévérance, l'abandon et in fine la baisse des performances (Niemiec & Ryan, 2009 ; Reeve, 2002). Au vu des bénéfices académiques associés aux formes de motivations les plus autonomes, promouvoir ce type de régulations chez les élèves constitue un enjeu majeur. Parmi les facteurs sociaux susceptibles de nourrir la motivation autodéterminée des élèves, la TAD souligne le rôle crucial du style motivationnel adopté par l'enseignant (Tessier, Sarrazin & Trouilloud, 2006).

2.1.2.3.1 L'effet des facteurs sociaux.

Selon la TAD, l'environnement social affecterait la motivation de l'individu via son action sur la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins de compétence, d'autonomie et de proximité sociale (Deci & Ryan, 2000). La catégorisation des environnements sociaux susceptibles de favoriser ou d'entraver la motivation s'organise donc autour de ces trois besoins. L'autonomie fait référence au degré avec lequel l'individu se sent « à l'origine » de ses actions plutôt qu'un « pion » qu'on manipule (De Charms, 1968) et fait l'expérience d'un choix qui est concordant avec ses intérêts et valeurs en l'absence de tout sentiment de pression (Deci, 1975). La compétence relève quant à elle du sentiment d'utiliser ses capacités de manière efficace (White, 1959).

Enfin, la proximité sociale renvoie au besoin de se sentir connecté affectivement ou d'appartenir à un groupe (Baumeister & Leary, 1995). Lorsque ces trois besoins sont satisfaits par l'environnement, l'individu s'identifie progressivement aux demandes sociales (par exemple les tâches proposées par l'enseignant) et les intègre à son propre registre de valeurs pour les faire siennes. Ainsi, plus l'individu percevra dans son environnement social des sources de satisfaction de ses besoins psychologiques, plus sa motivation sera autodéterminée. La perception d'un soutien des besoins est à concevoir comme une variable située à l'interface entre l'environnement social et la motivation de l'individu. Le style motivationnel adopté par un enseignant fait partie des variables environnementales susceptibles de satisfaire les besoins des élèves (Reeve, 2002 ; Tessier, Sarrazin & Trouilloud, 2006).

Des chercheurs tels que Reeve (2002, 2009) ont proposé de classifier les styles motivationnels le long d'un continuum ayant pour extrémités, d'un côté le « style soutenant l'autonomie » et de l'autre le « style contrôlant ». Le style soutenant l'autonomie renvoie aux comportements qu'une personne adopte envers une autre personne en vue de promouvoir les intentions volitives ainsi que les besoins psychologiques de cette dernière. Un enseignant soutenant l'autonomie cherchera à identifier les ressources internes de ses élèves en créant des conditions favorables à la satisfaction de leurs besoins motivationnels de façon à encourager le processus d'internalisation et leur motivation intrinsèque.

Au niveau des pratiques enseignantes, ce style motivationnel se manifeste par des opportunités laissées aux élèves de décider, de s'exprimer et de faire des choix (soutien du besoin d'autonomie), par des indications données au sujet des progrès réalisés ou encore des encouragements aux efforts (soutien du besoin de compétence), une grande écoute, des conduites empathiques et l'acceptation des difficultés que peuvent éprouver les élèves (soutien du besoin de proximité sociale) (pour un développement plus approfondi, voir Sarrazin, Pelletier, Deci et al., 2011 ; Tessier, Sarrazin & Trouilloud, 2006).

De nombreuses études ont montré que les élèves dont les enseignants soutiennent l'autonomie manifestent une plus grande motivation autodéterminée (Chirkov & Ryan, 2001), ont de meilleurs résultats scolaires (Black & Deci, 2000) et affichent un sentiment de compétence plus élevé (Ryan & Grolnick, 1986). Par opposition, le style contrôlant est défini comme un ensemble de pratiques accentuant le poids des pressions et ayant pour but d'inciter les élèves à agir d'une façon spécifique (Deci & Ryan, 1987). Les enseignants qui adoptent un tel style utilisent des renforcements, un langage plus directif et des modes de communication contraignants pour amener les élèves à faire ce qu'ils attendent (Reeve, 2002, 2009 ; Reeve & Jang, 2006). Ce style motivationnel se manifeste par un monopole de la parole, moins de

temps accordé à la résolution d'exercices, une utilisation fréquente de récompenses/punitions contingentes, de feed-back concernant l'intelligence ou bien encore plus de critiques et de désapprobation à l'égard des élèves (Deci, Connell & Ryan, 1989). De tels comportements sont défavorables à la satisfaction des besoins motivationnels des élèves et favorisent in fine les formes plus contrôlées de la motivation (Deci, Koestner & Ryan, 1999) et l'amotivation (Boggiano, 1998).

2.1.2.3.2 L'effet des perceptions de soi sur la motivation : le rôle des croyances d'auto efficacité.

Si le degré d'autodétermination de la motivation est en partie dépendant des facteurs sociaux et plus particulièrement de la capacité du style motivationnel de l'enseignant à favoriser les besoins psychologiques des élèves, d'autres travaux font également apparaître que les perceptions que les élèves développent à propos d'eux-mêmes sont des facteurs qui permettent de mieux comprendre les motifs qui sous-tendent leur motivation. À ce titre, les travaux conduits par Bandura (1997) et par Schunk (Schunk, 1991 ; Pintrich & Schunk, 1996) permettent d'envisager les jugements cognitifs formulés par l'individu quant à sa capacité à atteindre un objectif ou à accomplir une tâche donnée comme de puissantes ressources motivationnelles. Ces perceptions, appelées croyances d'auto-efficacité (Bandura, 1986), déterminent notamment la qualité de la motivation ainsi que le niveau d'engagement, de persévérance de l'individu face à la difficulté.

Bien que distinctes au plan terminologique, croyances d'auto-efficacité et compétence perçue partagent certaines proximités tant au plan conceptuel (Bandura, 1997 ; Pajarès, 1996 ; Ryan & Deci, 2000) qu'empirique (Pietsch, Walker & Chapman, 2003). Les croyances d'auto-efficacité étant plus sensibles aux variations de l'environnement immédiat de la classe que la compétence perçue (Skaalvik & Hagtvet, 1990 ; Wigfield, Eccles, Yoon et al., 1997), elles se révèlent pertinentes à intégrer dans les études consacrées à l'effet de l'environnement scolaire. Elles constituent un facteur particulièrement intéressant à considérer pour rendre compte des apprentissages dans la mesure où elles affectent la réussite scolaire directement mais également indirectement via le niveau de motivation des élèves (Goetz, Cronjaeger, Frenzel et al. 2010).

Comme dans les travaux basés sur la TAD, ceux qui s'inscrivent dans le cadre du modèle de Bandura (voir Bandura, 1997) ont souligné l'impact de l'environnement social, et en particulier celui des « persuasions verbales », sur les croyances d'auto-efficacité. Plus l'individu se sent encouragé et soutenu dans la réalisation d'une tâche particulière, plus ses

croyances d'auto-efficacité sont élevées. Dans le contexte scolaire, les messages adressés par l'enseignant à ses élèves constituent une importante source de persuasions verbales. Par leurs encouragements et feedback sur les progrès réalisés, les enseignants peuvent influencer les croyances d'auto efficacité des élèves.

2.1.2.3.3 Vers un modèle motivationnel des apprentissages scolaires.

Les travaux menés dans le champ de l'éducation et ceux conduits dans le cadre de la psychologie apportent donc des éclairages qui se complètent dans la mesure où les premiers ont permis de mettre en évidence les pratiques éducatives et le type de relations interpersonnelles qui influencent les croyances et les attitudes des élèves alors que les seconds éclairent davantage sur la manière dont ces processus sont liés à l'engagement des élèves à l'école. Toutefois, si la littérature fait apparaître la motivation non seulement comme une variable dépendante des conditions d'enseignement mais également comme une variable indépendante affectant la réussite scolaire, ces deux voies de recherche trahissent un manque d'intégration théorique.

De fait, bien que la TAD propose que les facteurs sociaux affectent les processus motivationnels qui, à leur tour, affectent les apprentissages, les études en modèle sociocognitif des apprentissages scolaires contexte scolaire ayant cherché à tester, au sein d'un modèle intégrateur, le statut des processus motivationnels demeure à l'heure actuelle encore rares (pour revue, voir Niemiec & Ryan, 2009). Par ailleurs, lorsque l'on s'intéresse plus précisément aux études traitant de l'effet des facteurs sociaux sur la motivation des élèves, on peut souligner l'existence de deux approches distinctes qui ne sont pas sans poser problème au plan théorique.

D'un côté, des études se sont intéressées à l'effet direct du contexte social sur la motivation (par exemple Grolnick & Slowiaczek, 1994) sans considérer l'interprétation faite par l'individu des signaux contextuels. D'autres travaux ont porté exclusivement sur les liens entre la perception par l'individu de l'environnement social et sa motivation (par exemple Kaplan & Maehr, 1999), supposant quant à eux une homologie entre l'environnement social objectif et la perception que l'individu en a. Une analyse des effets du style motivationnel de l'enseignant qui se veut en adéquation avec les approches sociocognitives (comme la TAD ou la théorie sociocognitive de Bandura) nécessiterait de croiser ces deux perspectives. S'il semble important d'avoir une idée aussi objective que possible des comportements manifestés par l'enseignant, la théorie de l'évaluation cognitive – l'une des mini-théories intégrée dans la TAD (voir Deci & Ryan, 2000) – tout comme la théorie sociocognitive de Bandura (1986) insistent sur le fait que ce ne sont pas les comportements du superviseur en tant que tel qui

influencent la motivation du supervisé, mais plutôt la perception que ce dernier en a. À l'exception de rares études (Reeve & Jang, 2006 ; Skinner & Belmont, 1993) qui intègrent au sein d'une même chaîne causale le style de l'enseignant et la perception que les élèves en ont, la plupart des travaux se focalisent sur une source d'information unique laissant inconnus les liens entre le style de l'enseignant autorapporté par ce dernier et les perceptions qu'en ont les élèves.

Un des objectifs de la présente étude est d'analyser ces modèles explicatifs des apprentissages intégrant à la fois les facteurs contextuels (c'est-à-dire le style motivationnel de l'enseignant) et les processus motivationnels, et qui considère l'environnement social à la fois du point de vue de l'élève et de l'enseignant. Notre modèle théorique (voir figure 1) repose sur la séquence causale présumée par la TAD (Deci & Ryan, 2002). Le facteur social considéré ici correspond au style motivationnel autorapporté par l'enseignant. Les variables motivationnelles étudiées sont le degré d'autodétermination des motivations, l'amotivation, ainsi que les croyances d'auto-efficacité. La perception par les élèves du style motivationnel de leur enseignant s'interpose entre le style motivationnel autorapporté par l'enseignant et les processus motivationnels des élèves. En cela, elle occupe le statut de médiateur psychologique dans la séquence causale. Enfin, les conséquences associées à ces processus motivationnels qui seront étudiées ici sont les apprentissages scolaires objectivés par des tests standardisés d'acquisitions. Nous testerons ainsi les relations entre quatre niveaux de la séquence causale : le style motivationnel autorapporté par l'enseignant, la perception que les élèves en ont, les variables motivationnelles des élèves et, enfin, leurs apprentissages scolaires.

2.1.2.4 Mesure de l'environnement social : le style motivationnel de l'enseignant.

Une version adaptée et traduite du Learning Climate Questionnaire (LCQ ; Williams & Deci, 1996) a été utilisée pour évaluer le style motivationnel de l'enseignant. Cette échelle est composée de quatorze items auxquels les enseignants ont eu à répondre en exprimant leurs « choix en matière d'enseignement ». Ce questionnaire mesure la propension du style motivationnel de l'enseignant à soutenir l'autonomie (par exemple « En classe, je laisse à mes élèves des possibilités de choisir certaines choses... »), à encourager les sentiments de compétence (par exemple « En classe, quand je m'adresse à un élève, je fais en sorte que ce que je lui dis soit de nature à renforcer sa confiance en lui dans la matière ») et de proximité

sociale des élèves (par exemple « En classe, j'essaie de me mettre à la place de mes élèves, en particulier ceux qui ont des difficultés »).

Le médiateur psychologique : le style motivationnel de l'enseignant perçu par les élèves Le même questionnaire que celui utilisé pour les enseignants a été complété par les élèves afin de mesurer leur perception du style motivationnel de leur enseignant. Les élèves devaient se prononcer sur la manière dont ils pensaient que leur enseignant soutenait leurs besoins d'autonomie (par exemple « Dans la classe, mon enseignant(e) me laisse des possibilités de choisir certaines choses, comme les textes à travailler, les livres à lire, quand faire telle ou telle chose, etc. »), de compétence (par exemple « Ce que me dit mon enseignant(e) augmente la confiance que j'ai en moi en classe ») et de proximité sociale (par exemple « Je sens que mon enseignant(e) m'accepte comme je suis »). Comme pour les enseignants, un ACP a montré un premier facteur (valeur propre = 5,41 ; variance expliquée = 38,65 %) auquel tous les items corrèlent fortement (sauf un, retiré des analyses ultérieures), ce qui tend à indiquer l'existence d'une dimension principale du climat perçu. Nous avons là aussi constitué un score global de perception par les élèves d'un style d'enseignement qui soutient leurs besoins psychologiques. La consistance interne de ce dernier est très satisfaisante ($\alpha = 0,88$).

Les variables motivationnelles : la motivation autodéterminée, l'amotivation et les croyances d'auto-efficacité des élèves La motivation Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires 8 L'évaluation de la motivation des élèves a été effectuée grâce à l'Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) de Ryan et Connell (1989). Les 36 items utilisés visaient à mesurer les régulations externes (9 items ; par exemple « J'essaie de bien faire à l'école, car on m'a promis des récompenses si je me débrouille bien » ; $\alpha = 0,72$), introjectée (9 items ; par exemple « J'essaie de bien faire à l'école parce que je veux que mon professeur pense que je suis un bon élève » ; $\alpha = 0,84$), identifiée (7 items ; par exemple « J'essaie de bien faire à l'école parce que je considère que c'est important » ; $\alpha = 0,80$), intrinsèque (7 items ; par exemple « Je fais mon travail scolaire parce que j'aime bien ça » ; $\alpha = 0,82$), ainsi que l'amotivation (4 items ; par exemple « Franchement, je n'arrive pas à voir à quoi ça sert de travailler à l'école » ; $\alpha = 0,76$).

Conformément aux travaux antérieurs, un indice d'autodétermination a été calculé en pondérant les scores obtenus à chacune des régulations par un coefficient qui correspond à la place de celle-ci sur le continuum d'autodétermination, suivant la formule suivante : Indice d'autodétermination = (2 × intrinsèque) + identifiée – introjectée – (2 × externe) Compte tenu des échelles adoptées, l'indice peut théoriquement varier de +12 à -12. Plus ce score est élevé,

plus le degré d'autodétermination de la motivation est fort (moyenne = 1,08 ; écart-type = 2,88). (Nadia et al, 2016)

Les croyances d'auto-efficacité L'échelle visant à mesurer les croyances d'auto-efficacité a été élaborée pour les besoins de l'étude et s'inspire des items proposés dans le Motivated Strategies for Learning Questionnaire de Pintrich et De Groot (1990) ainsi que dans le Perceived Competence Scale (Williams, Freedman & Deci, 1998 ; Williams & Deci, 1996). Les élèves devaient se prononcer sur leurs croyances d'auto-efficacité (par exemple « Je me sens largement capable d'apprendre ce que mon enseignant nous enseigne »).

Les résultats montrent que les cinq items de l'échelle ont une bonne consistance interne ($\alpha = 0,79$). Les conséquences : les acquisitions scolaires des élèves Les épreuves standardisées de fin d'année ont été élaborées par la DEPP. Elles portaient principalement sur la lecture, mais une partie des épreuves portait également sur les mathématiques, les sciences, la géographie et l'histoire. Elles étaient constituées d'exercices écrits et oraux (uniquement pour la lecture dans ce dernier cas). Nous avons utilisé le score global d'acquisitions (construit par la DEPP sur la base de modèles de réponse à l'item) qui concernait 229 items. Ce score, qui indique un niveau général d'acquisitions scolaires, démontrait une excellente cohérence interne ($\alpha = 0,97$) et variait de 71,55 à 431,27 points (avec une moyenne de 251,5 et un écart-type de 49,5).

2.1.3 Les conditions psychologiques dans l'acquisition des compétences communicationnelles.

Les conditions psychologiques comme l'un des facteurs contextuels d'apprentissage renvoient aux attitudes, aux représentations, aux émotions et aux sentiments qu'un individu éprouve envers une langue. Les études menées sur les conditions psychologiques portent sur les facteurs affectifs, les attitudes, les motivations et les besoins dans l'apprentissage d'une langue. (Jelakovic, 2015)

2.1.3.1 Facteurs affectifs dans l'apprentissage de la langue seconde.

Parmi les facteurs affectifs qui influencent l'apprentissage des langues secondes, on va présenter en particulier la motivation et l'attitude. Ces deux termes représentent deux phénomènes liés, mais en même temps divers. Dans les travaux des psychologues, ces deux termes sont toujours traités séparément, tandis que dans la recherche expérimentale en didactique des langues aussi bien que dans la pratique quotidienne des enseignants, on constate une tendance à considérer les deux termes comme plus ou moins synonymes. Il faut

donc, tout d'abord, bien définir chacun des deux concepts pour pouvoir apprécier leurs relations et les différences essentielles.

2.1.3.2 Motivation.

Enseigner une langue seconde en milieu scolaire, c'est répondre aux besoins réels de l'apprenant en utilisant les moyens les plus adéquats qui faciliteront son apprentissage. Pour pouvoir faire cela, on doit connaître notre public, c'est-à-dire les apprenants qui représentent généralement le public dit « captif » qui est obligé d'apprendre une langue seconde à l'école parce qu'il n'a pas de choix. Cependant, on doit rappeler que dans une même classe, tous les apprenants ne réagissent pas de la même façon. En fait, un apprenant est en classe parce qu'il y est obligé et il aime ou il n'aime pas la matière enseignée, le manuel ou le professeur. Il y a des apprenants doués en langues qui sont ravis d'apprendre à l'école une langue de même qu'il y en a ceux qui ne veulent pas l'apprendre parce qu'ils ne trouvent pas les résultats attendus et positifs. Quelles que soient les raisons du sentiment de « captivité » éprouvé par les apprenants, il semble bien que le grand défi auquel se trouvent confrontés les enseignants est celui de la motivation. C'est pourquoi ils doivent comprendre la motivation des apprenants et essayer de la créer en cours d'apprentissage.

Les facteurs qui développent la motivation en classe de langue sont surtout l'intérêt du travail et sa nouveauté, le sentiment de progresser et d'atteindre les résultats, la conscience qu'on est en train d'apprendre une nouvelle culture et d'enrichir sa perception du monde. Pour résumer, le concept de motivation a donc deux aspects : un aspect externe, selon lequel il faut motiver les apprenants par des moyens divers, et un aspect interne, c'est-à-dire la motivation personnelle de l'apprenant. Dans la présente section, on va présenter les théories les plus importantes de la motivation et leurs implications dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde. (Jelakovic, 2015)

Selon Nuttin, qui traite les principaux aspects des théories les plus répandues de la motivation, celle-ci représente « une tendance spécifique vers telle catégorie d'objets » (Bogaards, 1988, p. 51). En tant que tendance, la motivation peut être plus ou moins forte de sorte qu'elle se mesure en termes d'intensité et peut varier entre l'absence totale et la présence maximale. Parmi les théories concernant la motivation par rapport à l'apprentissage des langues secondes, celle des chercheurs canadiens, Gardner et Lambert est la plus connue. Ils fondent leur théorie sur les idées socio-behavioristes de Mowrer selon lesquelles l'enfant apprend à parler en imitant ses parents, dont les activités et la présence sont associées à la satisfaction des besoins (Bogaards, 1988, p. 53). Cette tendance de l'enfant à imiter ses

parents est appelée par Mowrer « identification » et elle est orientée vers l'ensemble d'une communauté linguistique et liée à un intérêt pour l'autre groupe. Selon Gardner et Lambert, ce processus d'identification est à la base de la motivation à long terme qui est nécessaire pour l'apprentissage d'une langue seconde.

Au contraire, la motivation à court terme est indispensable à la réussite dans les tâches scolaires, tandis que la motivation à long terme aide le développement d'une compétence réelle dans une langue seconde. Néanmoins, la notion d'identification n'a pas le même sens chez Mowrer et chez Gardner et Lambert : selon le premier, il s'agit de la satisfaction des besoins physiques, alors que selon les chercheurs canadiens il est plutôt question de besoins sociaux. Ils pensent que la langue n'est pas apprise comme un but en soi, mais comme un moyen dans un processus d'intégration dans un groupe déterminé. Gardner et Lambert appliquent le terme d'« identification » au cas de l'acquisition de la langue maternelle, tandis que pour le cas des langues secondes ils proposent le terme de « motif intégratif » qui sera « *la volonté de devenir membre d'un groupe ethnolinguistique* » (Bogaards 1988, p. 53).

De ces considérations théoriques de Gardner et Lambert résulte la distinction entre la « motivation intégrative » et la « motivation instrumentale ». Le premier type de motivation est présent quand l'apprenant souhaite en apprendre davantage sur l'autre communauté culturelle à laquelle il s'intéresse avec l'ouverture de l'esprit et parce qu'il veut être accepté comme membre de l'autre groupe. En revanche, il s'agit de la motivation instrumentale si les objectifs de l'apprentissage reflètent une valeur utilitaire de la performance linguistique, c'est-à-dire, lorsque l'apprenant apprend une langue secondaire afin d'atteindre certains buts comme la communication avec les autres ou la réussite dans une profession.

Cette théorie a été critiquée, d'une part en raison de son approche behavioriste de l'acquisition des langues (les termes de l'imitation, des stimuli et des réponses), d'autre part parce qu'elle rapproche deux situations très différentes : l'identification, qui caractérise le désir d'un jeune enfant de s'intégrer au monde de ses parents et l'intégration volontaire qui serait caractéristique des apprenants de langue seconde. Cependant, l'importance de la théorie des chercheurs canadiens est incontournable parce qu'ils ont démontré que la motivation, en interaction constante avec d'autres variables tant individuelles que sociales, joue un rôle non négligeable dans l'apprentissage des langues secondes.

2.1.3.3 Objectifs et besoins.

Les deux notions d'objectifs et de besoins, liées à la motivation, sont difficiles à cerner parce qu'elles recouvrent des domaines forts complexes de sorte qu'on peut leur donner des

sens multiples. Ils sont parfois confondus dans la mesure où le besoin est défini comme « le moyen nécessaire pour atteindre un objectif spécifique » (Courtyllon, 2003, p. 19-20). De plus, la notion de besoin est apparentée à d'autres notions telles que motivation, demande, désir ou intérêt. Leur point commun est qu'elles ont toutes « quelque chose » qui incitent l'être humain à atteindre un objet-but dans un environnement donné. Appliquée à l'apprentissage des langues secondes, la notion de besoin est très souvent complétée par le mot «langagier», c'est-à-dire le terme «besoin langagier» connote l'usage du langage comme moyen de communication et fait référence à ce qui est «nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue seconde pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage» (Richterich, 1985, p. 92). En réalité, cette notion est associée à l'utilisation et à l'apprentissage pratique d'une langue. Par exemple, un étudiant qui désire postuler un emploi dans le tourisme a besoin de connaître le vocabulaire et le discours liés aux modes de transport ou à la description des lieux de sorte qu'il s'inscrit dans ce type de cours de langue.

En fait, les besoins représentent l'ensemble des savoir-faire ou des stratégies à acquérir pour apprendre. Donc, il est clair qu'ils sont faciles à définir dans les cas des objectifs spécifiques d'apprenants non-captifs tandis qu'ils sont difficiles à définir dans les cas des apprenants captifs. Malheureusement, le seul objectif de beaucoup d'adolescents dans notre système scolaire qui suivent des cours de langue dans un lycée est d'avoir une note suffisante pour être reçu à l'examen final. *«Naturellement, dans une perspective pédagogique, accepter cette finalité comme objectif valable pour l'acquisition d'une langue seconde ne peut que conduire à l'échec, sauf dans quelques cas exceptionnels»* (Courtyllon, 2003, p. 20). C'est pourquoi il faut aider les apprenants à se fixer des objectifs acceptables et à rendre leur réalisation possible, ce qui est la condition de la motivation.

En d'autres termes, une réflexion sur les objectifs des apprenants doit constituer un préalable à toute opération d'enseignement parce qu'on ne peut avoir de besoins si on n'a pas d'objectifs, et, inversement, sans besoin, il n'y a pas de participation active à la classe. Cette réflexion doit inciter l'enseignant de s'attaquer au problème difficile de la création de la motivation auprès de l'apprenant, c'est-à-dire lui permettre de cerner ce qui pourrait être pour lui un objectif important dans l'appropriation d'une langue, qu'il a choisie ou pas : développer sa curiosité pour une autre culture, trouver du plaisir en devenant une autre personne, parlant autrement ou simplement acquérir les savoir-faire oral et écrit. L'avantage d'aborder ainsi une langue seconde est le fait que les apprenants deviennent motivés quand les objectifs qu'on leur propose sont concrets et accessibles à court ou moyen terme. (Jelakovic, 2015)

En réalité, l'une des fonctions essentielles de toute détermination d'objectifs est d'informer et de motiver tandis que le rôle de l'identification des besoins (langagiers) est de recueillir des données qui permettent aux apprenants et à l'enseignant d'interpréter ce qui leur est nécessaire pour concevoir et régler les interactions favorisant l'enseignement/l'apprentissage, en relation avec les interactions que les apprenants pourraient avoir avec d'autres environnements (Richterich, 1985, p.95). En définitive, l'analyse des besoins et la construction des objectifs d'apprentissage adéquats à la situation des apprenants représentent un processus continu tout au long de l'enseignement, un instrument de conduite du cours, un moyen de garder le contact ouvert entre l'enseignement, l'enseignant et les apprenants (Porcher, 1995, p.25). Ces processus dynamisent l'activité pédagogique et garantissent la centration sur le destinataire.

Attitudes.

Le deuxième facteur affectif qu'on va présenter est l'attitude des apprenants. Selon les diverses définitions, l'attitude apparaît comme une évaluation ou une appréciation d'un objet, qui est tout d'abord polarisée, c'est-à-dire, elle peut être positive, négative ou neutre. Elle est une catégorie socio-psychologique, c'est-à-dire les attitudes peuvent changer sous l'effet de la communauté socioculturelle dans laquelle nous vivons. Parmi les théories de l'attitude, celle de Fishbein et Ajzen est considérée comme la plus complète et la mieux fondée. Selon cette théorie, on différencie quatre notions qui se rapportent à un objet : les croyances, les attitudes, les intentions et les conduites (Bogaards, 1988, p. 48). Les croyances comprennent toutes les informations dont dispose le sujet par rapport à cet objet. Ces informations peuvent être vraies de même que les préjugés et les stéréotypes. Elles sont influencées par la profession, le sexe ou l'éducation d'un individu aussi bien que par sa personnalité et son caractère. Comme toutes les informations sont emmagasinées dans la mémoire à long terme, il s'agit ici d'une composante cognitive.

La deuxième composante de cette théorie est, au contraire, affective, c'est-à-dire les attitudes qui représentent « des sentiments et des appréciations à propos de l'objet X » (Bogaards, 1988, p. 49). Selon Ajzen, « *la présence factuelle ou symbolique d'un objet génère une réaction évaluative positive ou négative, l'attitude envers l'objet, qui prédispose en retour les réponses cognitive, affective et conative envers l'objet en question* » (Moore, 2005, p. 13). Les attitudes sont formées par les croyances qui sont, à leur tour, influencées par les attitudes et les conduites.

La troisième composante, c'est-à-dire les intentions d'action, est appelée conative, tandis que la dernière composante contient le comportement réel. Cependant, il faut souligner

que ni les attitudes ni les intentions à propos d'un objet ne doivent mener nécessairement à une action à propos de cet objet. En d'autres termes, une attitude ne détermine que très partiellement un comportement spécifique de même qu'il est difficile de déduire les attitudes des conduites réelles.

Quant aux théories concernant les attitudes dans l'apprentissage des langues secondes, elles culminent dans le modèle socio-éducatif proposé par Gardner en 1985. Selon ce chercheur canadien, l'appropriation d'une deuxième langue est influencée par quatre facteurs (Mihaljević Djigunović, 1998, p.11). La première catégorie est le passé de l'apprenant (l'âge, le sexe, les expériences dans l'apprentissage des langues secondes) alors que la deuxième catégorie contient les différences individuelles, c'est-à-dire les facteurs cognitifs (l'intelligence, l'aptitude, les stratégies d'apprentissage) et les facteurs affectifs (la motivation, l'attitude et la peur de langue). Le troisième facteur est le contexte dans lequel on apprend la langue (le contexte formel/informel) tandis que le quatrième facteur représente les résultats de l'apprentissage. Selon Gardner, les attitudes constituent une variable parmi d'autres dans la prédiction de la compétence bilingue et dans la définition des valeurs culturelles et des croyances, qui peuvent être les résultats de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce modèle, les attitudes apparaissent dans une dynamique qui les considère à la fois comme donnée (input) et comme résultat (outcome) (Moore, 2005, p. 12). Pourtant, selon cet auteur, seulement les attitudes parmi tous les éléments dans ce modèle n'influencent pas directement le processus de l'apprentissage dans le contexte formel.

Appliquées à l'apprentissage des langues secondes, les attitudes ne sont pas directement observables. En revanche, il faut se contenter d'une approche indirecte, c'est-à-dire, en demandant aux sujets d'exprimer leurs opinions à propos d'un objet déterminé, on peut se faire une image assez cohérente de leurs attitudes. L'amour de la France ou le désir de mieux connaître les Français peut n'être que très vague ou peut mener à des actions bien diverses. En revanche, l'intérêt porté à l'apprentissage des langues en général ou du français en particulier nous renseigne bien plus sur des éléments pertinents du complexe attitudinal des apprenants. Ce sont précisément les attitudes qui, présidant à la perception de la réalité aussi bien qu'au choix des buts, dirigeraient la motivation. Néanmoins, on doit rappeler qu'aucun apprenant n'est né avec des attitudes positives ou négatives envers une langue seconde. En d'autres termes, les attitudes sont modifiables et, étant apprises, elles peuvent être enseignées. De plus, les attitudes des apprenants sont influençables par celles d'autres individus, de leurs pairs, de leurs parents ou de leur milieu. En fait, dans chaque cas spécifique d'apprentissage d'une langue seconde, il s'agit de dégager le réseau complexe des influences sociales.

2.1.3.4 Attitudes et représentations.

La notion de représentation est aujourd'hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l'acquisition des langues. Les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ses caractéristiques et son statut au regard d'autres langues, influencent largement les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue. En fait, ce qui a été longtemps considéré, en termes psychologiques comme relevant des attitudes ou des motivations individuelles se trouve remis en relation avec les représentations sociales, telles que peut les avoir intégrées et construites un individu ou un groupe, telles qu'elles peuvent se redéfinir dans l'interaction, y compris les stéréotypes (Moore, 2005, p. 9).

Les deux notions, celle d'attitude et celle de représentation présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre. Cependant, la plupart des auteurs préfèrent les distinguer: en particulier, l'attitude est définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet, tandis qu'une représentation est toujours «une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet les éléments dont on n'a pas besoin, qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles elle fait sens» (Moore, 2005, p. 10). Bien que les deux notions soient sélectives (comme si l'individu opère des choix), spécifiques et intégratives dans leurs rapports aux comportements, l'attitude serait néanmoins plus directement articulée aux comportements qu'elle dirigerait ou coordonnerait. L'attitude pourrait donc représenter un élément charnière et dynamique entre les représentations sociales et le comportement, régulant en quelque sorte leurs rapports.

La théorie la plus importante des représentations sociales est celle de Serge Moscovici, selon laquelle cette notion est définie comme des éléments de la conscience sociale extérieurs aux individus et s'imposant à eux (Moore, 2005, p. 35). En fait, pour comprendre le monde environnant, les individus ont besoin de cadres de référence, de normes sociales pour se situer et développer des relations. Il s'agit donc d'une connaissance socialement élaborée et partagée qui concourt à la construction sociale de notre réalité. Devenue une sorte de code commun, la représentation sociale sert à classer les individus, les objets et les événements, à élaborer des prototypes permettant d'évaluer d'autres objets. Dans beaucoup de recherches sur les représentations sociales, les psychologues sociaux insistent sur trois aspects interdépendants qui caractérisent les représentations : leur élaboration dans et par la communication, la reconstruction du réel et la maîtrise de l'environnement par son organisation.

Appliquées à l'apprentissage des langues secondes, les représentations concernent des images sur la langue enseignée, sur les pays dans lesquels on la parle ou sur les locuteurs natifs de cette langue. Certaines études décèlent une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgée d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays (Castellotti, 1995, p. 32). Ainsi, une image négative de l'Allemagne (en France ou en Suisse) correspondrait à la vision de l'apprentissage difficile et insatisfaisant de l'allemand. En définitive, les représentations prennent naissance et se perpétuent dans le corps social au moyen de divers canaux comme les médias, la littérature, les dépliants touristiques etc. Ils ne cessent de circuler dans les classes de langue sans qu'on puisse définir si elles sont construites interactivement, au cours des leçons ou si elles préexistent et ne font l'objet que d'une reconstruction interactive. La dynamique est une caractéristique forte des représentations, c'est-à-dire les représentations s'échangent au cours des communications quotidiennes, s'élaborent, se revitalisent et se cristallisent.

2.1.3.5 Stéréotypes : représentations collectives figées.

Chaque société possède une représentation de soi-même et une représentation de l'étranger. Ces représentations ne sont jamais élaborées objectivement ; en revanche, elles se trouvent en grande partie héritées et traduisent une sorte d'inconscient collectif qui participe d'une identité nationale ou régionale. Il y a donc des « auto-stéréotypes » et des « hétéro-stéréotypes », c'est-à-dire « des manières figées de se représenter soi-même et de voir l'étranger » (Porcher, 1995, p. 63). Selon Moore (2005, p. 16), les stéréotypes représentent des images stables et décontextualisées qui fonctionnent dans la mémoire commune, des images auxquelles adhèrent emblématiquement certains groupes. Appréhendés comme la cristallisation d'un élément, les stéréotypes sont ainsi un bon indicateur à l'intérieur de l'ensemble plus large des représentations sociales qui constituent des univers d'opinions. En fait, les représentations sociales prennent leur forme initiale à travers des formules primitives stéréotypées et font l'objet d'un travail de reformulation par modalisation, réduction ou déplacement du domaine d'application ou attribution. En ce sens, les stéréotypes fonctionnent comme des « prêt-à-parler » puisqu'ils constituent un moyen immédiatement disponible pour maintenir la communication, en particulier en langue étrangère, et pour participer discursivement à l'argumentation (Moore, 2005, p.16). Ils affichent les perceptions identitaires (les auto-stéréotypes) et la cohésion des groupes, par la comparaison avec les traits attribués à d'autres groupes (les hétéro-stéréotypes). La stéréotypie permet ainsi de renforcer

symboliquement les frontières de groupes. Elle représente surtout un instrument de catégorisation, par la mise en relief ou l'exagération des similitudes et des différences.

Il est vrai que la notion de stéréotype prend très tôt une connotation négative comme la verbalisation d'une forme de croyance simplifiée, généralement erronée, qui ne relève pas de l'expérience directe. Cependant, les recherches en sciences humaines et sociales préfèrent souligner ses fonctions constructives : le stéréotype schématise, catégorise et permet de se situer par rapport à des modèles préexistants pour pouvoir comprendre le monde et régler nos conduites. Ils fonctionnent comme des formules magiques qui offrent des clefs d'interprétation. Qui parmi les étrangers, s'agissant de la France, ne subit pas la fascination de Paris, du vin, de la gastronomie, du parfum et de la tour Eiffel ? Vouloir supprimer ces stéréotypes serait une entreprise vaine parce qu'ils sont indéracinables, et sans véritable pertinence parce qu'ils s'inscrivent bien dans la réalité française. C'est pourquoi il est vain de lutter contre les stéréotypes ; au contraire il faut les compléter et montrer qu'ils ne représentent qu'un aspect de la réalité. De plus, il faut construire une authentique compétence interculturelle sur les représentations partagées, dynamiques qui permettent l'accès à un imaginaire ethno-socio-culturel singulier et différent. (Jelakovic, 2015)

2.1.3.6 Les attitudes et la motivation.

L'importance de la motivation dans l'apprentissage et, plus particulièrement, dans l'apprentissage des langues est un point de convergence de diverses théories : la motivation est en général considérée comme un des principaux facteurs déterminant le degré d'implication active et personnelle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Le modèle dit socio-éducatif de l'apprentissage d'une langue seconde, développé principalement par Gardner et Lambert, a placé la notion de motivation au centre de ses intérêts. Contrairement à d'autres facteurs davantage ancrés dans l'individu et dans son histoire, la motivation et les attitudes devraient pouvoir être influencées par des interventions éducatives, et constituent ce que les pédagogues appellent des « variables changeables ».

Dans ce modèle, la motivation est définie comme l'orientation de l'apprenant à l'égard du but de l'apprentissage d'une langue seconde ; elle est perçue comme composée de trois éléments : l'effort (le temps investi et le parcours de l'apprenant), le désir (dans quelle mesure il veut devenir compétent dans la langue apprise) et l'affect (les réactions émotionnelles à l'égard de l'apprentissage).

Une méta-analyse plus récente des recherches menées dans la foulée des travaux de Gardner et de son équipe a établi l'existence de corrélations entre, d'une part, la réussite et les

compétences en langues d'apprenants et, de l'autre, les cinq variables du modèle socio-éducatif : • l'intégrativité, définie comme l'intérêt porté au groupe qui parle la langue-cible, l'ouverture à s'identifier avec ce groupe ; • les attitudes à l'égard de la situation d'apprentissage ; • la motivation, à savoir l'effort investi, le désir d'apprendre ; • l'anxiété linguistique, c'est-à-dire les sentiments d'inquiétude en rapport avec l'usage de la langue ; • l'orientation instrumentale, c'est-à-dire l'intérêt à apprendre une langue pour des raisons utilitaires, pragmatiques. La motivation est la variable la plus fortement corrélée aux résultats. Selon Masgoret et Gardner], la force de ces liens n'est sensiblement affectée ni par l'accessibilité de la langue dans l'environnement social immédiat, ni par l'âge des apprenants.

En analysant des données collectées en Hongrie auprès de plus de 8.500 élèves de 13-14 ans, Csizér et Dörnyei] ont établi des liens entre la structure interne de la motivation à l'apprentissage des langues, d'une part, et l'effort d'apprentissage consenti, d'autre part. Sept facteurs ont été définis, parmi lesquels on retiendra en particulier l'utilité perçue de la maîtrise de la langue. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue, ces facteurs jouent un rôle d'autant plus important qu'il est indispensable de s'inscrire dans une perspective de formation active tout au long de la vie : pour accumuler les quelque 12.000 heures considérées comme nécessaires à l'acquisition d'une langue non maternelle, il faut dans la plupart des cas ajouter un investissement personnel au-delà des heures de cours ou de formation ; les besoins en langues évoluent dans le cours de la vie d'un individu et il faut qu'il reste ouvert à un approfondissement, voire à une réorientation de son bagage linguistique, par exemple en fonction des événements survenant dans le cadre de sa vie professionnelle ; enfin, si même les compétences acquises au terme d'une formation sont suffisantes, elles seront bien vite oubliées si l'individu ne recherche pas activement les occasions de les mettre en pratique.

2.1.3.7L'exposition à la langue.

L'exposition à la langue, telle que définie par Carroll, concernait des différences quantitatives dans les occasions d'apprentissage. Cette variable trouve une concrétisation extrême dans les questions de continuité dans l'apprentissage : s'il est préférable de ménager davantage de contacts avec la langue, l'interruption de ceux-ci risque bien d'être préjudiciable. Dans le cadre d'une synthèse des recherches européennes à propos de l'apprentissage des langues avant le niveau de l'enseignement secondaire, Blondin, et Taeschner] ont étudié les informations disponibles à propos de la continuité. Les recherches repérées concernent généralement la continuité dans les méthodes d'enseignement ou dans l'exploitation au secondaire des compétences acquises auparavant, mais une étude souligne

l'impact de très longues vacances d'été. Les données disponibles confirment l'importance du « temps pour apprendre », en association avec d'autres facteurs liés à la qualité de l'enseignement. Johnstone mentionne parmi les conditions-clés pour un apprentissage précoce des langues efficace la nécessité d'« *établir des processus et des structures pour assurer la continuité de l'expérience d'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire* » (p. 22). Le Conseil de l'Europe a souligné à de nombreuses reprises l'importance de la « continuité ». Il recommande notamment de « veiller à ce que les élèves bénéficient d'une continuité systématique dans l'apprentissage des langues entre les différents cycles éducatifs ».

Lorsque nous parlons des représentations sociales, nous ne pouvons pas éviter le recours au terme de l'interculturel. En effet, chaque enseignement des langues secondes s'opère toujours dans un contexte de contacts entre plusieurs cultures. S'ajoute à cela le fait qu'on n'enseigne jamais une langue à travers un simple contenu linguistique. Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit (Galisson, 1991, p. 118). En fait, aucun trait de civilisation n'existe indépendamment de la langue alors que chaque expérience humaine trouve son expression dans la langue. Par conséquent, dans l'apprentissage d'une langue seconde, on se trouve dans une situation interculturelle. C'est le Conseil de l'Europe qui a proposé la définition la plus opératoire d'une pédagogie interculturelle qui devrait supposer les échanges, les connexions, les relations et les passages entre différentes cultures (Porcher, 1995, p. 54). Il ne s'agit pas seulement de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures, mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact. Il faut dire que toutes les cultures sont égales en dignité de sorte qu'elles doivent être traitées dans le respect mutuel.

De plus, la capacité interculturelle fondamentale comprend la décentration, l'orientation positive vers l'altérité, c'est-à-dire l'aptitude à se mettre à la place d'autrui et à raisonner comme lui. Ainsi, la compétence interculturelle ne représente qu'un aspect de la compétence culturelle proprement dite (Porcher, 1995, p. 61). En effet, la compétence culturelle comprend le socioculturel, c'est-à-dire les savoirs et les savoir-faire culturels et sociaux qui permettent l'insertion des apprenants d'une langue étrangère dans une autre société et sa compréhension. Selon le CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. 2001, p. 82),

Le socioculturel fait partie des compétences générales de l'apprenant, en particulier de son savoir. En fait, la connaissance de la société et de la culture des communautés qui parlent une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde. Pourtant, contrairement à

d'autres types de connaissances, il est probable que le savoir socioculturel n'appartient pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'il est déformé par des stéréotypes. Ce type de connaissance comprend les aspects comme la vie quotidienne (nourriture et boisson, loisirs, horaires de travail), les conditions de vie (conditions de logement), les relations interpersonnelles (relations entre les classes sociales, relations au travail), les valeurs, les croyances et les comportements (politique, histoire, arts, tradition et changement, religion), le langage du corps, le savoir-vivre (cadeaux, ponctualité, vêtements) ou les comportements rituels (naissance, mariage, mort, célébrations). Outre le savoir socioculturel, le CECR énumère aussi la compétence de la prise de conscience interculturelle qui porte sur la connaissance et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre le monde d'où on vient et le monde de la communauté cible. Par ailleurs, elle s'enrichit de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par la langue maternelle et la langue étrangère de l'apprenant. Bien qu'elle comprenne la connaissance objective, la conscience interculturelle peut aussi englober les stéréotypes nationaux, c'est-à-dire les « autostéréotypes » et les « hétéro-stéréotypes ».

De plus, l'interculturel peut aussi comporter de différents savoir-faire comme par exemple : la capacité de l'apprenant de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère, la capacité de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels, la capacité d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ou la capacité de l'apprenant à aller au-delà des images généralisées. Néanmoins, il faut mentionner que l'apprenant n'est jamais un débutant total dans l'étude de la culture à cause des médias (télévision, radio, journaux) ainsi que de la technologie et de la mondialisation qui s'imposent chaque jour davantage de sorte qu'ils conduisent à une véritable internationalisation des pratiques culturelles. En fait, toutes les cultures sont soumises à des mélanges de diverses natures bien qu'elles représentent un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser qui contribuent à définir les appartenances des individus.

Alors, si la culture fait partie de chaque enseignement des langues secondes, on doit se poser la question «Quelle(s) culture(s) enseigner ?» dans une classe de langue (Galisson 1991, p. 114). Selon Galisson, les didacticiens se sont divisés en deux groupes selon les réponses qu'ils avancent à cette question : les maximalistes et les minimalistes. D'une part, les maximalistes assimilent la culture à la connaissance de la littérature, des arts, de l'histoire, c'est-à-dire la connaissance des noms, des dates, des monuments et des faits. Il s'agit de la culture « cultivée » et savante qui est légitimée par l'école mais qui appartient à une classe

mineure créant des différences et des barrières. D'autre part, les minimalistes considèrent la culture étrangère comme une clé pour comprendre les autres et être compris d'eux.

C'est la culture de base ou la culture comportementale qui est liée au vécu et au quotidien des locuteurs. Cette culture collective est partagée par les individus ayant une langue en commun de sorte qu'elle appartient à tout le monde. D'après Galisson (1991, p. 116), qui soutient les idées des minimalistes, c'est précisément la culture partagée des natifs qui manque aux étrangers désireux de communiquer. En fait, c'est la culture qui « *gouverne la plupart de leurs attitudes, de leurs comportements, de leurs représentations, et des coutumes auxquelles ils obéissent* » (Galisson, 1991, p. 114). De plus, la culture partagée n'est pas apprise, mais plutôt acquise parce qu'elle peut s'acquérir partout : dans les relations familiales, sociales, à travers les médias, par exposition, imitation, immersion. Elle s'inscrit jour après jour dans le milieu social des natifs mais elle peut aussi être apprise par les étrangers à l'intérieur de l'école et grâce à des moyens appropriés. En définitive, les deux types de cultures, la culture savante et la culture partagée, sont importantes et doivent être connues par les apprenants parce qu'elles représentent les héritages partagés qui constituent une partie de l'identité des individus.

2.1.3.8 Influence du milieu social sur les attitudes et la motivation dans l'apprentissage des langues secondes.

Chaque apprentissage d'une langue seconde se passe dans un milieu spécifique qui peut certainement influencer le processus de l'apprentissage. Néanmoins, la relation entre le milieu social et les résultats en langue seconde ne peut être qu'indirecte parce qu'elle passe nécessairement par l'individu (Bogaards, 1988, p. 86). L'apprenant peut subir l'influence des normes socio-culturelles de son environnement mais il est libre de prendre en charge le milieu où il évolue, ou de s'en démarquer. Ce qui est important ici, c'est le milieu tel qu'il est vécu subjectivement par l'apprenant, c'est-à-dire il s'agit des normes et des valeurs des langues secondes qu'il a intériorisées. Ce milieu subjectif se manifeste sous forme d'attitudes personnelles qui concernent les idées sur place et l'importance de la langue seconde telles qu'elles sont perçues et prises en charge par l'apprenant. Or les instances du milieu social qui influent sur l'attitude et la motivation des apprenants sont le plus souvent les parents et le groupe de pairs. D'une part, Gardner note une corrélation positive entre l'orientation motivationnelle des jeunes apprenants et celle de leurs parents parce que les apprenants reflètent les attitudes de leurs parents dans le choix de leur orientation (Bogaards, 1988, p.

87). D'autre part, l'importance de groupe de pairs croît à partir de la pré-adolescence et atteint son point culminant pendant les premières années de l'adolescence.

De plus, Burstall affirme que les attitudes favorables à d'autres cultures sont le plus fortes à l'âge de dix ans et qu'elles s'affaiblissent plus tard à cause d'un développement du processus de formation de stéréotypes et d'une loyauté accrue envers du groupe de pairs (Bogaards, 1988, p. 87-88). Outre le milieu subjectif des apprenants, on doit tenir compte du contexte social qui comprend la distinction entre langue seconde et langue étrangère. En d'autres termes, on parle de la langue seconde quand l'apprentissage se fait au contact des locuteurs natifs de la langue à apprendre, et de la langue étrangère quand ce genre de contact manque. Le premier cas est présent dans un milieu « endolingue » où les apprenants sont exposés à la culture de la langue qu'ils apprennent, tandis que le deuxième cas se passe dans un milieu « exolingue » où le professeur doit transmettre la langue et la culture qu'il enseigne dans le milieu institutionnel.

De plus, les possibilités de contacts suivis avec les locuteurs de la langue cible peuvent avoir des incidences sur les programmes d'enseignement ainsi que sur la motivation et les objectifs des apprenants. Si les objectifs formulés en termes de compétence de communication ont leur utilité quand il s'agit des apprenants susceptibles de rencontrer, pendant les vacances ou au cours de leur carrière professionnelle, des locuteurs natifs, tel n'est pas nécessairement le cas pour les apprenants qui n'ont pas ces occasions. C'est pourquoi l'utilité pratique que l'apprenant peut tirer de ses connaissances linguistiques peut différer d'un pays à l'autre. Cependant, dans la majorité des pays européens, il est considéré comme normal que tout le monde maîtrise au moins une ou deux langues secondes. En somme, ce genre d'attentes traditionnelles dans le milieu social peut avoir une forte influence sur les attitudes et la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde.

2.1.3.9 La culture véhiculée par la langue.

Nous nous devons de rappeler que c'est la culture dans ces deux versions, la culture cultivée et la culture anthropologique qui doit faire l'objet d'un enseignement-apprentissage. En effet, ces deux types de culture constituant le patrimoine culturel de tout individu, ils devront, dans toute conception globale et complète de l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde, en faire partie intégrante. Nous nous devons, néanmoins, de préciser que les pratiques pédagogiques à mobiliser, et les concepts qui les constituent ne sont pas les mêmes dans les deux cas. Dans le premier cas, celui de la culture cultivée, la démarche relève pleinement de la didactique des disciplines et, à ce titre, de la didactique générale. Dans le

second cas, la culture anthropologique relève, pleinement, de la didactique des langues et des cultures. Deux pratiques pédagogiques différentes qui doivent donc faire l'objet de réflexions différentes. Nous nous bornerons, ici, à présenter les modalités d'intégration de la culture anthropologique dans un enseignement apprentissage de la langue cible. Notons que la culture anthropologique étant une pratique sociale, elle ne peut être considérée, en didactique des langues, comme « un objet d'étude ». Objets d'étude que sont par exemple, dans la culture cultivée : la littérature, la peinture, la sculpture, la science, les techniques...

Une découverte de la culture anthropologique doit impérativement passer par l'interculturalité. La communauté scientifique a, depuis maintenant de nombreuses années, admis que la découverte de cette culture anthropologique doit se faire de manière contrastive avec la culture anthropologique de l'apprenant. Pourquoi ? Peut-être, et avant tout parce que objectif principal d'un enseignant, quelle que soit la matière qu'il enseigne, est certainement l'enrichissement culturel, personnel de ses élèves. Si l'on se limite à n'enseigner que la culture de la langue cible, nous avons le sentiment que l'on limite la portée de cet objectif. C'est pourquoi, on a vu se développer de plus en plus, une nouvelle approche de l'enseignement de la langue cible. Cette approche procède de l'interculturalité. En d'autres termes : on ne doit plus se limiter à enseigner dans l'absolu les pratiques culturelles des francophones mais les comparer à la propre culture de l'apprenant. Cette pratique pédagogique permet donc d'une part de s'approprier, dans une certaine mesure l'aspect identitaire qui régit le fonctionnement social des individus de la langue cible et donc de mieux le comprendre, mais également par un enseignement contrastif de permettre à l'apprenant de mieux comprendre les spécificités de sa propre culture de référence et de renforcer le sentiment d'appartenance à son propre groupe. Cette approche interculturelle doit être systématisée car elle ne présente que des avantages.

Nous souhaiterions présenter, parmi d'autres, quelques avantages d'une approche interculturelle. D'une part – et nous verrons plus loin, pourquoi - elle facilite la compréhension de l'autre, à la fois d'un point de vue linguistique que de son fonctionnement institutionnel comme appartenant à un groupe d'individus. D'autre part, par effet contrastif, elle permet à l'apprenant de mieux cerner son identité culturelle propre. Cette pratique interculturelle suscite, indiscutablement, l'intérêt de l'apprenant, ce qui permet de motiver ou remotiver une classe. Notons enfin que cette pratique de l'interculturalité dans une classe de langue seconde a des vertus qui dépassent les aspects strictement linguistiques, elle permet à l'apprenant, par l'appropriation d'autres cultures, de développer certains aspects non négligeables comme : une ouverture au monde, une approche plus complète de l'autre, une

vision plus objective, car plus juste, des choses. Elle développe la tolérance et le respect pour les autres cultures et pour les individus qui en sont les acteurs. Elle permet également de développer des qualités humaines telles que la curiosité, l'ouverture d'esprit... Nous serions incomplets si nous ne soumettions quelques principes pédagogiques simples à adopter lors de pratiques interculturelles.

Nous ne voyons que des avantages à l'utilisation de documents authentiques ou à défaut de documents pédagogisés, si l'on ne dispose pas des premiers. Dans le cas de documents authentiques, ces documents doivent être récents, d'actualité, bien présentés (on évitera, par exemple les photocopies de mauvaise qualité). Si l'on a recours à une vidéo, que celle-ci soit récente. Dans le cas de documents pédagogisés, ils devront avoir été choisis ou élaborés avec soin et répondre à des objectifs précis. En tout état de cause, ils doivent avoir, le plus possible, l'apparence de l'authenticité.

Les activités proposées doivent être courtes, dynamiques, attractives pour des apprenants qui se lassent souvent vite.

De préférence on travaillera le principe de l'inductif, déductif et non l'inverse. C'est l'apprenant qui doit arriver à la « règle » et non l'inverse. Prenons un exemple si l'on veut montrer les caractéristiques d'une carte d'identité française et d'une cedula colombienne, on demande au apprenant de les comparer, ils devront établir une liste des différences, voire interpréter ces différences. Dans cet exemple nous procédons par induction puis déduction. Le processus inverse aurait consisté à dire voici les différences (la règle) qui existent entre une carte d'identité française et une cedula colombienne puis le faire constater par les apprenants.

L'activité interculturelle doit être intégrée chaque fois que possible. En d'autres termes on évitera de nommer une telle activité (exemple aujourd'hui on va travailler sur un aspect de la culture française). Nous préférons de beaucoup que l'activité soit incluse dans d'autres activités pédagogiques comme le travail sur le lexique, la grammaire, la prononciation... on peut très bien montrer, par exemple, des publicités francophones et proposer des activités pédagogiques variées, liées à la lecture (travail sur le sens), à la production écrite, voire proposer un débat sur la différence entre la publicité en France et en Colombie. Ainsi une partie des activités est clairement identifiée par les apprenants, comme activités de classe et donc reçoivent l'étiquette de « pédagogiques ». Alors qu'au contraire le ou les documents (les publicités) qui servent de support, reçoivent celle de documents authentiques.

On amènera les apprenants à devenir autonomes dans leurs pratiques interculturelles. Si au début les pratiques se font dans la classe, l'enseignant doit, peu à peu, inviter les apprenants à effectuer leurs propres recherches sous formes de travaux à effectuer chez soi.

On peut par exemple demander aux apprenants de regarder un journal télévisé canadien et français et demander d'établir une typologie des différences (linguistiques, culturelles, conception générale de l'émission, choix des sujets, etc.) il est essentiel que cette approche interculturelle d'abord faite dans la classe de langue - c'est-à-dire provoquée par l'enseignant - puisse, peu à peu, être prise en charge par l'apprenant lui-même. L'apprenant pourra ainsi construire sa propre connaissance de la culture de la langue cible, connaissance qui répondra ainsi à ses besoins. Nous pouvons alors parler d'auto-apprentissage de la culture. Ainsi le proverbe chinois : « Si tu donnes un poisson à un homme qui a faim, il mangera un jour, si tu lui apprends à pêcher, il mangera toute sa vie » pourra tout à fait s'appliquer à notre propos : « Si tu fais découvrir à un apprenant un aspect de la culture de la langue cible, il sera préparé à affronter une situation socioculturelle spécifique, si tu lui apprends à construire la connaissance socioculturelle dont il a besoin, il sera en mesure d'affronter n'importe quelle situation ».

Avant de conclure nous souhaiterions donner d'une part quelques exemples de thèmes à traiter, et d'autre part quelques exemples de pratiques pédagogiques. Dans un cas comme dans l'autre nous invitons l'enseignant à exercer son sens critique. En effet, les thèmes proposés, comme les pratiques pédagogiques, suggérés peuvent être pertinents dans certaines situations d'enseignement-apprentissage et pour certains profils d'apprenants et non pertinent dans d'autres situations et pour d'autres étudiants.

Ces exemples doivent être compris comme des suggestions. C'est à l'enseignant de faire le tri, de distinguer le « bon grain de l'ivraie » d'exercer pleinement et en toute conscience sa responsabilité pédagogique. En effet, telle pratique pédagogique peut être pertinente pour telle situation et non adaptée à telle autre.

Voici quelques thèmes que l'on peut aisément travailler en classe et qui peuvent faire l'objet de pratiques interculturelles intégrées, donc tous abordés sous les doubles aspects français et colombien :

- **Les habitudes alimentaires** et le rôle qu'elles jouent en tant que composantes des liens sociaux, - Les habitudes des Français en matière de loisir, de goût, d'amusement. - Les journaux télévisés, - La gestuelle des Français, La place et le rôle de la femme et de l'homme et de l'enfant dans la société, - La vie en ville et à la campagne, - Les jeunes et les personnes âgées, les interactions qui en découlent, - La perception du passé, - La relation de l'individu à sa vie professionnelle, - Les préoccupations (typologie) des individus et leurs effets sur leur vie familiale et professionnelle - Les systèmes de protection sociale, de santé, - Etc.

Le choix de tel ou tel thème doit être guidé par l'opportunité, les circonstances, les besoins implicites ou explicites des apprenants. N'oublions pas que plus le choix est pertinent, plus l'activité n'a des chances d'être une réussite, et donc d'être bénéfique aux apprenants. Pour l'exemple nous proposerons de suggérer une manière de traiter les quatre premiers thèmes.

Les habitudes alimentaires des Français. On peut faire l'exercice suivant sachant que l'approche culturelle ou interculturelle doit toujours se faire de manière intégrée. à partir de recettes de cuisine trouvées sur internet, ou bien dans un livre ou une revue de cuisine, on peut, après avoir travaillé les partitifs (du, de la, des...), inviter les apprenants à s'informer sur les pratiques alimentaires des Français en guidant la recherche par des questions ou des suggestions : les Français font combien de repas par jour ? Quelles sont leurs boissons préférées, leurs plats préférés ? Qu'est-ce qu'une recette régionale, donner des exemples ? Quelle est la signification du partage d'un (bon) repas ?

Naturellement on terminera l'activité par une comparaison avec les habitudes des Colombiens à la fois en comparant les plats consommés, mais également en attirant l'attention sur les habitudes culturelles liées aux repas : lors d'un repas en France toute la famille est autour de la table, en Colombie, souvent les femmes restent entre elles dans la cuisine. En France, il est habituel d'aider la maîtresse de maison à servir ou à desservir les plats. Est-ce la même chose en Colombie ? Bien entendu on peut se demander en quoi il est important de ne pas ignorer ces habitudes culturelles. Si vous êtes invité chez un Français et que vous ne proposez pas votre aide, vous risquez d'être considéré comme très mal éduqué et paresseux. Afin que ce thème soit pertinent il devra être abordé de différents points de vue, en voici quelques-uns : la gastronomie, les rapports sociaux (familiaux et professionnels) que ces habitudes alimentaires infèrent, la place que la table ou la bonne chère jouent dans la société française.

Les habitudes en matière de loisirs, de goûts, d'amusements. On peut partir de documents comme des publicités, des prospectus et/ou des guides touristiques. On peut commencer par faire identifier ces documents, puis en faire dresser une typologie, procéder ensuite à une approche du sens (pas obligatoirement par une traduction), etc. Puis on invite les apprenants à s'interroger sur les loisirs de Français. On peut les aider en leur posant des questions de plus en plus précises (ce qui les amènera à chercher des réponses dans des livres, des revues, sur internet : à quoi les Français occupent-ils leurs fins de semaine ? Voyagent-ils beaucoup ? Où ? À quelle époque de l'année ? Ont-ils beaucoup de vacances ? Qu'aiment-ils, que n'aiment-ils pas, etc. On conclura naturellement cette activité par un débat qui compare, en la matière les habitudes de Français et des Colombiens.

Les journaux télévisés. Les deux exemples précédents d'activités liées aux habitudes culturelles des Français se font à partir de documents écrits. Naturellement rien n'interdit, au contraire, de partir de documents audio. On peut, par exemple, enregistrer un journal télévisé (TV5) et le même jour un journal télévisé de Caracol puis les faire comparer. Naturellement, il faudra organiser la comparaison. Il faudra bien distinguer la forme et le fond de ces journaux, par fond nous entendons son contenu. On pourra poser des questions : Sur la forme : à quelle heure sont les journaux en France et en Colombie ? Pourquoi ? Nombre de présentateurs ? Pourquoi en France attache-t-on peu d'importance à la beauté de là ou du présentateur, alors qu'en Colombie les présentatrices sont souvent d'anciennes miss ? Sur le contenu : Les journaux sont-ils organisés de la même manière ? Se déroulent-ils de façon identique ? Quelle est la part de l'information régionale dans l'un et dans l'autre ? Existe-t-il des journaux qui donnent spécifiquement des informations régionales. Si oui comment interpréter ce choix ? À la fin de cette activité sur les journaux télévisés français et colombiens, on peut, suivant le niveau des apprenants, faire rédiger un petit essai dans lequel, après avoir fait une synthèse des similitudes et des divergences, ils doivent exprimer leurs impressions voire leur critique.

Quel que soit le thème choisi et la pratique pédagogique adoptée, le traitement du thème doit être intégré à des activités linguistiques et répondre, chaque fois que possible, aux besoins (formulés ou implicites) des apprenants.

2.1.3.10 La connaissance des gestes dans la culture de la langue cible.

Un geste dans une langue peut avoir un sens, ce sens peut être complètement différent dans une autre langue. Connaître, pour le moins, les gestes les plus importants du point de vue du comportement social de l'individu, non seulement facilite la compréhension ou l'expression, mais peut dans certains cas éviter d'adopter un comportement inadapté, voire choquant.

Prenons un exemple : en France, les hommes, quand ils sont vieux amis, s'embrassent sur les joues. En Russie les hommes s'embrassent sur la bouche. Dans les pays arabes les hommes se tiennent souvent par la main dans la rue. Dans aucun de ces exemples ces gestes ne traduisent l'expression de l'homosexualité. Ce sont simplement des habitudes culturelles. Qu'il convient de connaître pour éviter de faire un impair...

Peut-être plus encore pour que pour les thèmes présentés ci-dessus, celui des gestes de la culture cible nous semble incontournable à aborder. Leur connaissance permet, d'une part d'éviter des erreurs de compréhension ou d'interprétation, d'autre part de faciliter la

communication : un geste (comme on le dirait d'un dessin) évite parfois un long discours ; encore faut-il que les deux locuteurs en partagent le sens.

Nous invitons les professeurs de langues secondes à sensibiliser très tôt leurs apprenants à la pratique gestuelle des individus membres de la culture cible. Car, peut-être, plus qu'une pratique culturelle, il s'agit d'un facteur clé de chaque culture, un us que l'on serait tenté de qualifier de fondateur. Naturellement, il est impossible de les aborder tous, ils sont trop nombreux, sans compter qu'il existe de nombreuses variantes régionales.

Dix gestes à connaître sont proposées par Lawless (*Your guide to French Language, Learn the most common and useful French gestures*, 2010). L'auteur les considère comme cible et qui nous semble incontournable à aborder. Leur connaissance permet, d'une part d'éviter des erreurs de compréhension ou d'interprétation, d'autre part de faciliter la communication : un geste (comme on le dirait d'un dessin) évite parfois un long discours ; encore faut-il que les deux locuteurs en partagent le sens.

Plutôt que de proposer aux enseignants une manière de travailler standard nous les invitons à construire leur propre séance de travail qui prendra en compte : l'âge des apprenants, leur nombre, ainsi que les conditions matérielles dans lesquelles sera réalisée cette activité pédagogique (avec ou sans ordinateur, avec ou sans recours au multimédia, etc.)

Pour conclure, nous invitons enseignants de langues et apprenants à largement prendre en compte la culture de la langue cible dans leur enseignement apprentissage, et notamment de la culture anthropologique. Cette prise en compte, outre les différents bénéfices qu'elle permet d'obtenir et que nous avons brièvement passés en revue, est le plus sûr moyen de s'approprier non seulement la langue cible mais les aspects culturels qu'elle véhicule. S'il n'est pas de culture sans langue, il n'est pas, non plus de langue sans culture. Une appropriation que nous n'hésitons pas à qualifier de globale, complète et riche.

2.1.3.11 La motivation à apprendre

2.1.3.11.1 Le poids de la motivation est très fort sur la réussite.

Dans le domaine de la motivation cohabitent en effet de nombreuses « théories » psychologiques, mais en ne retenant que celles étayées sur des données expérimentales, les différences de scores de motivation, quelque soit la définition retenue, n'expliquent jamais plus de 10 % des différences de réussite dans l'emploi ou dans les apprentissages... (Mariala, 2016)

Deux recherches en milieu éducatif, citées par Vallerand en 1998 dans un numéro spécial d'Éducation Permanente sur la motivation, ont montré la supériorité de la motivation

intrinsèque sur la réussite, impact plus fort que la motivation extrinsèque. Pas de contrôle du niveau socioprofessionnel du discours des élèves. L'intrinsèque est rare dans la population estudiantine, mais se rencontre chez les meilleurs élèves ; qui de l'œuf ou de la poule ? 40 études recensées par Francès (motivation et efficience au travail, 1998, Mardaga), corrélations entre 0.20 et 0.30.

Mingat (1998) de l'Institut de Recherche en Économie de l'Éducation de Dijon (IREDU) a tenté de définir, lors d'une vaste étude, l'importance de différents facteurs sur la réussite scolaire : on connaîtrait aujourd'hui 70 % des causes de la variation de la réussite et 50 % des variations de cette réussite sont attribués aux caractéristiques propres de l'élève ! Les 20 % connus restants se répartissent entre 5 % sur des questions de logistique et de moyens (les plus souvent revendiquées par le corps enseignant) et 15 % sur l'effet maître, dans lequel, semblerait-il, se trouverait la motivation des apprenants... mais aussi celle des formateurs.

Pour Forner (1999), la motivation repose sur trois composantes : la perception de contrôle (la personne pense qu'elle peut réussir grâce à son activité), le besoin de réussir (au vu du questionnaire utilisé, il semblerait qu'il faille lui donner le sens de persistance dans l'action ou d'intention d'efforts) et la perspective temporelle (les actions s'emboîtent ou non dans le temps telles des poupées russes). Un questionnaire est bâti puis soumis à 1 145 élèves en cours de terminale afin de mesurer leur motivation selon ces trois critères. On constate effectivement que les scores de motivation sont d'autant plus élevés que le niveau scolaire est lui-même élevé. Cette recherche est prolongée par un suivi des élèves deux ans après le baccalauréat. La réalisation des projets d'étude et d'emploi a été plus fréquente pour les élèves motivés. Ce chercheur a donc constaté que le score de motivation varie avec les niveaux de réussite au cours de la scolarité.

Dans une autre étude, le même auteur s'intéresse à des niveaux scolaires moindres. Des jeunes en qualification (en cours de BEP) obtiennent des scores de motivation plus élevés au questionnaire que des jeunes en formation de mobilisation (remise à niveau et orientation) et ce sont même les jeunes réussissant leur BEP qui ont, en moyenne, le plus grand score de motivation. Mais la différence entre les groupes qui obtiennent le BEP et ceux qui ne l'obtiennent pas reste très mince (29 contre 24 points). La motivation est bien moins déterminante dans la réussite que les connaissances, les capacités ou les stratégies d'apprentissage de l'apprenant.

2.1.3.11.2 La motivation est indispensable pour réussir.

Une corrélation signifie que des phénomènes varient en même temps, mais n'indique jamais lequel agit sur l'autre, lequel est cause de l'autre et lequel est effet. Le besoin de réussir pourrait être aussi bien un indicateur de la motivation qu'un déterminant, puisqu'il semble en effet, appréhender les efforts consentis.

Une autre étude (Baumert et Demrich, 2001) mérite d'être rapportée car elle plaide également en ce sens. Des personnes sont amenées à passer un test de mathématiques. Avant l'expérience, on leur demande les efforts qu'elles sont prêtes à faire en leur posant une série de questions. Dans l'ensemble, leurs scores d'intentions d'effort ne diffèrent pas. Ils réalisent ensuite l'exercice, puis on leur demande à nouveau d'évaluer les efforts investis. On observe alors que moins la performance au test a été bonne, moins le sujet dit qu'il a fait d'efforts, plus la performance a été bonne et plus les personnes disent qu'elles ont fait des efforts. Bref, on peut raisonnablement émettre l'hypothèse que le niveau de réussite conditionne le niveau des efforts ressentis. La notion d'efforts serait donc elle-même relative au succès ou à l'échec. On constate en fait la présence simultanée des phénomènes, mais on ne peut dire lequel entraîne l'autre : motivation - réussite ou réussite - motivation ?

2.1.3.11.3 « Il ne peut pas être motivé, il n'a pas de projet ! »

La motivation est parfois ramenée à l'idée de projet, synonyme d'une vision à long terme qui donnerait sens et efficacité à la situation immédiate. Pour les bons élèves, la scolarité ne se réduit pourtant pas à une utilité pour un plus tard incertain (Rochex, 1995). Le projet efficace des bons élèves consiste, avant tout, en la poursuite de leurs études. Des évaluations conduites sur les effets des programmes d'aide au choix (Huteau, 1999) montrent bien que ces programmes conduisent à une meilleure connaissance de soi et de son environnement socio-économique, mais qu'ils ne modifient en rien les performances scolaires.

Schunk (1991, cité par Viau, la motivation en contexte scolaire, 1994, Deboeck) a également fait cette constatation. Des enfants de 8 ans, très faibles en mathématiques, travaillent sur des cahiers d'auto-formation avec des soustractions qu'ils réalisent à leur rythme pendant 7 sessions, soit au total 258 problèmes. Les élèves estiment, sur des échelles, leur sentiment de compétence avant et après l'exercice. Les résultats indiquent que les élèves ayant un but proche (réaliser 6 pages du cahier au cours de chaque session) améliorent plus leur sentiment de compétence en fin de test, comparés à ceux qui avaient un but plus lointain (avoir fait les 42 pages à la fin de la totalité des sessions). On constate également que le but proche permet une meilleure performance en nombre de problèmes résolus, conformément à

la théorie du but. Enfin, on évalue l'intérêt lors d'une nouvelle session en demandant aux enfants de faire, au choix, un cahier de soustractions ou un autre type d'exercice. Les élèves au but proche réalisent librement soustractions du cahier contre une seule en moyenne dans l'autre groupe. L'intérêt apparaît déterminé par le sentiment de compétence, lui-même déterminé par les performances, elles-mêmes déterminées par la fixation d'objectifs clairs et proches dans le temps. La célèbre hiérarchie des motivations de Maslow, connue sous le nom de « pyramide de Maslow », je passe, il n'en reste que deux niveaux chez les ouvriers, plusieurs chez les cadres.

2.1.3.11.4 « La motivation, c'est dans la personnalité, on l'a ou on ne l'a pas ».

Une explication naïve et spontanée consiste souvent à rechercher seulement chez l'individu la justification de ses actes, de ses réussites et de ses échecs. La psychologie sociale a mis à jour cette tendance lourde à surévaluer la variable psychologique dans l'explication des conduites (Leyens, 1983). Le recours à la notion de motivation n'est pas exempt de cette critique.

Aucune étude qui mesure la motivation ne s'est préoccupée du fait de savoir si la motivation était fixe sur une période de temps de 6 mois, durée retenue pour évaluer la fidélité d'un outil de mesure en psychologie (comme toute dimension psychologique).

Nombre d'auteurs, tel Levy-Leboyer, estime que la motivation est un processus fluctuant, influencé par les circonstances. Ceci en fait plus une perception a posteriori, qu'un trait inscrit dans la nature de la personne.

2.1.3.11.5« il suffit d'avoir des motifs pour être motivé ».

L'idée selon laquelle pour agir, il faut avoir des motifs valables, et plus l'on a de bonnes raisons de faire quelque chose, mieux on le fera, a été le point de départ d'une série d'études (Carré, 2001). Les motifs ne seraient que discours convenus, rationalisation a posteriori d'un acte décidé en amont (Joule et Beauvois, 1998). Fable de la Fontaine du renard et des raisins verts.

Le motif est souvent lié au modèle de l'action raisonnée de Fishbein et Ajzen, modèle rationnel qui ne s'applique qu'à la prise de décision, quand il y a délibération entre des choix à faire, avec plusieurs opportunités, avec des personnes qui disposent de marge de manœuvre et des ressources pour choisir. Ce qui est rarement le cas dans la vie quotidienne d'une classe de tous les jours. Il ne suffit pas de demander aux personnes ce qui les motive, pour pouvoir comprendre les processus de la motivation. Pour la psychologie à visée scientifique, (Le Ny,

1999) les processus en jeu sont foncièrement inconscients, non pas par inhibition de la conscience, mais plutôt parce que les phénomènes sont, en grande partie, ressentis, implicites et pas forcément accessibles par la parole spontanée.

La problématique du formateur : comment faire pour que ce stagiaire persévère sur ses exercices, soit plus volontaire ?

La motivation est souvent confondue avec le comportement. À travers la parole d'enseignant et de formateur, dans la recherche d'un élève motivé, il y a surtout la recherche d'un élève allégeant. On peut faire l'hypothèse que l'allégeance, comme l'internalité, n'est pas en lien direct avec la performance « à la tâche » d'un élève ou d'un ouvrier du secteur automobile. Ces dimensions seraient plutôt en rapport avec une performance appelée « contextuelle », celle que l'on peut identifier à travers une catégorie de comportements, qualifiés de comportements de citoyenneté organisationnelle (CCO, Dagot 2003). Les CCO sont définis comme des « comportements individuels, discrétionnaires, non directement ni explicitement reconnus par le système formel de récompenses, mais qui jouent pourtant un rôle dans l'évaluation des personnes : altruisme, refus de se plaindre, fidélité à l'organisation, conformité aux règles en place, engagement volontaire ».

Que reste-t-il de la motivation dans ces conditions ? La conduite motivée sera mesurée : - par le temps durant lequel l'apprenant maintient son attention, - par l'engagement librement consenti dans une activité, - par le nombre de tentatives effectuées pour résoudre un exercice difficile.

2.1.3.11.6 Qu'est-ce qui influence la persévérance ?

- Éviter les pièges induits par des informations préalables (Effet Pygmalion, Rosenthal et Jacobson, 1971), effet d'étiquette et de prototype (confier des responsabilités à l'irresponsable) - L'acceptation et la compréhension des objectifs est une étape capitale (Locke et Latham, 1990). - Les enseignants engageront également mieux leurs apprenants dans leurs travaux s'ils leur offrent des alternatives : choix entre différentes modalités pédagogiques, de la constitution d'une équipe (Joule et Beauvois, 1998). - L'apprenant, face à une difficulté, ne persiste qu'à condition de disposer de stratégies capable de résoudre la difficulté, dont une qui doit lui permettre de trouver la solution (Parent, Larivée et Bouffard-Bouchard, 1991). - Pour entretenir la persévérance, il faut que les apprenants réussissent, qu'ils soient félicités en retour de leurs efforts. - Le sentiment de compétence doit être préservé lors des évaluations, comme lors de chaque remarque formulée par l'enseignant. - Le formateur doit aussi connaître les phénomènes de groupe qui nuisent au climat social, dont la compétition (Monteil, 1997). Il doit proposer des scénarios coopératifs permettant de

confronter les savoirs de chacun. - La pédagogie sera différenciée : alternance de travail en petit groupe, d'étude documentaire personnelle, de démonstration magistrale, de tutorat, d'exercices pratiques en binôme, d'utilisation de vidéos, de l'informatique, de didacticiels (Meirieu, 2004).

La motivation est un concept magique, puisqu'elle laisse croire qu'il suffit que l'apprenant veuille changer, pour que tout change. Il y a une petite part de réalité, la persévérance peut améliorer les résultats, mais sans doute une part de mythe quand les éducateurs évoquent à tout va la motivation (Legrain, 2003). Partant de ce concept ambigu, nous débouchons néanmoins sur de réelles problématiques contemporaines de pédagogie. Là où l'on trouve des élèves en difficultés, il y a aussi des enseignants en difficultés. Les solutions ne viendront pas toute spontanément du terrain par une sorte de « génération spontanée ». Le repérage des pratiques pédagogiques efficaces, par une institution de recherche, est décisif pour répondre au défi lancé à l'éducation pour le prochain siècle.

2.1.4 Les conditions discursives dans l'acquisition des compétences communicationnelles.

Les conditions discursives comme l'un des facteurs contextuels d'apprentissage renvoie au (ré) connaissance et l'appropriation des différents types de textes, de discours et de genres textuels/discursifs, leur contextualisation, leurs cohérence et cohésion.

Pour définir la notion de compétence discursive, nous partirons d'une notion plus générale, à savoir la compétence de communication. Dans les années 1970, Gumperz affirmait ainsi que : Le fait que deux locuteurs dont les phrases sont parfaitement grammaticales puissent différer radicalement dans l'interprétation de leurs stratégies verbales mutuelles indique que la conduite de la conversation ne repose pas sur la seule compétence linguistique. (1989), p 147)

Cette manière d'appréhender la langue (et son fonctionnement) met l'accent sur un principe de base selon lequel : Pour communiquer, il ne suffit pas seulement de connaître la langue, le système linguistique ; il faut également savoir comment s'en servir en fonction du contexte social. En effet, on ne parle pas de la même façon à divers interlocuteurs, dans divers endroits ou selon des diverses intentions que l'on peut avoir. Sans la connaissance des règles sociolinguistiques qui gouvernent le choix des structures linguistiques par rapport aux structures sociales, la connaissance de la langue reste entièrement abstraite, détachée de la réalité. (Bachman, Lindenfeld et Simonin 1991, p. 54–55)

Dans cette perspective, l'appropriation – selon la terminologie de Hymes (1984) – devient une notion englobante, multicanale. Elle renvoie à la reconnaissance des paramètres constitutifs de la situation de communication (orale et/ou écrite), ce que Gumperz appelait des indices contextuels (idem : 29), mais également à la maîtrise des règles/contraintes de réception/production des textes.

Dans l'enseignement/apprentissage des langues, l'introduction de cette notion a changé complètement la donne. Apprendre une langue ne peut se limiter aux savoirs sur la langue et à une progression linéaire donnant la priorité à des éléments isolés/ décontextualisés présentés dans un ordre croissant de complexité systémique et non de complexité communicative. Les éléments de la langue doivent, en revanche, être travaillés en veillant à leur application en contexte ; il s'agit maintenant de passer des savoirs aux savoir-faire, des savoirs déclaratifs aux compétences nécessaires mobilisant ces savoirs pour communiquer efficacement. La compétence de communication, qui a été l'une des notions théoriques fondatrices de l'approche communicative en didactique des langues, a donné lieu, dans les années 1980, à de nombreuses classifications rendant compte de ses différentes composantes. Nous nous limiterons au modèle proposé par Moirand qui présente quatre composantes (1982 : 20) : une composante linguistique, une composante discursive, une composante référentielle et, enfin, une composante socioculturelle.

Parmi ces quatre composantes, la composante discursive est définie comme : la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés. (Idem) Dans cette perspective, la composante discursive devient un élément essentiel qui décrit le fonctionnement de la langue dans les pratiques langagières et communicatives d'une communauté linguistique donnée 10 sur lequel se greffe la question des discours ordinaires/spécialisés.

Plus récemment, dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001 : 96), la compétence discursive apparaît parmi les composantes de la compétence pragmatique. À l'intérieur de cette compétence plus générale, la compétence discursive « permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents ». À titre d'exemple, dans les descripteurs généraux des niveaux plus avancés du Cadre (B2, C1 et C2), pour l'expression orale en continu et pour la production écrite on peut lire :

Tableau 2: Les descripteurs généraux pour la production écrite

	B2	C1	C2
S'exprimer oralement en continu	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
Écrire	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Ces quelques remarques mettent l'accent sur un certain nombre de principes récurrents – renvoyant à des notions précises – qui caractérisent la compétence discursive en langue seconde (tout comme en langue maternelle). Ces principes sont : la (re)connaissance et l'appropriation des différents types de textes, de discours et de genres textuels/discursifs, leur contextualisation, leurs cohérence et cohésion. Nous allons reprendre dans l'ordre ces principes/notions en essayant d'en donner une définition qui aidera plus avant à mieux nous situer dans une perspective de formation à l'enseignement intégré langues/disciplines.

2.1.4.1 Discours, texte et genre.

Pour expliquer le terme polysémique de discours, nous reprenons le schéma d'Adam (1999, p. 39) : Discours = texte + conditions de productions (et de réception-interprétation)

Il est possible de compléter cette formule avec deux des sept définitions – celles qui nous semblent davantage convenir à notre propos – données par Maingueneau (1991, p.15) :

discours 3 : dans le cadre des théories de l'énonciation ou de la pragmatique. On appelle « discours » l'énoncé considéré dans sa dimension interactive, son pouvoir d'action sur autrui, son inscription dans une situation d'énonciation (un sujet énonciateur, un allocutaire, un moment, un lieu déterminé).

On utilise souvent « discours » pour désigner un système de contraintes qui régissent la production d'un ensemble illimité d'énoncés à partir d'une certaine position sociale ou idéologique. Ainsi, lorsqu'on parle du « discours féministe » ou du « discours de l'administration » on ne réfère pas à un discours particulier mais à un certain type d'énonciation, celui que sont censés tenir de manière générale les féministes et l'administration.

Les caractéristiques du discours (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 187–190) sont alors les suivantes :

Le discours suppose une organisation transphrastique ;

Le discours est orienté ;

Le discours est une forme d'action ;

Le discours est interactif le discours est contextualisé ;

Le discours est pris en charge ;

Le discours est régi par des normes ;

Le discours est pris dans un inter discours.

Quant au texte, il faut ici le penser en termes de construction cognitive, en tant qu'objet abstrait, en tant que « structure globale » renvoyant à des schémas cognitifs. En d'autres termes, là où le discours se situe au niveau du contexte, le texte, quant à lui, se situe plutôt au niveau du cotexte. En effet : En parlant de discours on articule l'énoncé sur une situation de communication singulière ; en parlant de texte on met l'accent sur ce qui lui donne son unité, qui en fait une totalité et non une simple suite de phrases. (Maingueneau 2009, P. 124) 18 Plusieurs typologies textuelles existent. Ces typologies – qui essaient de rendre plus accessible la complexité de ces structures – varient quelque peu d'un auteur à l'autre mais, en gros, nous retrouvons les six types textuels suivants :

Le texte narratif ;

Le texte descriptif ;

Le texte informatif le texte argumentatif (ou injonctif) ;

Le texte explicatif (ou expositif) ;

Le dialogue (ou la conversation).

Or, la notion de type textuel ne rend pas compte de la réalité des textes en tant qu'« objets concrets ». Cependant, s'appuyer sur une typologie textuelle dans l'enseignement/apprentissage des langues permet de montrer que chaque texte – dans sa forme empirique – est hétérogène, qu'il peut y avoir une dominante (une allure, un « régime discursif »), mais qu'il se compose de plusieurs « séquences » appartenant à des types textuels divers et, par conséquent, de réfléchir à leur agencement et à leur fonctionnement. Par exemple, dans une page d'un manuel d'histoire français, dans lequel la dominante est narrative et descriptive, des séquences explicatives ou encore argumentatives seront repérées, pour ne pas parler de l'appareillage iconique entourant le texte (photos, tableaux, affiches, frises chronologiques, etc.) qui reste très abondant.

Ce sont alors les genres qui se réalisent dans les documents que nous manipulons dans le quotidien. Les genres discursifs/textuels peuvent être définis comme des ensembles de textes concrets (en opposition au texte en tant qu'objet abstrait) ayant des caractéristiques formelles communes et des règles d'organisation qui reflètent des « *pratiques langagières en usage dans une communauté de communication* » (Beacco et Moirand 1995, P. 47), autrement dit des « pratiques socio discursivement réglées » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, P. 571).

En insistant sur l'opposition opératoire entre texte abstrait/texte concret, il est possible d'affirmer que Ces textes concrets n'ont pas une forme quelconque, laissée à l'initiative personnelle ou à la créativité de celui qui les produit : comme ce sont des représentations verbales de formes de la connaissance et des modes de communication considérés comme appropriés dans une communauté de pratiques [...], ils reçoivent des réalisations plus ou moins ritualisées selon les domaines. Ces rituels de réalisation peuvent prendre la forme de normes explicites de bonne formation et sont en quelque sorte des « règles de texte » [...]. Ces formes plus ou moins partagées par des ensembles de textes peuvent être nommés « genres de discours ». (Beacco, Coste, van de Ven et Vollmer 2010, p. 13) L'exposé, le rapport de stage, le tract, le commentaire, la synthèse, le théorème, le compte rendu, le résumé, le mail, la conférence, etc. sont ainsi des genres textuels/ discursifs. Pour être recevables, les genres, en tant que produits socioculturels et socio énonciatifs, doivent être contextualisés (sur les plans linguistique et extralinguistique). Les ancrer dans un contexte permet en retour de les comprendre/ interpréter et, ensuite, de les produire. La notion de contextualisation nous amène – tout naturellement – aux notions de cohésion et de cohérence textuelles.

2.1.4.2 Cohérence et cohésion textuelles.

Nous définirons la cohésion comme l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra- et interphrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte. (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 99) La cohésion renvoie ainsi à la progression linéaire du contenu de l'information et au fonctionnement interne du texte (emploi des connecteurs logiques, des anaphores, des déictiques spatiaux et temporels, des réseaux co-référentiels, etc.). La cohérence est, quant à elle, une notion plus globale qui rend compte du critère d'acceptabilité des textes (idem) en fonction du contexte, du cotexte et du genre textuel/discursif auxquels ils appartiennent. Cela signifie que, pour être considéré comme acceptable, l'agencement des différentes parties d'un texte (autrement dit la mise en texte de l'information donnée) doit répondre aux critères pragmatiques et aux savoirs lexico-encyclopédiques reconnus par les destinataires mais aussi spécifiques au domaine de référence du texte produit.

2.1.4.2.1 Compétence discursive et enseignement/ apprentissage en L2

Dans l'enseignement/apprentissage bi/plurilingue, si l'amélioration linguistique est souvent évoquée dans les programmes, il n'en reste pas moins que l'objectif prioritaire est de favoriser chez l'apprenant la construction de nouveaux concepts disciplinaires par le biais de deux langues. Il s'agit de la forme d'intégration prônée par la méthodologie CLIL (Content and Language Integrated Learning) et son homologue français EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère). L'objectif de cet enseignement est (devrait être, pourrait-on dire) plus précisément de rendre l'apprenant capable de « parler mathématiques, histoire, biologie, etc. » avec les moyens linguistiques dont il dispose et de produire (que ce soit à l'oral ou à l'écrit) un discours conforme au fonctionnement du discours des mathématiques, de l'histoire, de la biologie, etc. de la langue/culture dans laquelle se fait cet enseignement.

De surcroît, si l'on adhère aux fondements de la didactique intégrée, l'enseignement bilingue devrait contribuer à la mise en place d'une interdisciplinarité et à la construction de « compétences transversales » dans les deux langues (langue de scolarisation/L1 et L2) ainsi que dans les disciplines étudiées en L2 et en L1. Vollmer précise en effet qu'Une des finalités de l'éducation plurilingue et interculturelle, et donc des langues dans l'enseignement/apprentissage, est d'élargir le répertoire discursif des apprenants (dans des/les langues de leur répertoire de langues) par rapport à leur expérience/compétence première des genres discursifs et de leur donner l'occasion de nouvelles expériences (à travers des textes et

documents comprenant également des formes de représentation non verbales) de la diversité des disciplines, des cultures scientifiques et de l'altérité. (Vollmer, 2010, p.35). Pour compléter la définition de compétence discursive telle que nous l'appliquons au contexte d'enseignement/apprentissage décrit, il faut superposer le couple discours ordinaires/discours spécialisés. En effet, lorsque les descripteurs du Cadre (voir supra) indiquent que « Je peux adopter un style adapté au destinataire », ou encore que « Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire », le « je » doit impérativement se demander quelles sont les compétences (réelles ou supposées) de son interlocuteur/lecteur et quel est l'objectif de ces productions. C'est là que se joue la ligne de partage, voire l'instabilité, le flou des frontières entre discours ordinaires et discours spécialisés. La question qui se pose concerne alors l'élargissement des répertoires discursifs (Beacco, Coste, van de Ven et Vollmer 2010, p.17) et surtout la manière dont ils peuvent faire l'objet d'un travail collaboratif en classe bi/plurilingue en accord avec ce que Vollmer dit sur les finalités de l'enseignement plurilingue et interculturel (EPI). Nous pensons en effet que, tout comme les répertoires linguistiques, les répertoires discursifs sont multiples et diversifiés. Pour cette raison, il paraît nécessaire d'insister sur l'idée d'une construction progressive dans une interaction de tutelle dans laquelle les rôles ne sont pas toujours figés et où chacun apporte son expérience des textes et des genres connus/côtés.

2.1.4.2.1.1 Une construction sur plusieurs niveaux

Cette forme complexe de compétence discursive en deux langues devrait être envisagée sur plusieurs niveaux, du plus macro- (l'institution) au plus micro- (la classe), en passant par une adaptation avisée des programmes officiels. Au niveau supérieur – le niveau institutionnel –, ce serait le choix réfléchi des matières à enseigner en L2 et non uniquement, comme c'est trop souvent le cas, le choix de ces matières en fonction des ressources humaines disponibles/exploitable in situ. Le critère de base devrait au contraire être la diversification des types de textes/discours selon les matières afin de faire acquérir aux apprenants – explicitement et implicitement – des compétences textuelles/discursives diversifiées, et cela en L2.

Par ailleurs, pour toutes les disciplines autres que linguistiques, il s'avère possible de parler de gradation. Ainsi, les matières relevant des sciences humaines (histoire, littérature, philosophie, éducation musicale, etc.) montrent des variations plus importantes sur le continuum discours ordinaires/discours spécialisés par rapport aux matières scientifiques (mathématiques, physiques, etc.) qui utilisent des procédures linguistiques plus figées et plus

formatées, identifiables plus aisément et caractéristiques des discours qui tendent vers une spécialisation qui se veut plus « formelle ». Entre ces deux pôles, on peut imaginer une zone intermédiaire occupée par des matières telles que la géographie, la musique, ou encore l'histoire de l'art/ éducation artistique, etc. dans lesquelles les frontières entre discours ordinaires et discours spécialisés restent floues, voire problématiques.

Le projet « Disciplines et bilinguisme » mené au Val d'Aoste à la fin des années 1990 a suivi ce principe : les trois matières qui ont fait l'objet d'un enseignement intégré (italien/français) – l'histoire, les mathématiques et l'éducation artistique – ont été choisies en fonction de la variation des types textuels, comme le précisent les auteurs du rapport de recherche : [...] les mathématiques et l'histoire utilisent le discours argumentatif ou assertif. L'histoire et l'éducation artistique utilisent, entre autres, le discours narratif ou expositif. [...] Certes, chaque discipline a en propre un langage, un lexique spécialisé. Mais la manière d'organiser ce lexique et de s'en servir pour montrer, démontrer, expliquer, asserter, résumer, etc., met en jeu des discours qui traversent les disciplines. [...] Il est évident que chaque discipline aura des langages sectoriels particuliers, mais toutes les disciplines auront affaire à des typologies discursives transversales, par exemple la description, la narration, l'argumentation. (Gajo et Serra, rapport de recherche 1998–1999, p.14) Les résultats du projet valdôtain confirment, entre autres, que cet exemple de didactique intégrée – que l'on pourrait également qualifier de liberté curriculaire réfléchie – favorise d'emblée un travail de concertation entre les enseignants de DNL et les enseignants de langues.

Le second niveau – niveau intermédiaire – concerne l'adaptation des programmes officiels. Nous savons que, dans un dispositif bi/plurilingue, l'élève doit avoir acquis en fin de parcours les mêmes contenus disciplinaires qu'un élève ayant suivi une scolarité traditionnelle. Les contenus des classes bilingues sont cependant plus chargés étant donné que l'élève doit les apprendre en deux langues avec une double approche méthodologique : celle de la L2 et celle de la L1. Il est par conséquent insensé, voire néfaste, de se limiter à la traduction littérale des textes/documents de la L1 à la L2. Adapter signifie aller bien au-delà de la traduction et trouver des contenus thématiques qui puissent être acceptables/recevables tant en L1 qu'en L2.

Le dernier niveau, celui de la classe, devrait prévoir le recours à des démarches inclusives situées dont l'objectif principal serait l'appropriation d'outils efficaces pour construire les nouveaux concepts disciplinaires et pour analyser les documents dans une langue/culture étrangère

. C'est à ce niveau que se réalise l'intégration langues/ disciplines et, par voie de conséquence, la transversalité linguistico-discursive et cognitive : C'est là qu'ont lieu les opérations – cognitives et, en même temps, linguistiques – qui parcourent tout le curriculum (sélectionner des informations dans un texte, les classer, les reformuler de façon synthétique, élaborer un raisonnement, construire et charpenter une argumentation, assister à un enseignement frontal en prenant des notes, exposer les résultats d'un travail ou d'une recherche...). [...] La rationalisation dans cette aire présuppose une collaboration interdisciplinaire – étroite et réfléchie – entre les enseignants de DNL et leurs collègues de DL en vue de l'intégration entre langues et contenus disciplinaires et pour définir leurs rôles respectifs sur un certain nombre de questions : les apports de connaissances langagières, la réflexion et la conceptualisation métalinguistique, le rapport à la norme et la gestion des erreurs [...]. (Coste et al, 2007, p.72)

Le travail se fondant sur des démarches inclusives conduit progressivement l'apprenant à l'autonomie dans l'emploi raisonné des deux langues, dans la compréhension des textes écrits et/ou oraux en L2 présents dans les manuels ou dans les documents proposés par l'enseignant et, enfin, dans leur production. On pourrait parler ici de la mise en œuvre d'une forme de didactique du plurilinguisme. Pour respecter cette progression, trois étapes nous semblent nécessaires.

La première étape vise une exposition à la variété de textes/discours enseignée. En ce sens, l'exploitation des documents authentiques dans leur diversité (sur le plan des fonctions, des situations de production/de réception, des publics visés, de leur degré de spécialité, de leur appartenance à un discours particulier, etc.) reste une source incontournable. L'apprenant étant exposé dans son environnement scolaire aux deux langues, il s'agira de présenter les documents en L2 et en L1 afin de le sensibiliser à la reformulation interlinguale (Jakobson 1963, p. 79) et au rôle qu'elle joue dans la construction de nouveaux concepts. C'est ce qu'on entend par alternance séquentielle (Duverger, 2011).

La deuxième étape consiste en un repérage des unités linguistico-discursives récurrentes, c'est-à-dire celles qui caractérisent les textes/discours des disciplines dans un premier temps et les variations propres aux conditions de production/réception dans un second temps. Ce travail participe à l'appropriation des processus de mise en texte en L2.

Enfin, la troisième étape porte sur la mise en place de stratégies de transfert entre la L2 et la L1 (et vice-versa), d'abord pour dégager – que ce soit au niveau lexical, syntaxique, méthodologique ou autre – des différences, des points communs et, enfin, des spécificités propres à chaque langue. Mais les stratégies de transfert s'opèrent également entre les

disciplines, afin de travailler sur des concepts similaires, sur des opérations cognitives proches, ou encore sur des moyens de représentation conceptuelle et sémiotique communs (Coste et al 2007, p. 72). En ce sens une simple comparaison entre deux textes (l'un, français, l'autre, coréen) présentant le même contenu (leçon de géographie sur le « port ») de manière complètement différente et peut participer au développement de ce type de stratégies. Cette différence sera alors travaillée non pas en termes d'opposition, mais plutôt de complémentarité (priorité à l'explication/description écrites en français, sorte de bande dessinée, donc une dominante dialogale, en coréen).

2.1.4.2.2 Niveaux discursifs et transmission de contenus disciplinaires dans les échanges de la classe.

En classe de L2, la construction/transmission de nouvelles connaissances passe par des pratiques langagières et discursives propres à la langue, à la culture et à la discipline concernée, celle-ci ayant recours, comme nous l'avons souligné plus haut, à un discours plus ou moins ordinaire, plus ou moins spécialisé. D'autre part, il ne faut pas oublier que c'est la manière dont les participants communiquent en classe, donc le format et la structure des échanges, qui participe activement à cette construction. Dans une classe bi/plurilingue, grâce à la présence d'au moins deux langues, plusieurs niveaux discursifs sont observables sous un effet de loupe.

Comme nous l'avons dit, ces différents niveaux sont présents dans les documents utilisés même si, dans les échanges en classe, ils sont plus fortement imbriqués et restent, dans la majorité des cas, implicites. Or, c'est principalement à travers ces réseaux discursifs que sont transmis et se construisent – en même temps qu'un travail d'exposition et d'analyse des textes/documents/discours (voir supra) – les concepts disciplinaires en L2. Ces réseaux discursifs se constituent essentiellement de quatre types de discours

: Le discours « ordinaire » (DO) : nous entendons par là la langue de communication courante, celle des échanges quotidiens, que l'on apprend en cours de langue générale pour se débrouiller en langue seconde dans des situations ordinaires de communication ;

Le discours de vulgarisation (DV) : celui de la transmission ponctuelle de certains éléments scientifiques à un public large de non-spécialistes (les documents tirés des médias par exemple) ;

Le discours didactique (DD) à travers lequel s'opère la transmission des savoirs et des contenus en L2 dans la classe (les explications/reformulations de l'enseignant).

La différence avec le DV consiste en ce que ce discours s'organise sur la durée, il vise ainsi la construction progressive et guidée de savoirs dans une discipline donnée ;

Le discours spécialisé (DS), c'est-à-dire celui propre à la matière enseignée : le manuel est à notre sens déjà un exemple de DS tout en étant adapté au niveau linguistique et cognitif des apprenants.

La co-construction des concepts en classe se fait ainsi à partir du DO (la L2 est utilisée avant tout dans un but communicatif et d'intercompréhension), à travers le DD et le DV (discours de médiation, de simplification) pour arriver au DS de la discipline concernée (ou, plus exactement, à un degré X du DS en ce sens qu'il est étroitement lié au niveau linguistique des élèves en L2). On retrouve dans ce mouvement l'idée de continuum entre discours ordinaires et discours spécialisés mentionnée plus haut. En conséquence, pour que l'enseignant puisse intervenir dans la construction/l'élargissement de ces répertoires discursifs diversifiés, il doit tenir compte à la fois des genres discursifs déjà connus par les apprenants (en L1 et en L2), de leur niveau en L2 et de leurs connaissances générales.

La particularité de ces discours en classe bi/plurilingue réside dans le fait qu'ils sont produits en mode bilingue et non uniquement en mode unilingue, comme c'est en revanche le cas dans la transmission de ces mêmes contenus disciplinaires dans des classes traditionnelles. Par conséquent, les passages didactisés d'une langue à l'autre – ce que nous avons qualifié plus haut d'alternance séquentielle – recouvrent plusieurs fonctions : médiation, réactivation et stabilisation de connaissances, enrichissement réciproque entre concepts en L2 et L1, facilitation des transferts linguistico conceptuels, etc.

Puisque les DNL ont leur langage spécifique, dans l'espace classe doit (commencer à) s'opérer le passage entre les discours ordinaires et les discours scientifiques (ou pseudo scientifiques, de toute manière « spécialisés ») propres à la discipline concernée. Tout comme les typologies textuelles évoquées plus haut, ces discours sont souvent hétérogènes et donnent lieu à ce que Bronckart (1985) appelle des discours intermédiaires, c'est à-dire hybrides. Les frontières entre les niveaux discursifs ne sont donc pas étanches, mais perméables. La prise de conscience de ces différents réseaux discursifs en fonction des différents paramètres de la situation de communication/production (et leurs modifications) en formation initiale à l'enseignement d'une DNL en L2 devrait permettre à l'enseignant d'explicitier les passages d'un niveau à un autre. Cette explicitation, si didactisée, conduit – conjointement aux démarches pédagogiques proposées plus haut – à la mise en place graduelle d'une compétence discursive en L2 et en L1 chez les élèves.

En d'autres termes, la compétence discursive va se construire dans l'articulation entre les documents/supports utilisés et les échanges produits in vivo en interaction, les deux éléments (documents et échanges) étant constitutifs de la transmission des contenus disciplinaires. Concrètement, il faudrait rendre plus explicites les passages entre les différents niveaux discursifs à partir de ce qu'on peut appeler – d'après les travaux du Conseil de l'Europe (Vollmer 2010, p. 38) – des fonctions discursives de base : présenter, exposer, décrire, synthétiser, comparer, énumérer, classer, évaluer, commenter, etc.

Certes, ces fonctions ne sont pas propres à cet enseignement, ce sont en revanche les alternances codiques qui sont spécifiques à la transmission d'une DNL en L2. C'est la raison pour laquelle il nous paraît important d'insister sur la nécessité d'un travail explicite sur la diversité des fonctions discursives et sur les variétés interlinguistiques en classe. En effet, ces fonctions déterminent simultanément les opérations cognitives et leur réalisation verbale, elles sont « l'interface entre la connaissance et la verbalisation » (idem).

Ce travail de découverte et de repérage ne doit pas être laissé à la charge de l'apprenant mais il doit être préparé/assisté/construit en interaction. La co-construction des concepts dans une « interaction de tutelle », au sens donné par Bruner (1983), devient ici encore plus fondamentale. Par ailleurs, nous tenons à insister sur l'aspect suivant : enseigner une DNL en L2 signifie non seulement une « mise en texte » différente entre la L1 et la L2, mais entrer dans une logique et une méthodologie propres à chaque langue, ce qui est encore plus difficile à maîtriser que la langue étrangère elle-même.

Un travail méthodique et simultané de réflexion sur les textes et sur les passages d'un discours à l'autre dans les échanges de la classe contribuerait – à notre avis – à dégager également les différences méthodologiques et logiques de chaque langue, donc à construire une véritable compétence discursive. Ce point nous amène à nous poser une question cruciale portant sur la formation des enseignants et les apports d'une didactique intégrée dans les programmes de formation à cet enseignement spécifique.

2.1.4.3 Pour une formation intégrative et intégrée.

Il est rare que les enseignants de L2 (ou de langues, plus en général) aient une sensibilisation aux particularités linguistico-discursives des matières enseignées en L2 par leurs collègues. Nous rejoignons Vollmer lorsqu'il dit que « *la dimension linguistique des activités d'apprentissage est parfois cachée et partiellement implicite ; son importance est donc souvent sous-estimée* » (Vollmer, 2006, p. 5). De fait, les enseignants d'une discipline (dite) non linguistique ne reçoivent ni formation (initiale ou continue) sur les particularités

discursives qui caractérisent leur discipline ni sensibilisation pédagogique aux difficultés que le langage propre à cette discipline constitue dans l'apprentissage des concepts disciplinaires.

Aucune formation n'est non plus fournie sur les différentes manières d'exposer une discipline selon la culture d'appartenance. L'enseignant en L2 se trouve alors confronté, encore plus que les enseignants de langues, à un double niveau d'insécurité pédagogique : une insécurité linguistique liée à la langue de spécialité propre à la matière enseignée et à la langue étrangère dans laquelle la matière est transmise d'une part, et une insécurité culturelle liée à la transmission de cette discipline de manière culturellement appropriée d'autre part. Quant aux enseignants de langues, les formations actuelles – tout au moins en France – n'envisagent pas encore la création de profils bivalents langue/discipline, alors que, dans ce contexte précis, l'enseignant de langues devrait désormais se positionner avant tout comme « *spécialiste du transversal* » (Gajo, 2005, p. 1).

Cette transversalité ne peut se réaliser que grâce à une véritable « pédagogie du projet », c'est-à-dire à l'élaboration de projets pédagogiques interdisciplinaires entre langues et disciplines. Un travail collaboratif entre enseignants permettrait d'éviter les redondances et de miser davantage sur les transferts de connaissances et de compétences, mais aussi d'encourager l'articulation entre les savoirs théoriques (linguistiques et disciplinaires), les savoir-faire, les savoir-être, les savoir-apprendre et aussi – du côté de l'enseignant – les savoir-enseigner. Dans cette perspective, la formation des enseignants se destinant à cet enseignement gagnerait à viser des compétences plus amples et à se développer autour de trois axes principaux :

Une amélioration des compétences linguistiques : la formation doit fournir aux enseignants un « seuil de sécurité » linguistique (Gajo, 2005) et pédagogique afin qu'ils soient à l'aise dans la langue dans laquelle ils enseignent et dans laquelle les contenus disciplinaires sont transmis. Cette sécurité linguistique et pédagogique devrait, entre autres, rendre « naturel » l'emploi de l'alternance codique dans les activités de classe et dans les interactions enseignant/apprenants en tant que stratégie de communication/ médiation.

Une amélioration des compétences disciplinaires : la formation ne doit pas se limiter aux savoirs sur la discipline linguistique et/ou non linguistique de manière cloisonnée ; elle doit prendre en compte la transversalité entre les disciplines proches (linguistiques et non linguistiques) et, les particularités linguistico-discursives propres à la matière enseignée et à la langue dans laquelle la discipline est enseignée.

Une amélioration des compétences didactiques et méthodologiques : cela est rendu possible par la « prise de conscience des différences entre les orientations épistémologiques

des disciplines » dans les deux langues/cultures, différences qui « *se reflètent dans les méthodologies et les stratégies d'enseignement comme dans la conception des manuels scolaires* » (Cavalli et Matthey, 2009, p.104). Dans cette contribution, nous avons souhaité montrer l'utilité et la complexité de la mise en place d'une compétence discursive qui prenne en compte les dimensions linguistique, culturelle et sociale des discours produits dans l'enseignement/ apprentissage bi/plurilingue.

Nous interroger sur sa construction à travers des démarches inclusives favorisant la transversalité et l'interdisciplinarité entre les langues et entre les contenus disciplinaires permet de redéfinir les contours des notions convoquées, de dégager leurs interrelations/spécificités en fonction du contexte d'enseignement/apprentissage et d'en souligner la validité. Cette reconfiguration montre également les nécessaires adaptations (voire une indispensable simplification) à apporter dans le passage théories/pratiques de classe pour que l'application d'une didactique intégrée langues/contenus et le travail collaboratif entre enseignants de langue se fassent dans de bonnes conditions. Par ailleurs, et par conséquent, ce changement de regard sur l'articulation langues/ contenus et cette attention portée aux variations/passages entre discours ordinaires et discours spécialisés nous amènent à réfléchir concrètement aux démarches intégratives et intégrées à développer en formation initiale et en formation continue pour un enseignement conjoint langues/disciplines.

2.2. Compétences communicationnelles.

La compétence linguistique désigne une disposition langagière innée et universelle, capacité idéale interne qui explique en dernière instance tout phénomène langagier réalisé en performance. Il est vrai qu'une telle posture sera revisitée par Hymes (1973, 1991) comme nous le verrons plus loin. Dans les années 80, l'engouement pour la notion de compétence s'élargit à d'autres secteurs sur le marché du travail. La notion de compétence concurrence celle de qualification (niveau de scolarisation, diplômes) pour prendre en compte l'efficacité des travailleurs. Il s'agit de dégager les ressources cognitives nécessaires à la réalisation de la tâche en fonction des situations. Dans cette approche, on évalue l'efficacité et l'adéquation du travailleur pour en déduire les compétences sans trop se préoccuper du caractère inné ou acquis des compétences (Dolz, 2002).

Pour ce qui nous intéresse, en éducation et plus précisément en didactique des langues, c'est l'évolution que va connaître cette notion de compétence grâce aux travaux de différents linguistes et sociolinguistes. Parmi eux, un auteur comme Hymes, va apporter des

nuances de taille. En effet, contrairement à ce qu'avance Chomsky, pour lui la compétence n'est pas unique (Chomsky la réduit à la syntaxe) ; la compétence syntaxique idéale est insuffisante pour une maîtrise fonctionnelle du langage ; la maîtrise fonctionnelle du langage implique la compétence à s'adapter aux enjeux communicatifs et au contexte de production ; ces compétences ne sont pas d'ordre biologique, mais font l'objet d'un apprentissage. Nous passons alors de la compétence linguistique universelle chez Chomsky à la compétence de communication chez Hymes. Et cette compétence de communication n'est pas seulement linguistique ; elle se manifeste sous formes de compétences narratives, rhétoriques, productives, réceptives, etc. Ce sont des compétences exigeant un apprentissage formel ou informel. Ce qui reste communaux postures de Chomsky et de Hymes, c'est que « *la compétence s'appréhende au niveau des propriétés d'un individu* » (Dolz, 2002, P.88). Dans la perspective d'un tel paradigme, qu'entend-on par construction de compétences ? Quel est le lieu privilégié pour une telle construction ? Et dans quels axes s'est-elle déployée en ce qui concerne la didactique des langues ?

2.2.1 L'élaboration des compétences.

Selon Dolz (2002), au niveau définitionnel, ce terme génère dans les échanges scientifiques de nombreuses confusions et interprétations. Ainsi, « On l'utilise parfois comme synonyme des notions de capacité, connaissance, savoir, aptitude, potentialité, qualification, schème, habitus, ce qui va dans le sens d'une vision proche des fonctions psychiques supérieures. D'autres fois on insiste sur les conditions de mise en œuvre, ce qui la rapproche de la notion de performance ou, à un niveau supérieur, d'un savoir intégrateur dans le cadre de l'action. On peut insister également sur les ressources mobilisées, ce qui souligne une dimension systémique ou combinatoire ; alors que parfois, en suivant Le Boterf (1994), on affirme que la compétence ne réside pas dans les ressources mais dans la mobilisation même de ces ressources » (Diabate, 2013)

2.2.2 Les éléments en jeu dans la notion de compétence.

La notion de compétence par son sens courant met en jeu un certain nombre d'éléments que nous livre Beacco, (2002). Ces éléments sont les suivants. a) Une faculté (ou une capacité), donnée comme non acquise, et/ou un savoir acquis) Se manifestant de manière observable (comme savoir-faire.) c) Dans une activité décomposable en éléments (phases, étapes...), impliquant la manipulation d'une matière ou d'un matériel, au moyen d'outils, et aboutissant à l'élaboration de produits. d) Rapportée à un jugement sur l'aptitude à manifester régulièrement cette faculté et/ou se savoir pour produire des objets conformes (impliquant

donc une évaluation de conformité à un/des modèle (s) de référence.) e) Et, de la sorte, transmissible parce qu'analysable.

Deux des éléments mis en jeu ici par le sens courant de compétence selon Beacco nous intéressent. Il s'agit du caractère composite ou décomposable de la compétence et de son caractère évaluable. En effet comme nous le verrons plus loin, en langue la notion de compétence qui va être associée à celle de communication va valoriser des termes comme les composantes, les sous-compétences, les compétences ou encore les micro compétences de la compétence de communication. Selon Beacco, cette compétence en langue a de nombreuses spécifications qui la rendent dynamique ; elle est linguistique de naissance mais elle est aussi discursive, communicative ou de communication dès ses origines. Ce qui ne va pas l'empêcher de devenir langagière ou communicationnelle. Dans son appréhension, elle se veut pragmatique, interactive, interactionnelle ; sur un autre plan, la compétence est bilingue, plurilingue ou pluriculturelle

Quant à la possibilité de porter un jugement sur la compétence, c'est-à-dire de l'évaluer par rapport à un ou des modèle(s) de référence, ce qui est pris en compte renvoie aux savoir-faire langagiers. Et cette évaluation est rendue possible sinon facilitée par le caractère de la compétence ; ce qui permet de prétendre à une évaluation authentique, ou du moins dans laquelle la part de subjectivisme se trouve minimisée. C'est ce que dit Beacco (2002, P. 112), quand il écrit : dans la mesure où la compétence en langue « (...) est constituée de composantes identifiables en interne et comme répondant à des objectifs pédagogiques prédéfinis, elle autorise la confrontation entre une performance ponctuelle (...) et des normes établies, laquelle atteste de la présence d'une composante donnée à un niveau de maîtrise défini. Même si les caractéristiques internes des composantes langagières ne sont pas entièrement connues, les manifestations extériorisées des produits qui sont censés en relever suffisent à mesurer celles-ci, alors qu'il est tout à fait possible que la même efficacité constatable, (...) ne corresponde pas aux mêmes ressources et aux mêmes stratégies ». Comme il ressort dans ce qui vient d'être dit, c'est plutôt la performance, une manifestation objective ou du moins concrète de la compétence qui est évaluée ou évaluable. Plus loin, nous reviendrons en détail sur l'évaluation de la compétence de communication ou en procédant à une modélisation, ou en opérant un choix parmi des modèles déjà existants dans le domaine.

2.2.3 De la compétence à l'école.

Selon Perrenoud (1997), l'approche par compétence s'est développée dans les pays anglo-saxons et gagne le monde francophone. Il y a aujourd'hui, « une véritable ascension »

de la notion de compétence, une notion que l'école sous couvert de modernité et dans la mouvance de l'économie de marché a empruntée au monde du travail qui de nos jours repose sur des principes généraux, des données précises parmi lesquelles on peut citer la gestion des ressources humaines, la recherche de la qualité totale, la valorisation de l'excellence, l'exigence d'une plus grande mobilité des travailleurs et de l'organisation du travail. Il n'y a pas de définition claire et partagée des compétences.

Cependant, Perrenoud (1997, p.7) commence par définir une compétence « (...) *comme une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas* ». Il faut, poursuit l'auteur, être en mesure de mobiliser en situation les connaissances et les ressources dont on dispose. Il donne l'exemple des langues étrangères : « Quiconque a appris une langue étrangère à l'école a, par exemple, l'expérience de l'écart entre les connaissances linguistiques accumulées en classe et sa capacité de les mobiliser en situation de communication écrite ou orale. Pourtant à l'école on passe des heures à apprendre une ou plusieurs langues étrangères. Que reste-t-il de ces efforts lorsqu'on est interpellé à l'improviste par un touriste étranger qui cherche son chemin ou qu'on doit soi-même se débrouiller dans un autre pays ? (...) *« L'enseignement des langues étrangères a évolué vers des méthodes orales, pour dépasser la contradiction bien connue entre les études et la pratique. Nul ne doute que ce soit un progrès. Est-il à la mesure de ce qui est nécessaire pour développer chez tous les élèves de véritables compétences de communication dans une langue étrangère ? »* (Perrenoud, 1997, 25-26)

Ce qui est posé ici de façon sous-jacente, c'est le fait que les compétences constituent des enjeux de taille en matière de formation. Il faut que le système éducatif évolue vers le développement des compétences. Cette évolution ne se fera pas sans difficulté car selon l'auteur, elle exige des transformations importantes à plusieurs niveaux. - Au niveau des programmes. - Au niveau des didactiques. - Au niveau des langues étrangères. - Au niveau du fonctionnement des classes et des établissements. - Au niveau du métier d'enseignant. - Au niveau du métier d'élève.

Toutes choses qui conduisent Perrenoud (1997, p.56) à considérer l'école comme un lieu contribuant à la construction des compétences : « *À mon avis, la scolarité générale peut et doit, autant que les formations professionnelles, contribuer à construire de vraies compétences. Ce n'est pas uniquement une question de motivation ou de sens, c'est une question didactique centrale : apprendre à expliquer un texte pour apprendre n'est pas apprendre, sauf à des fins scolaires, parce qu'il y a autant de façons d'expliquer ou d'interpréter un texte que de perspectives pragmatiques* ». Pour lui, tout apprentissage

scolaire doit être utilitaire, doit avoir un sens dans les situations de vie sociale ; sinon il n'a pas de sens chez l'élève qui d'ailleurs ne tardera pas à l'oublier concrète dans un but actionnel précis. S'il est vrai que la connaissance peut exister sans compétence, l'inverse n'est pas vrai- la compétence sous-entend l'acquisition de connaissances, qui sont ensuite mobilisées dans un cadre dynamique. Dans le contexte du CECR, on considère l'existence des compétences générales individuelles et des compétences communicatives spécifiques.

2.2.4 Les compétences générales individuelles.

Les savoirs recouvrent la culture générale, la connaissance du monde et le savoir interculturel (Rosen, 2007). Elle donne l'exemple de la connaissance des traits caractéristiques d'une société tels que les heures des repas, les relations intergénérationnelles et la ponctualité. Cela passe également par une prise de conscience de la différence interculturelle. Pour Lions-Olivieri, (2009) il s'agit de la connaissance du monde (savoir expérientiel et encyclopédique) et du savoir socioculturel (manières de tables, langage du corps).

Les habiletés et savoir-faire sont les aptitudes sociales, les aptitudes et savoir-faire interculturels, notamment la capacité d'utiliser différentes stratégies pour entrer en contact avec les natifs de la langue étrangère ou la capacité d'éviter et/ou de surmonter les malentendus interculturels. Rosen, (2007) donne l'exemple d'un apprenant espagnol qui devrait expliquer pourquoi il se met très rapidement à tutoyer des gens qu'il vient de connaître en France ; il ne le fait pas par manque de respect, mais parce qu'il ne fait qu'appliquer une règle sociale qui fonctionne dans son pays mais pas en France. Les savoir-être sont tirés des motivations, des traits de la personnalité et des manières d'être (être bavard, avoir confiance en soi, posséder un certain degré d'amour-propre, avoir le désir de communiquer, etc.) Pour Rosen, (2007), cette prise en compte des savoir-être des apprenants est fondamentale dans l'enseignement/ apprentissage des langues : on ne doit pas attendre d'un apprenant qu'il change sa personnalité lorsqu'il apprend une langue, mais on doit plutôt l'aider à trouver les moyens d'exprimer et de développer cette personnalité profonde, de manière harmonieuse dans une langue et dans un contexte différent.

Les savoir-apprendre sont la synthèse des trois catégories de compétences générales précédemment évoquées. Ils portent sur la capacité du sujet à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance, même s'il doit pour ce faire modifier les connaissances antérieures. La perspective adoptée par le Cadre consiste à

encourager au maximum l'apprentissage autonome, ce que l'on appelle parfois à juste titre l'« apprendre à apprendre ».

Ces savoir-apprendre se manifestent comme le précise Rosen, (2007) par une prise de conscience de la manière dont fonctionnent la langue et la communication, par des aptitudes phonétiques (notamment distinguer et produire des sons inconnus), ou bien encore par des aptitudes à l'étude ou à la découverte (c'est par exemple savoir aller dans un Centre de ressources, y consulter les bases de données disponibles pour trouver les informations que l'on recherche). À cela il faut ajouter les stratégies de transfert (Lions-Olivieri, (2009). Ces compétences individuelles générales sont toutes essentielles selon Lions-Olivieri, (2009), au développement des compétences communicatives spécifiques.

Les compétences communicatives langagières dites spécifiques : compétence linguistique, compétence textuelle, compétence pragmatique, compétence sociolinguistique.

Il s'agit selon Rosen (2007), des compétences mises en œuvre dans la langue comme moyen de communication (appelées compétences communicatives langagières et compétences à communiquer langagièrement dans le Cadre)

La compétence linguistique. Elle concerne la capacité de mobilisation des connaissances grammaticales, lexicales, sémantiques, phonologiques, phonétiques et prosodiques. La compétence textuelle. Elle comprend la mise en action de connaissances relevant de l'organisation des textes ou du discours (voire typologie des textes ou typologie des typologies de textes). Elle parfois appelée compétence discursive. La compétence pragmatique. Il s'agit de la capacité de bien gérer les interactions de la vie quotidienne ; reconnaître l'ironie ou bien encore établir le contact avec quelqu'un dans la rue pour une demande d'information, ce qui requiert l'enchaînement des actes de parole suivants : établir le contact-demander l'information-clore l'interaction.

2.2.5 La compétence sociolinguistique

Des éléments très différents selon les cultures d'origine des utilisateurs en font partie : la manière de s'adresser aux personnes âgées ou influentes, les marqueurs de relations sociales (entre autres l'usage des salutations, des formes d'adresse et des exclamations), les règles de politesse (et d'impolitesse), les alliances à plaisanteries, en sont une illustration. Un exemple classique : un apprenant de français ne saluera pas de la même manière son professeur de langue (Bonjour Mme, comment allez-vous ?) ou l'un de ses camarades (Salut ! /Bonjour, ça va ?)

2.2.5.1 Les socles de compétences sociolinguistiques

Perrenoud (1997, P.62) nous définit un socle de compétence comme étant « un document qui énumère, de façon organisée, les compétences qu'une formation doit viser ». Il s'agit dans le cadre de l'école obligatoire, du minimum de compétences, sans lesquelles toute entreprise d'insertion sociale serait un leurre. Le propre d'un socle de compétences n'est pas d'être un programme classique ; son rôle n'est pas de dire ce qu'il faut enseigner, plutôt d'indiquer dans le langage des compétences, ce qu'il faut que les apprenants maîtrisent. L'approche par compétences, comme le dit bien Perrenoud, se trouve de nos jours au cœur d'un certain nombre de réformes de curricula dans de nombreux pays notamment au niveau du secondaire. C'est le cas en Belgique (enseignement fondamental et 1er degré du secondaire), au Québec (programmes des collèges d'enseignement général et professionnel) et en France (nouveaux programmes du collège).

Regardons par exemple un peu de près ce qui se passe en Belgique. Dans ce pays, le Ministère de la Communauté Française (1999) a défini en matière d'apprentissage dans les disciplines scolaires, ce qu'il appelle des Socles de compétences. En nous référant au tableau synoptique donné dans le document de base, nous pouvons retenir en ce qui concerne le texte narratif par exemple.

Tableau 3: Socle de compétences pour la production écrite d'un texte à dominante narrative

<p>1 Orienter son écrit en fonction de la situation de communication</p> <p>1-1 en tenant compte des critères suivants - de l'intention poursuivie (raconter, décrire.) - du statut du scripteur (adolescent) - du destinataire - du projet, du contexte de l'activité - du genre de texte choisi ou imposé - des procédures connues et des modèles imposés - du support matériel</p>	<p>Sur la base des critères retenus.</p> <p>- Sur la base de tous les critères.</p>
<p>2-Élaborer des contenus</p> <p>2-1 rechercher et inventer des idées, des mots (histoires, informations...)</p>	<p>- A partir des connaissances de chacun.</p> <p>- A partir de la consultation de personnes.</p> <p>A partir d'une documentation</p>
<p>3-Assurer l'organisation et la cohérence du texte</p> <p>3-1 planifier l'organisation générale par le choix d'un modèle d'organisation adéquat au texte à produire (...dominante narrative)</p> <p>3-2 contribuer à la cohérence du texte en créant judicieusement des paragraphes</p> <p>3-3 employer les facteurs de cohérence : - mots ou expressions servant à enchaîner les phrases ;</p>	<p>- Dans les textes à dominante narrative.</p> <p>- Texte à dominante narrative en s'aidant de modèle.</p> <p>- Usuels.</p>

3-4 utiliser les autres facteurs contribuant à la cohérence du texte - choix des adverbes de temps et de lieu - progression thématique (enchaînement d'information)	- Dans les textes à dominante narrative.
4 Utiliser les unités grammaticales et lexicales 4-1 utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication 4-2 orthographier les productions personnelles	- Vocabulaire précis par rapport au sujet traité ; vocabulaire adapté au destinataire du texte. - 80 à 90 % des formes correctes dans ses propres productions
5 Assurer la présentation 5-1 au niveau graphique - mise en page selon le genre 5-2 écriture soignée et lisible	- Texte narratif.

Source : Socles de compétences (1999, 15-17)

La compétence de communication à acquérir dont parlait Perrenoud en vue d'une insertion sociale a été longuement développée dans l'histoire de la didactique du FLE principalement par l'approche communicative, et avoir des répercussions sur l'enseignement-apprentissage des langues secondes.

Sous la direction de l'AUF, Dumont & al. (2000) ont rédigé un référentiel général d'orientation et de contenus dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Seconde (FLS). Pour les auteurs ce document s'inscrit dans la réflexion actuelle sur la Didactique du Français Langue Seconde (DFLS). Il se veut être la plateforme commune servant de base de travail aux différents programmes d'enseignement du FLS élaborés dans chaque pays ; il n'est donc pas véritablement un texte programmatique. C'est plus tôt un texte d'orientation qui devrait permettre et faciliter la définition de programmes nécessaires à la mise en place des cursus d'enseignement bilingue et à français renforcé. Il prend en compte les axes suivants : - une compétence orale de communication ;

- des compétences écrites de communication articulées essentiellement autour du micro compétences de lecture et de production des textes.

2.2.6 Le Programme de Formation de l'École québécoise (PFEQ)

Élaboré par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001-2002), ce programme s'inscrit résolument dans une logique de développement des compétences des apprenants tant au primaire qu'au secondaire en ce qui concerne l'ensemble des disciplines scolaires enseignées dans cette province francophone du Canada.

2.2.6.1 Le Socle commun de connaissances et de compétences

L'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables répond à une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies en raison de la diversification des

connaissances. L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école en arrête le principe en précisant que "la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société". La définition du socle commun prend également appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de "compétences-clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie".

Le socle commun s'organise en sept compétences dont la première est relative à la maîtrise de la langue française : savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences ; la seconde elle, est relative à la maîtrise d'une langue étrangère.

La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs. Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire. La fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française.

Connaissances

L'expression écrite et l'expression orale doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire, y compris par la mémorisation et la récitation de textes littéraires.

L'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible. L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'ortho graphe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes. L'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe requiert des exercices spécifiques distincts de l'étude des textes.

a) Le vocabulaire : Enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves est un objectif primordial, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire. Les

élèves devront connaître : - un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions ; - le sens propre et le sens figuré d'une expression ; - le niveau de langue auquel un mot donné appartient ; - des mots de signification voisine ou contraire ; - la formation des mots, afin de les comprendre et de les orthographier.

b) La grammaire : Les élèves devront connaître : - la ponctuation ; - les structures syntaxiques fondamentales ; - la nature des mots et leur fonction ; - les connecteurs logiques usuels (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbess) ; - la conjugaison des verbes ; - le système des temps et des modes.

c) L'orthographe. Il est nécessaire d'atteindre une maîtrise correcte de l'orthographe, dans les écrits spontanés des élèves, dès la fin de l'école primaire. Le perfectionnement de l'orthographe jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire est cependant une nécessité. Pour cela, la dictée est un outil indispensable d'apprentissage et d'évaluation, mais c'est par une vigilance particulière dans toutes les situations d'enseignement que cette maîtrise pourra être acquise. Les élèves devront connaître les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale (mots invariables, règles d'accord, orthographe des formes verbales et des pluriels).

a) Lire

Au terme de la scolarité obligatoire, tout élève devra être capable de : - lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers ; - analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens ; - dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu ; - manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires ; - comprendre un énoncé, une consigne ; - lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture.

b) Écrire

La capacité à écrire suppose de savoir :

- copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée ;
- répondre à une question par une phrase complète ;
- rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...) ;
- adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché ;
- résumer un texte ;

- utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale.

c) S'exprimer à l'oral. Il s'agit de savoir :

- prendre la parole en public ;
- prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue ;
- rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations...) ;
- reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers ;
- adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché) ;
- dire de mémoire des textes patrimoniaux (textes littéraires, citations célèbres).

d) Utiliser des outils

L'élève devra être capable d'utiliser : - des dictionnaires, imprimés ou numériques, pour vérifier l'orthographe ou le sens d'un mot, découvrir un synonyme ou un mot nécessaire à l'expression de sa pensée ; - des ouvrages de grammaire ou des logiciels de correction orthographique.

Attitudes

L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe : - la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire ; - le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue ; - l'intérêt pour la lecture (des livres, de la presse écrite) ; - l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat.

Il s'agit soit de la langue apprise depuis l'école primaire, soit d'une langue dont l'étude a commencé au collège. La communication en langue étrangère suppose la capacité de comprendre, de s'exprimer et d'interpréter des pensées, des sentiments et des faits, à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations. Elle implique également la connaissance et la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur : elle permet de dépasser la vision que véhiculent les stéréotypes. Le "cadre européen commun de référence pour les langues", conçu par le Conseil de l'Europe, constitue la référence fondamentale pour l'enseignement des langues vivantes, les apprentissages et l'évaluation des acquis. La maîtrise du niveau A2 (niveau de l'utilisateur élémentaire) correspond au niveau requis pour le socle commun. La maîtrise des langues vivantes s'acquiert par une pratique régulière et par l'entraînement de la mémoire. Cinq types d'activités la rendent possible : la compréhension orale, l'expression orale, l'interaction orale, la compréhension écrite et l'expression écrite.

Connaissances

Pratiquer une langue vivante étrangère, c'est d'abord s'approprier un code linguistique : il faut connaître les formes écrites et sonores permettant de comprendre ou de produire des messages corrects et significatifs dans le contexte de la vie courante. Cela suppose une connaissance du vocabulaire, de la grammaire, de la phonologie et de l'orthographe. Il s'agit donc de :

- posséder un vocabulaire suffisant pour comprendre des sujets simples ;
- connaître les règles grammaticales fondamentales (catégorie du nom, système verbal, coordination et subordination dans leur forme élémentaire) et le fonctionnement de la langue étudiée en tenant compte de ses particularités ;
- connaître les règles de prononciation ;
- maîtriser l'orthographe des mots ou expressions appris en comprenant le rapport phonie-graphie.

Pour certaines langues, l'apprentissage du système graphique constitue une priorité compte tenu de la nécessaire familiarisation avec des caractères spécifiques.

L'écrit, dans diverses situations. Elle implique également la connaissance et la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur : elle permet de dépasser la vision que véhiculent les stéréotypes. Le "cadre européen commun de référence pour les langues", conçu par le Conseil de l'Europe, constitue la référence fondamentale pour l'enseignement des langues vivantes, les apprentissages et l'évaluation des acquis. La maîtrise du niveau A2 (niveau de l'utilisateur élémentaire) correspond au niveau requis pour le socle commun. La maîtrise des langues vivantes s'acquiert par une pratique régulière et par l'entraînement de la mémoire. Cinq types d'activités la rendent possible : la compréhension orale, l'expression orale, l'interaction orale, la compréhension écrite et l'expression écrite.

Capacités

Pratiquer une langue vivante étrangère, c'est savoir l'utiliser de façon pertinente et appropriée en fonction de la situation de communication, dans un contexte socioculturel donné. On attend de l'élève qu'il puisse communiquer de manière simple mais efficace, dans des situations courantes de la vie quotidienne, c'est-à-dire qu'il sache : - utiliser la langue en maîtrisant les codes de relations sociales associés à cette langue : - utiliser des expressions courantes en suivant les usages de base (saluer, formuler des invitations, des excuses...) ; - tenir compte de l'existence des différences de registre de langue, adapter son discours à la situation de communication. - comprendre un bref propos oral : identifier le contenu d'un message, le sujet d'une discussion si l'échange est mené lentement et clairement, suivre un

récit ; - se faire comprendre à l'oral (brève intervention ou échange court) et à l'écrit, avec suffisamment de clarté, c'est-à-dire être capable : -de prononcer correctement ; -de relier des groupes de mots avec des connecteurs logiques ; -de donner des informations et de s'informer ; -d'exprimer simplement une idée, une opinion ; -de raconter une histoire ou de décrire sommairement ; - comprendre un texte écrit court et simple.

Au niveau des didactiques

Les approches didactiques en matière d'enseignement apprentissage des langues dans une logique de compétences qui ont retenu notre attention sont l'approche communicative, l'approche actionnelle et l'approche dite communicationnelle.

2.2.7 Compétence de communication et approche communicative

Pour Boyer et al (1990, P.36), la didactique moderne des langues étrangères se réclame quasi unanimement de ce qu'il est convenu d'appeler approche communicative et cela parce « qu'à des objectifs et des contenus essentiellement linguistiques, sont venus se substituer des objectifs et des contenus de communication : il ne s'agit plus d'enseigner le français, mais d'enseigner à communiquer en français ». Alors, qu'est-ce qu'une compétence de communication ?

2.2.7.1 De la compétence de communication

Depuis longtemps, la notion de compétence de communication est issue selon Boyer et al (1990) de la sociolinguistique américaine et plus particulièrement des travaux de Hymes. D'ailleurs, voici comment celui qui est considéré comme le père de ce concept en situe les origines épistémologiques : « La notion de compétence de communication trouve son origine dans la convergence de deux courants distincts : la grammaire générative transformationnelle et l'ethnographie de la communication ; le point commun étant une prise en considération des capacités des utilisateurs d'une langue » (Hymes, 1991).

Cet auteur s'explique longuement en définissant la compétence de communication comme étant « le fait qu'un enfant normal acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de parole, de prendre part à des événements de parole et d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces actions. Cette compétence, de plus, est indissociable de certaines attitudes, valeurs et motivations touchant à la langue, à ses traits et à ses usages et

est tout aussi indissociable de la compétence et des attitudes relatives à l'interrelation entre la langue et les autres codes de conduite en communication » (Hymes, 1991, P.74).

Pour Boyer et ses collaborateurs (1990, P.53), cette compétence de communication « *est bien le noyau de la didactique actuelle du FLS* ». Ils ajoutent que la notion de compétence de communication « *est la clé de voûte de l'approche communicative en didactique du FLS* » (Boyer et al 1990, P .51)

Bolton (1987, p.27) rappelle la prépondérance de la compétence de communication en didactique des langues : « *IL admet aujourd'hui que l'objectif suprême de l'enseignement est de rendre l'apprenant capable de communiquer en langue étrangère.* » Quant à Lussier (1992), elle évoque la nécessité de développer une compétence de communication. Favoriser l'interaction des individus est sans doute aujourd'hui le but premier selon elle, de l'enseignement des langues. Il s'agit par conséquent de tendre vers le développement d'une compétence plus globalisante et plus complexe reconnue sous l'appellation de compétence de communication.

Boyer et ses collaborateurs (1990) considèrent que la fortune de la compétence de communication en didactique du FLE repose en fait sur des définitions quelque peu aménagées par rapport aux hypothèses de départ. De nombreux didacticiens des langues ont donné leurs définitions de la compétence de communication. Tous (Coste-1978-, Abbou-1980-, Di Pietro-1980-, Palmer, Groot et Prosper-1981-, Moirand-1982-, Adam-1987-, Boyer et Adam-1987-, Boyer-1989-, Bachman-1990-, Canal et Swain-1979, 1980,1991-) subdivisent la compétence de communication en composantes. Pour des raisons pratiques nous ne retiendrons que les quatre composantes sur lesquelles repose une compétence de communication selon Moirand (1982.)

La composante linguistique : elle comprend les sous composantes suivantes.

a) La phonétique.

- La phonétique suprasegmentale : intonation et rythme.

- La phonétique segmentale : consonnes, voyelles et semi-voyelles

b) La morphosyntaxe : grammaire, orthographe et syntaxe

c) Le lexique : vocabulaire

La composante discursive : Elle concerne les connaissances des types de discours et appropriation de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits ou interprétés.

La composante référentielle : Elle porte sur la connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leur relation.

La composante socioculturelle : Cette dernière composante est relative à la connaissance et à l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Boyer et al (1990) nous font remarquer que l'approche communicative a autant de partisans que de détracteurs. Et parmi les apologistes de cette approche, il y a Richerich (1986) qui estime qu'il faut approfondir l'approche communicative en proposant non seulement d'apprendre à communiquer mais aussi d'apprendre à apprendre. Par contre, certains formateurs et praticiens trouvent que l'approche communicative crée un malaise chez bon nombre d'enseignants ayant vécu à la fois la méthodologie des années 60 et la didactique de la période 70-83. Il y a donc là un problème d'adaptation et de recyclage qui se pose.

D'autres se demandent si la didactique du FLE n'a pas perdu en certains domaines ce qu'elle a gagné ailleurs. Sont de ceux-là Rivenc qui pense qu'il ne peut y avoir réellement une compétence de communication si elle ne s'accompagne pas d'une bonne compétence linguistique. Pourtant, la compétence linguistique à notre avis se trouve prise en compte par les animateurs de l'approche communicative qui comprend un certain nombre de principes. Le caractère intégré des composantes de la compétence langagière est un aspect sur lequel insiste beaucoup Sorin, (2004) qui procède à une lecture critique du Programme de Formation de l'École québécoise (PFEQ) élaboré par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001, 2002) dans une perspective de développement des compétences au primaire et au secondaire.

Ces principes didactiques vont également influencer dans une certaine mesure les démarches pédagogiques proposées par Dumond, & al. (2000) dans le cadre du référentiel général d'orientation et de contenus dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Seconde.

2.2.8 Approche actionnelles et approche communic'ationnelle

Ces deux approches sont très voisines et sont en réalité un développement de l'approche communicative dans le cadre du CECR. L'approche actionnelle qui part du principe qu'un apprenant d'une langue seconde est compétent s'il peut mobiliser des ressources multiples et diversifiées (Rogiers, 2000) lui permettant d'agir efficacement dans une situation de communication donnée ; il s'agit d'un résultat global dans le cadre d'une situation complexe de communication telle participer à une colonie de vacances (d'abord convaincre ses parents d'y participer, réunir les moyens y relatifs, convaincre les

organisateurs de la colonie de sa participation avec succès, aller à la colonie en tant qu'acteur –interaction langagière permanente avec les adultes organisateurs et avec les pairs ou pourquoi pas avec les guides sur place- et non en tant que spectateur). Dans ce sens, Beacco, (2007) n'a pas hésité à utiliser le concept d'approche par compétences pour désigner la didactique relative à une telle démarche que nous expose sérieusement le CECR. Cette approche a largement été développée également par Lions-Olivieri, & Liria, (2009) de leur côté.

La forme achevée de cette approche actionnelle est l'approche communicationnelle dont l'une des exégètes est Bourguignon, (2010). Elle la présente comme la synthèse de l'approche communicative classique liée à la notion de compétence de communication et de l'approche actionnelle liée à celle de résolution de situation-problème complexe où la communication joue un rôle majeur en combinaison avec des actions à entreprendre et des interactions à gérer. Tout ceci ne peut se faire sans la formation des enseignants et l'implication des élèves ; il y a donc là, la nécessité de faire bouger les lignes au niveau de la dynamique de classe également. Aux niveaux du métier d'élève, de celui d'enseignant et de la situation de classe. Le développement des compétences des apprenants, une option pédagogicodidactique actuelle.

Le concept de compétence est aujourd'hui selon Duffays, (2001, P.5) « *très à la mode dans le monde en éducation et sert de pivot à une nouvelle approche de l'enseignement-apprentissage dans l'ensemble des disciplines* ». Il s'agit selon lui, en paraphrasant De Ketele (2000), du 3^e modèle éducatif consistant au développement des compétences (à partir des années 90) que connaît l'Occident après la transmission des savoirs jusqu'à la fin des années 60 et l'enseignement des savoir-faire et des savoir-être (années 70-80). Et cela se comprend d'autant plus que selon l'auteur qui s'appuie sur une réflexion de Perrenoud , « *le succès des compétences en éducation tenait d'abord à une cause intrinsèque : la vocation même du système éducatif est de rendre les élèves plus compétents, plus aptes à mobiliser leurs savoirs et leur savoir-faire dans des contextes qui ont du sens à leurs yeux, plus aptes à résoudre enfin avec fruits un certain nombre de tâches-problèmes qui feront d'eux des acteurs sociaux épanouis , intégrés à la culture de leur temps et dotés d'un réel sens critique.* » (Duffays, 2001, p. 6)

2.2.9 La formation des enseignants au développement des compétences des apprenants en langue.

C'est Ronveaux, (2001, P.537) qui pose cette question cardinale ; « *Comment former les enseignants au développement des compétences en langues ? (...) le développement des compétences de l'élève présuppose en effet que l'on ait saisi, dans le détail de la situation de la classe, les effets des formes d'enseignement sur les tâches réalisées par les élèves, que l'on ait compris aussi le rôle des activités linguistiques, y compris l'évaluation, cette activité linguistique particulière qui régit la plupart de nos actes sociaux. Pour le dire autrement, la question du développement des compétences d'une langue, et en particulier à l'oral, qu'elle soit langue maternelle, ou seconde, romane ou germanique, est liée aux compétences d'interaction.* » Cela demande qu'on accorde de la place dans la formation des enseignants à l'analyse des pratiques avec pour socle la réflexivité. Il s'agit donc de concilier analyse de pratiques professionnelles et développement de compétence interactionnelle ; et pour l'auteur, dans la visée d'une formation efficace, pour développer une compétence d'interaction, il faut :

- un savoir organisé sur l'interaction ;
- pouvoir reconnaître en terme de pertinence l'exigence d'une tâche ;
- pouvoir identifier des familles de tâches ;
- un dispositif approprié qui donne l'occasion aux intéressés de constater l'adéquation d'une tâche d'une action et son ajustement aux contraintes de la situation.

2.2.9.1 De la nécessité de développer les compétences métalinguistiques des enseignants

En jugeant utile l'acquisition des compétences métalinguistiques dans la formation des professeurs de langue, Lucchini et Fabry, (2001, P.543), estiment que « *Les futurs enseignants de langues étrangères doivent passer d'un stade d'usager de la L2 à un stade d'explicitation de son fonctionnement, à la conscience et au contrôle de son acquisition à différents niveaux, afin de gérer les situations d'apprentissage. (...) Le développement de la compétence métalinguistique se fonde tout d'abord sur la compréhension d'un fonctionnement des apprentissages linguistiques.* ». Et pour réussir l'acquisition d'une compétence métalinguistique, les étudiants ou élèves-professeurs selon le cas doivent être à mesure de s'interroger sur les origines des difficultés recensées.

2.2.9.2 De la complexité de l'évaluation d'une compétence scripturale

La compétence rédactionnelle est à considérer selon (Dezutter, & al. 2001, p.558) « *comme une compétence d'un haut degré de complexité, constituée de diverses composantes en*

constante interaction dans l'acte d'écriture. » Selon eux, la compétence rédactionnelle s'articule autour de deux pôles principaux qui s'influencent mutuellement à savoir le pôle des représentations, des investissements, des valeurs et le pôle des pratiques, des performances qui associent savoirs et opérations. Alors l'évaluation d'une production écrite en langue étrangère ne va pas se préoccuper seulement que des aspects linguistiques ; elle doit aller au-delà.

Pour ce faire les auteurs souhaitent que l'attention du professeur diagnostiqueur porte sur un ensemble d'aspects parmi lesquels on peut retenir : -aspect linguistique : vocabulaire, syntaxe ; correction de la langue ; -aspect textuel : organisation du texte ; -aspect pragmatique : prise en compte du lecteur ; -aspect sémantico-référentiel : précision des idées, qualité argumentative.

2.2.10 De la Compétence

Selon les linguistes, Chomsky (1956) est celui qui a introduit l'expression de compétence, pour désigner la connaissance du système d'une langue que possède tout sujet parlant cette langue, plus spécifiquement la capacité de produire et de reconnaître l'infinité des phrases grammaticalement bien formées, d'interpréter l'infinité des phrases sémantiquement bien construites(c'est-à-dire qui ont un sens), d'identifier les phrases ambiguës (c'est-à-dire qui ont plusieurs sens).

Il ressort de cette définition que la compétence comporte une composante grammaticale (la capacité à distinguer les phrases grammaticalement bien formées de celles qui ne le sont pas). Elle implique aussi une composante sémantique chargée de calculer l'interprétation des phrases, et d'identifier les phrases ambiguës ou inacceptables. Elle implique également une composante phonologique qui permet de connaître la forme phonique des phrases, et instruire sur la performance, réalisation effective de ce savoir linguistique dans des actes de communication (le locuteur fait ou comprend des phrases).

Comme confirme Neveu (2000) dans le dictionnaire des sciences du langage, la compétence explique la capacité d'un locuteur à émettre un jugement sur la grammaticalité d'un énoncé, c'est-à-dire, c'est sur sa conformité aux règles de la grammaire qui régissent la grammaire de la langue. En effet, cette compétence correspond à la capacité de connaître les règles grammaticales de la langue (le savoir linguistique d'un locuteur). Selon les didacticiens Selon le dictionnaire Didactique de la langue française, Pougeoise (2002) a défini le terme "compétence" comme suit : La compétence se définit comme la possibilité pour tout locuteur

d'une langue donnée de produire, de reconnaître et d'interpréter une infinité de phrases inédites conformes aux règles de cette langue.

Donc, l'interprétation de cette citation nous conduit à dire que le fait d'avoir une compétence dans la langue c'est d'avoir une capacité à produire et à interpréter des énoncés d'une façon appropriée, par exemple : Pouvoir interpréter la signification d'un énoncé selon la situation d'énonciation, connaître les aspects spécifiquement linguistiques (son, structure, lexique.), mais connaître aussi les règles d'emploi (statue d'interlocuteur, intention de communication). Cette capacité demande un ensemble de stratégies sous-jacentes au concept de compétence en permettant de maîtriser progressivement la langue.

Selon le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde Cuq, (2008) a montré que le terme compétence recouvre trois termes de capacité cognitive et comportementale : compétence linguistique, communicative et socioculturelle. D'après la définition, cette compétence regroupe plusieurs composantes : • La compétence linguistique : compétence grammaticale, (morphologie-syntaxique), compétence lexicale. • La compétence communicative : La capacité d'un individu d'utiliser sa langue, exprimer ses idées, ses sentiments, pour les communiquer à d'autres ; c'est une actualisation d'une compétence communicative. • La compétence socioculturelle : c'est la capacité de connaître et approprier les règles sociales, c'est-à-dire se familiariser avec le contexte social.

2.2.11 De l'acquisition des compétences socio-affectives

La compétence socioaffective a deux parties, comme son nom l'indique. Le volet « social » impliquant l'interaction avec les autres afin de construire et de négocier ses savoirs tels que savoir-agir, savoir-être, savoir, savoir-faire, savoir-vivre ensemble et savoir-devenir. Quant au volet « affectif », il détermine la connaissance de soi ou l'autorégulation des émotions, pour ne nommer que quelques éléments. Le développement de la compétence socioaffective influence grandement le degré de réussite éducative de l'élève puisqu'elle joue un rôle sur la motivation et l'engagement de ce dernier à s'investir, à « s'entreprendre » dans ses apprentissages. Morrison et Peterson (2013) rapportent l'étude de Ashdown et Bernard (2011) qui démontre que « *les élèves ayant reçu un enseignement explicite concernant leurs compétences socioaffectives ont fait des gains beaucoup plus importants que les élèves n'ayant pas participé au programme* » (p. 9). La partie affective de la compétence socioaffective porte également un regard sur le mieux-être de l'élève tant sur le plan des habiletés interpersonnelles que sur le plan du mieux-être global de l'élève incluant le mieux-être physique. En ce qui a trait au volet social, ce dernier revêt une importance croissante dans

une société de plus en plus mondialisée basée sur le savoir, où l'interdisciplinarité exige une plus grande collaboration et donc, des habiletés interpersonnelles accrues. Selon Sincero (2011) au sujet de la théorie du développement social de Vygotsky, l'interaction sociale joue un rôle essentiel dans le processus du développement cognitif.

Il est donc nécessaire de développer le volet social de la compétence socioaffective puisque l'apprentissage est foncièrement un acte social. L'apprenant doit prendre conscience des autres, de leurs besoins et de leurs sentiments. Pour ce faire, les habiletés sociales et interculturelles s'apprennent et se manifestent en contexte. Que ce soit d'offrir une critique constructive ou encore de reformuler l'énoncé de l'autre pour clarifier sa compréhension, ces habiletés permettent de créer cette dynamique d'interdépendance efficace entre les membres d'une équipe lors de situations collaboratives. Ces habiletés demeurent donc une composante importante du volet social de la compétence socioaffective.

Au terme de son parcours scolaire, l'élève aura développé une compétence socioaffective qui lui permettra d'être le maître d'œuvre de son mieux-être tant affectif que social. Celui-ci peut affirmer une identité personnelle et sociale forte. Il reconnaît, par le fait même, l'importance de contribuer au mieux-être de sa communauté autant géographique que virtuelle à titre de citoyen engagé, ayant un sens éthique. En développant sa compétence socioaffective, l'élève est conscient de ses sentiments et de ses besoins ainsi que ceux des autres. C'est dans cette perspective qu'il participe à une société démocratique. De plus, l'élève finissant est conscient qu'il devra faire face au changement, et ce, tout au long de sa vie. Sa connaissance de soi facilitera ses apprentissages afin de s'adapter aux divers environnements dans lesquels il évoluera, plus spécifiquement en ce qui a trait à sa perspective vie-carrière.

En contexte minoritaire, l'élève, fort de cette compétence, expérimente des façons d'agir et de vivre-ensemble dans des contextes d'apprentissage et de vie en français. Un sentiment de sécurité affective et de bonnes habiletés interpersonnelles permettent à l'élève de s'engager dans une perspective d'ouverture à l'autre. Le développement de la compétence socioaffective favorise également la construction d'un rapport positif à la langue et ainsi permet à l'élève de s'approprier des façons de dire et d'agir propres aux cultures francophones tout en apprenant à se faire confiance et en acceptant de prendre des risques. Il peut ainsi contribuer « à la vitalité, à la pérennité et à l'essor de la communauté » (MÉDPE, 2014a, p. 85) qu'elle soit géographique ou virtuelle, et ce, aux niveaux local, régional, provincial, pancanadien et mondial. L'appropriation de la compétence socioaffective pourra

également se manifester dans sa capacité à mener une vie équilibrée en conciliant sa vie personnelle et professionnelle.

2.2.11.1. L'aspect personnel et interpersonnel

La dimension personnelle cible le mieux-être ainsi que les habiletés intra personnelles de l'élève. Dans une perspective de mieux-être, il faut considérer l'interdépendance qui existe entre la santé physique et la santé mentale. L'expression d'origine latine « un esprit sain dans un corps sain » prend tout son sens. La pratique d'activités physiques et sportives ou encore d'activités récréatives joue un rôle dans le développement de la compétence socioaffective. Dubé (2009) rapporte que Howard Gardner observe trois dimensions qui se rattachent aux habiletés intrapersonnelles, soit la conscience de soi, la maîtrise de soi et la motivation (p. 124). La connaissance de soi permet de prendre conscience de ses propres sentiments, ses forces, ses défis, ses intérêts, ses valeurs, ses motivations, ses croyances et de les exprimer adéquatement. Quant à la maîtrise de soi, l'élève a la capacité d'autoréguler ses émotions et ainsi être conscient de son état interne. Ce processus d'introspection favorise une motivation personnelle de la part de l'élève, fort de sa connaissance de soi, il est plus motivé de réussir ce qu'il entreprend.

En classe, d'après Chapman et Vagle (2012), il est évident que la relation qui s'établit entre l'enseignant et les élèves joue un rôle prépondérant dans l'accompagnement des élèves à gérer leurs émotions. En plus de permettre une bonne gestion des émotions, le lien de confiance qui se tisse avec l'enseignant augmente chez l'élève son engagement et sa motivation. Il faut noter que ces trois dimensions qui se réfèrent aux habiletés intrapersonnelles ne doivent pas être prises de façon linéaire et indépendante. Bien au contraire, chaque dimension est en synergie avec les autres.

La dimension interpersonnelle : L'apprenant qui développe des habiletés sociales et interculturelles efficaces est conscient des besoins et des sentiments d'autrui. L'enseignement explicite des habiletés sociales amène l'élève à travailler en collaboration de façon plus efficace. Dubé (2009) reprend deux dimensions qui se réfèrent aux habiletés interpersonnelles, soit la conscience des besoins et des sentiments des autres et les habiletés sociales. La première dimension fait appel à l'attention que l'élève porte aux émotions des autres. Elle se manifeste, entre autres, par l'entretien de rapports cordiaux, ou encore l'acceptation de points de vue divergents. Pour la deuxième dimension, Dubé (2009) propose que : « *Les habiletés sociales regroupent un ensemble d'habiletés qui permettent de susciter des réponses positives chez les autres. Souvent appelées « relationnelles », [...] qui*

permettent d'interagir avec les autres et d'entrer en relation avec eux de façon positive » (Dubé, 2009, P. 129).

Le développement des habiletés interculturelles amènent l'élève à apprécier l'apport de divers groupes culturels, ainsi que toute autre diversité culturelle présente dans sa communauté tant géographique que virtuelle. L'ouverture à la diversité facilitera la contribution de tous afin de participer au bien-être collectif. Le développement de cette composante permet, entre autres, à l'élève de développer une flexibilité tant affective que cognitive et d'assumer un leadership participatif.

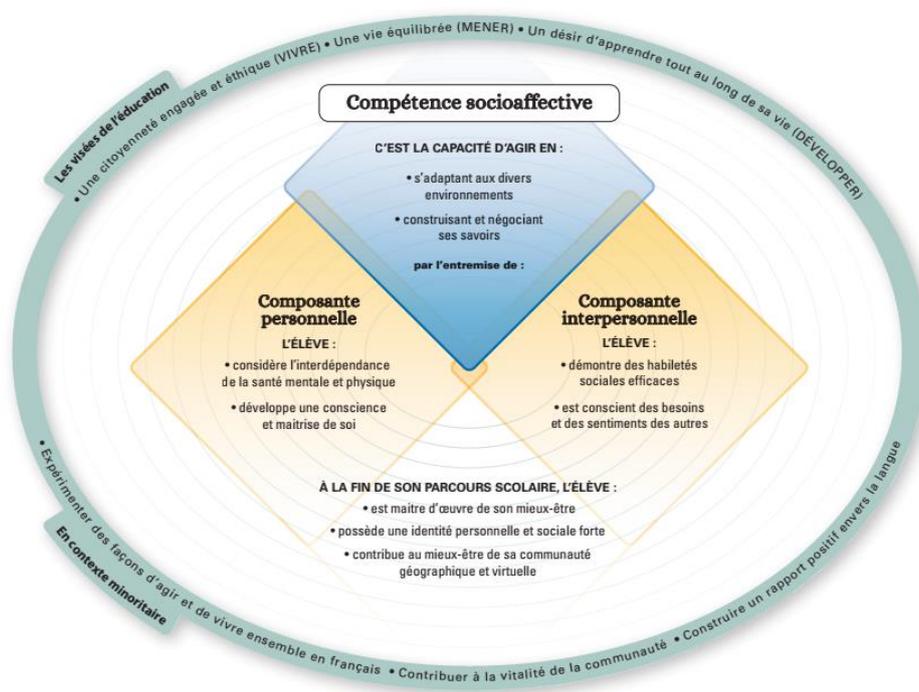


Schéma 1: Compétences socioaffectives

Source : Dubé (2009)

2.2.12 De l'acquisition de la Compétence cognitive

Cette compétence amène l'élève à faire preuve d'esprit critique, de créativité et d'innovation tant en questionnant ses nouveaux savoirs que ses connaissances antérieures. C'est en prenant conscience de la complexité, de la profondeur et de l'envergure d'un objet de réflexion ou d'une problématique que l'élève se met en mode de questionnement, lequel provoque la réflexion et le raisonnement faisant appel aux habiletés supérieures de la pensée. Cette réflexion de l'élève facilite l'utilisation de processus créatifs et innovants afin de solutionner un problème ou de continuer son investigation. C'est effectivement en questionnant ses connaissances antérieures et celles des autres élèves et en les confrontant aux nouveaux

savoirs qu'émerge l'agir de cette compétence cognitive. Le développement de la compétence cognitive favorise chez l'élève une rigueur intellectuelle et une analyse de son propre processus de réflexion, soit la métacognition.

La compétence cognitive est associée aux procédures intellectuelles, aux processus d'acquisition et d'utilisation des savoirs. L'interdépendance entre le développement cognitif et l'affectif de l'élève joue un rôle déterminant dans le développement de la compétence cognitive. Ainsi, cette interdépendance permet l'établissement de liens complexes entre les connaissances antérieures de l'élève et les nouveaux savoirs. Comme le décrit Cocklin (2014), « *Ces penseurs [du XXIe siècle] se caractérisent par leur capacité d'adaptation à leur monde en perpétuel changement* » (p. 9). Dans cette optique de changement constant, le développement de la compétence cognitive s'inscrit donc dans nos visées éducatives, soit de nourrir le désir de devenir un apprenant à vie tout en favorisant un engagement citoyen et l'acquisition d'un sens éthique.

Au terme de son parcours scolaire, l'apprenant aura développé cette compétence dans un milieu dynamique où il aura co-construit ses savoirs par un processus d'investigation qui l'amène à exercer sa pensée critique et à explorer des pistes d'engagement éthique ou de solutions innovantes. Cette compétence est d'autant plus essentielle chez nos élèves, vu l'importance de la mondialisation où le savoir prend une place de plus en plus importante. Vaillancourt (2010) traite de l'importance de l'adaptation constante puisqu'il « *faut traiter l'imprévu et l'instable en faisant appel à des modes différents de pensée et à la créativité. Aujourd'hui, il faut apprendre à viser des cibles mobiles, dans un environnement mobile, avec des acteurs eux-mêmes mobiles* » (p. 7). L'omniprésence des technologies en réseaux sollicite également le développement de la compétence cognitive puisque l'élève doit traiter de multiples informations, et ce, de façon multimodale, pour en évaluer la pertinence, la fiabilité, la crédibilité et ainsi établir son propre jugement. De plus, la contribution de l'élève à générer des contenus numériques favorise la réflexion concernant l'espace francophone tout en diffusant ces contenus de manière responsable et éthique.

Les technologies changent non seulement notre façon de traiter l'information, mais aussi nos façons de penser, de faire et de vivre en société, que ce soit, entre autres, en contribuant à une multitude de réseaux simultanément ou encore en mobilisant quasi instantanément des gens autour d'un événement. En contexte minoritaire, cette compétence permet d'outiller l'élève afin qu'il puisse construire et négocier ses représentations non seulement cognitives mais également langagières, identitaires et culturelles. En effet, « [La connaissance s'inscrit dans un contexte social et est issue d'une culture, et l'activité cognitive

de l'élève ne peut être dissociée de l'activité cognitive de sa collectivité et des savoirs qu'elle a constitués ou ceux reconnus dans le monde dans lequel il vit] » (Carbonneau et Legendre, 2002, p. 16). C'est en faisant preuve de réflexion critique et créative dans la réalisation de tâches complexes, contextualisé et signifiant que l'élève construit ses savoirs, et ce, en contextes d'apprentissage et de vie pertinents. Ces contextes proposés à l'élève doivent également lui permettre de vivre des expériences positives envers la langue, et ce, dans un climat où le droit à l'erreur et la prise de risque sont inhérents au processus d'apprentissage. Ainsi l'élève crée « *son propre espace francophone dans une perspective de développement durable, de démocratie, de solidarité et de promotion de la diversité* » (Ponc, 2012, p. 33). En suivant cette ligne de pensée, « *Qu'arriverait-il si le milieu scolaire demandait plus souvent aux élèves de poser des questions plutôt que d'y répondre ?* » (Cocklin, p. 10).

2.2.12.1 L'aspect critique

La pensée critique suscite le questionnement par l'élève, fait appel au raisonnement fondé sur des critères qui lui permettent de créer, de soutenir son point de vue, de porter un jugement en s'appuyant sur des arguments fondés, nuancés et réfléchis. En comparant sa pensée avec celles des autres, l'élève confirme, infirme ou modifie ses représentations tant langagières, cognitives, identitaires que culturelles. « *Discuter de ce qu'ils ont fait oblige les élèves à prendre du recul : ils doivent se rappeler, identifier, sélectionner et mettre en relation les différentes étapes par lesquelles ils sont passés, en somme, rendre explicite leur processus cognitif. Si les élèves font la démonstration de ce qu'ils avancent, s'ils expliquent les raisons pour lesquelles ils ont choisi telle démarche ou tel outil et s'ils argumentent avec d'autres élèves qui soutiennent le contraire, ils sont en processus d'intégrer ce qu'ils ont appris* » (Archambault et Richer, 2007, p. 35). Cette composante se traduit également par le regard critique que porte l'élève sur ce qu'il apprend, sur comment il apprend et plus précisément, sur comment ce qu'il apprend influence son agir.

C'est en développant sa compétence cognitive que l'élève traite l'information à laquelle il est exposé, qu'il négocie pour lui et avec les autres le sens des savoirs qu'il construit. Porter un regard critique amène l'élève à se donner une vision du monde qui favorise l'engagement citoyen, le développement de la créativité et le sens de l'éthique.

2.2.12.2 L'aspect créatif et novateur

Un adage populaire stipule : « c'est en forgeant qu'on devient forgeron », il en est de même pour le développement de la pensée créative. C'est en exerçant sa pensée créative que

l'on devient plus créatif. En effet, «*la pensée créative, pour sa part, génère la formulation de nouvelles idées et possibilités par le biais de multiples démarches* » (Médpe, 2014, p. 130). « La créativité serait la capacité de produire des idées à la fois nouvelles, originales et appropriées. Les recherches ont suggéré que deux composantes sous-tendent la performance créative, soit la pensée divergente et la pensée convergente). La pensée divergente réfère à la capacité de générer le plus d'idées possible et de pistes de solutions à un problème donné. Quant à la pensée convergente, celle-ci se caractérise par la capacité d'organiser, de restructurer les idées ou solutions émises en fonction du contexte dans lequel elles devront être mises en œuvre ou se concrétiser dans un ou des projets novateurs. Pour ce faire, l'environnement dans lequel s'exerce la créativité revêt une importance majeure. En effet, un environnement positif, où la prise de risque et le droit à l'erreur sont inhérents au processus d'apprentissage, permet d'explorer le potentiel créatif.

La pensée novatrice, pour sa part, permet à l'élève de concrétiser son ou ses idées en un projet, une réalisation ou une tâche. Cette pensée peut également s'actualiser dans la résolution créative d'un problème ou d'un défi vécu dans son environnement scolaire ou dans la vie courante. Plus la problématique investiguée est près de l'environnement dans lequel l'élève évolue, plus il sera motivé à la résoudre ou encore, fournir des pistes de solutions possibles

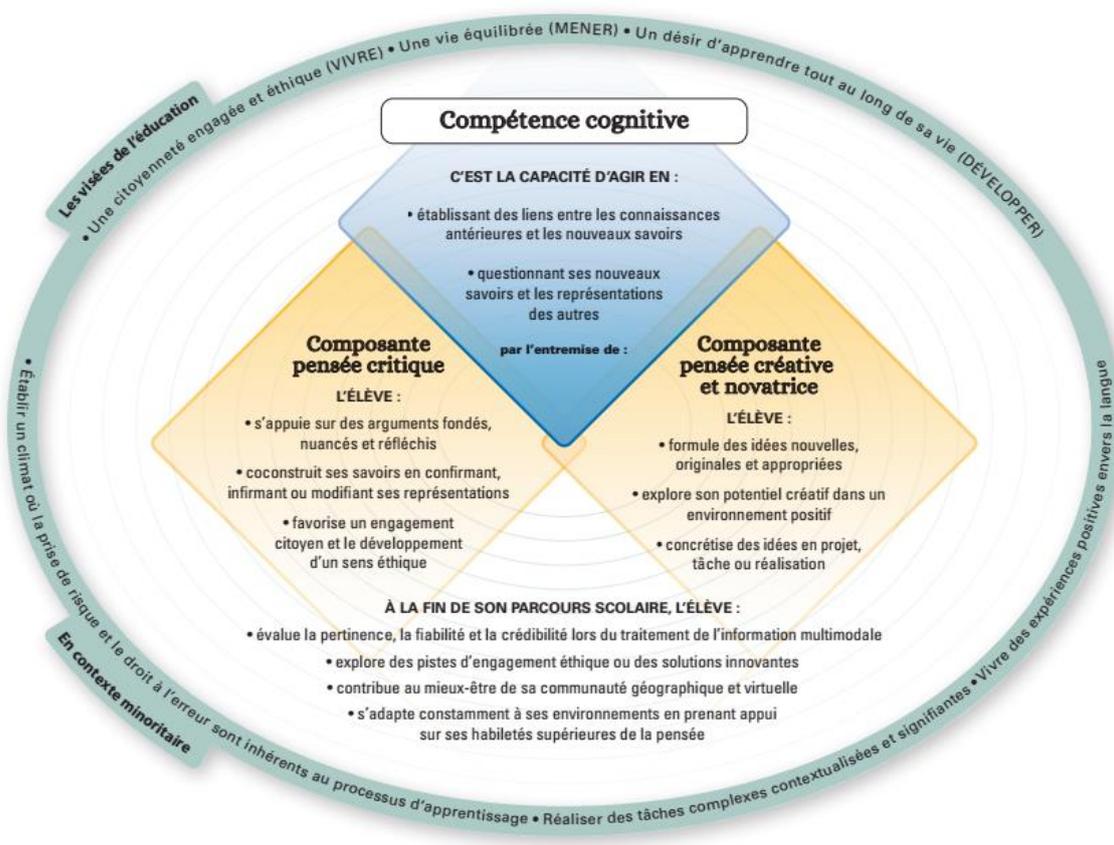


Schéma 2: Compétences cognitives

Source : Dubé (2009)

2.2.13 De l'acquisition de la Compétence communicative

Dans la littérature communicationnelle, il est à la fois question de communication verbale et non verbale sans négliger les apports des technologies de l'information et de la communication ainsi que tout ce qui est figuratif. Ces champs sont considérés dans des perspectives de complémentarité au service de l'efficacité de la communication et de l'interaction » (p. 72). Il est donc important de bien comprendre certains fonctionnements inhérents à la communication tant dans ses formes orales, écrites et visuelles incluant la forme non verbale de la communication. De plus, lorsque plusieurs modes de communication sont combinés, l'élève en situation communicative doit traiter l'information tout en gérant la complexité que chaque mode apporte dans son utilisation. Puisque l'apprentissage est un acte social, s'«*exprimer avec des mots justes et dans une structure appropriée par un raisonnement nuancé, permet de bien communiquer sa pensée. On n'en est donc plus à une simple question de choix de registre ou d'ajouts séquentiels de mots de vocabulaire, mais à un mode d'articulation de la pensée*» (CMEC, 2008, p. 152), d'où l'importance de développer chez les élèves un haut niveau d'habiletés en littérature.

L'acquisition de la compétence communicative est l'objet d'étude dans le champ de la didactique du français. Il s'agit d'enseigner le français pour communiquer en français. En effet, communiquer de manière efficace dans une langue étrangère est le principal objectif. Pour une maîtrise parfaite de la langue, il faut utiliser les techniques qu'à être attentif à la réaction en même temps. Pour exercer pleinement cette compétence, l'apprenant doit s'approprier les moyens pour agir et réagir de façon adéquate dans différentes situations de communication. Cela incite à dire comme nous l'avons vu, que les activités orales sont des ressources privilégiées à la construction des savoirs, des connaissances, aidant à préparer l'apprenant à communiquer dans des situations de communication assez différentes. Les élèves peuvent apprendre facilement à communiquer, à maîtriser la langue orale en utilisant les pratiques d'exercices ciblées, exposées, jeux de rôle, dialogues, conversations, etc... De plus, à travers les échanges verbaux, les pratiques langagières et les interactions de l'enseignant en classe, l'élève apprend à répondre, à écouter, à s'exprimer, à créer, à produire à travers ces techniques d'expressions orales, l'apprenant reformule ses concepts, ses savoirs pour commencer à communiquer librement selon ses compétences, ses aptitudes car, la communication est le premier moyen d'entrer en contact avec les autres. Ces activités permettent de bénéficier d'une plus grande liberté interactionnelle dans la classe du FLS.

La communication est à la base une négociation de sens pour soi-même (CMEC, 2008) et avec autrui intégrant un ou plusieurs modes de communication en parallèle. Elle permet à l'élève de se construire une vision du monde, de prendre sa place, tout en mettant l'accent sur la possibilité d'agir dans et sur la société. Pour développer sa compétence communicative, l'élève doit constamment traiter l'information et sélectionner le ou les modes de communication les plus pertinents afin de bien exprimer sa pensée. Selon Tardif (2006),

C'est, entre autres, par la communication que chaque individu construit son identité, ses savoirs et les confronte avec ceux des autres. En ce sens, la capacité de s'exprimer et d'échanger contribue à la construction identitaire et permet à l'élève de prendre sa place comme citoyen tout en favorisant son engagement et le développement de son sens éthique.

À la fin de son parcours scolaire, l'élève communique de façon efficace en contexte structuré et non structuré. Cette compétence se traduit dans un agir où l'élève construit et négocie ses représentations afin de partager ses façons de penser, de comprendre et de s'exprimer. Que ce soit par les médias sociaux ou numériques, par les arts ou dans ses pratiques langagières au quotidien, la compétence communicative lui permet d'interagir efficacement.

Elle cible également « *une variété d'exigences communicationnelles de la vie personnelle, de la vie professionnelle et de l'apprentissage tout au long de sa vie* » (Tardif, 2006, p. 73). La

communication demeure donc une compétence essentielle que doivent posséder les finissants afin de participer activement à une société de plus en plus mondialisée et fondée sur le savoir.

La compétence communicative revêt une dimension identitaire puisque la réalité acadienne et francophone se vit en contexte. Cet état de fait nous amène donc à valoriser davantage nos pratiques communicatives en français au quotidien. Un bon communicateur, en contexte minoritaire, exprime avec aisance sa pensée oralement, par écrit ou visuellement. Il confirme, infirme ou modifie ses représentations langagières identitaires et culturelles en tenant compte de son environnement linguistique. La réalité francophone, dans un contexte où se côtoient au moins deux langues qui n'occupent pas un espace équivalent dans la société, fait en sorte que le milieu scolaire doit proposer des contextes d'apprentissage et de vie riches et variés. Ces contextes permettent à l'élève d'investiguer non seulement son identité et sa culture, mais également d'apprécier l'apport de vivre dans la dualité linguistique néobrunswickoise.

2.2.13.1 Traitement de l'information

L'apprenant doit développer sa compétence communicative, entre autres, en traitant efficacement les informations pour en dégager le sens. C'est en questionnant, en ajustant, en validant et en évaluant ses représentations que l'élève traite l'information. Il analyse, interprète et peut même transformer les informations provenant de son environnement en faisant appel à un ensemble d'actions cognitives essentielles et interdépendantes telles que la pensée critique, créative et la métacognition, et ce, tout en s'appuyant sur sa compétence socioaffective. Ces actions se concrétisent dans des tâches communicatives qui incitent un agir de la part de l'élève en mobilisant et en combinant ses ressources internes et externes afin de traiter l'information.

2.2.13.2. Exploitation des médias

Que ce soit par la parole, l'image, l'écriture, le son, le regard ou la gestuelle, l'apprenant interagit et communique avec son environnement par divers modes. Dans la mondialisation où le savoir tient une place de plus en plus importante, les modes de communication se sont diversifiés et complexifiés avec la venue des nouvelles technologies. Ces dernières permettent une plus grande facilité de communication et augmentent le nombre d'échanges tant en face à face qu'à distance. L'expression de la pensée de l'élève exige donc de considérer autant le contenu de la communication que le ou les médias eux-mêmes. «*Le choix du média forme et transforme l'information communiquée et devient inhérent au processus de construction et de négociation de ses représentations* » (Ponc, 2012, p. 31).

L'enjeu des médias dans le développement de la compétence communicative en est un de taille puisqu'ils modifient autant nos processus cognitifs que nos rapports sociaux. Il devient urgent que l'élève exerce un esprit critique quant à l'exploitation de médias multiples. Devenir compétent dans l'exploitation de médias demande une disposition d'apprentissage et d'adaptation constante ainsi qu'un sens éthique développé afin d'utiliser à bon escient les médias tant pour traiter l'information.

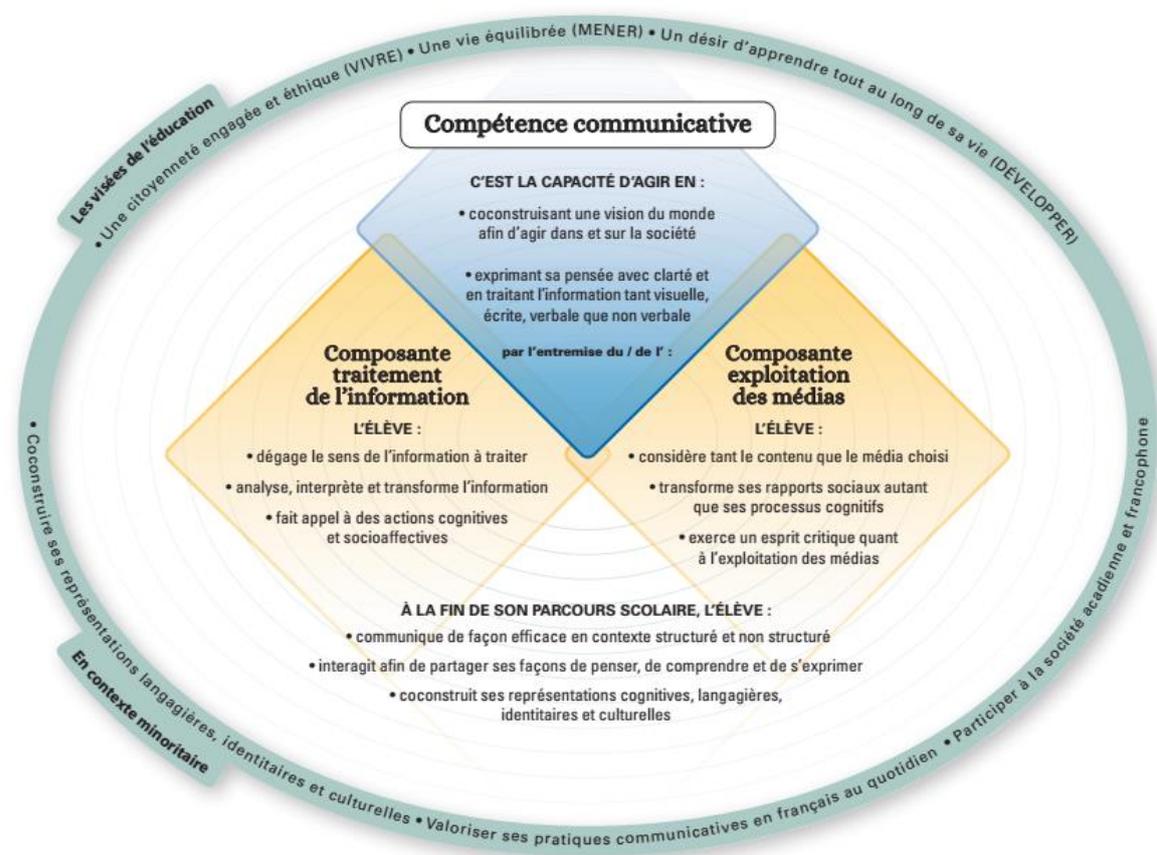


Schéma 3: Compétences communicatives

Source : Dubé (2009)

Les pratiques pédagogiques innovantes et adaptées aux nouveaux besoins de la société contemporaine ne peuvent se faire sans porter une attention accrue à la multiplicité des contextes, à leur complexité et à leur mutation. Les apports d'une linguistique du discours et d'une linguistique interactionnelle (Vion 1992) semblent participer à ce renouveau dans le domaine de la didactique des langues.

Chapitre 3 :

LES THÉORIES EXPLICATIVES DE LA RECHERCHE

Quatre théories feront l'objet de notre attention dans ce travail. Il s'agit des théories de la communication, de l'étayage, les théories d'apprentissages et les théories psychosociales. Avant de les aborder, nous feront une distinction entre certaines notions telles que la linguistique, la langue, le langage ainsi que la parole.

La linguistique définit la langue comme un système de signe vocaux doublement articulés, propres à une communauté linguistique donnée. Cette définition exclut celle des grammairiens pour qui la langue est synonyme de style. En linguistique, on pose qu'il y a langue dès que la communication s'établit dans le cadre de la double articulation de type vocal.

Pour Martinet (1970), la langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes ; cette expression phonique en nombre déterminé dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à une autre.

Saussure quant à lui définit la langue comme un « système de signes expriment des idées » Mais qu'est –ce qu'un système ? C'est un tout organisé dans un système, les éléments n'ont pas de signification en eux-mêmes isolément, mais seulement quand on les rapports à l'ensemble. Ce qui est important dans un système, ce sont les rapports et les relations qui unissent les éléments et non les éléments eux-mêmes toute transformation d'un élément désorganise et modifie l'ensemble (Essonno, 1998).

Il ressort que la langue est un système en ce sens qu'à un niveau donné, celui des phonèmes ou des morphèmes par exemple il existe ensemble de relations qui lient les termes de ce niveau les uns aux autres. Si l'un des termes est modifié, l'équilibre du système s'en trouve affecté. Pour signifier la même chose, on dira que la langue est structurée ou qu'elle a une organisation structurelle.

En fonction des emplois et des situations linguistiques, on définit différemment la langue. Bien souvent on l'oppose à la parole, au langage, au dialecte.

Langue et langage

Les termes langue et langage sont souvent utilisés de façon interchangeable. Le langage est une virtualité, une faculté propre à l'homme. La langue est la manifestation, la réalisation, la concrétisation de cette faculté.

Le langage est universel, une faculté inhérente, naturelle et spécifique à l'espèce humaine ; la langue est particulière, propre à une communauté ; à un groupe d'individus. C'est la partie sociale du langage. Si tous les hommes ont la possibilité de parler, tous ne parlent pas la même langue. L'allemand est une langue composée d'un ensemble de signes différents de ceux du français ou de l'ewondo (Essono, 1998)

Langue et parole : La distinction entre ces dichotomies est à la base du développement des recherches en linguistique moderne.

3.1 Communication et étayage.

Il est évident que la communication précède le langage. L'enfant ne s'intéresse au langage et ne se l'appropriera que dans la mesure où il reconnaît le langage comme moyen privilégié de la communication. Il convient alors de s'intéresser au développement d'une interaction langagière incluse dans l'ensemble des interactions de communication de l'enfant avec son entourage. Dans ce qui suit, nous allons présenter deux domaines de recherches distincts, à savoir la communication et l'étayage. Nous nous contenterons d'expliquer les outils conceptuels qui permettront de procéder au travail d'analyse de notre corpus. Pour se faire, le mieux serait de commencer par définir l'objet de notre présent travail de recherche, afin de mieux délimiter notre intervention. Le programme des cours moyens reste focalisé sur le développement de la compétence de communication. Apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer dans cette langue. L'objectif de l'approche communicative est que les élèves atteignent en classe un seuil minimal de communication en français langue étrangère.

3.1.1 La notion de communication.

Selon Halté (1993), le chantier de la communication ouvert à l'école pour une première fois dans les années 70, est à rouvrir. Cet auteur attribue précisément le premier échec essuyé par la thématique de la communication, entre autres, à la trop grande généralité de la notion de compétence de communication.

Hymes (1972), pose toujours que les fonctions remplies par la communication langagière (langue) en classe constituent un cas particulier de la question générale de l'étude du

langage dans le contexte social, les notions de répertoire communicatif et de compétence communicative sont centrales pour une ethnographie de la classe.

Des travaux de Gumperz et Hymes, d'autres chercheurs se sont intéressés à différentes propriétés des échanges en face à face – quand on parle du face à face, c'est systématiquement les échanges oraux -, tout particulièrement aux indices de contextualisation et à l'inférence conversationnelle. Cela a conduit à aborder la communication interethnique (Gumperz, 1989), lieu privilégié des incompréhensions et des malentendus. Quand il y a divergences ethniques, la difficulté de communication et de compréhension s'instaure d'où l'échec de conversation et de négociation.

Selon Gumperz (1989), l'échec des processus de négociation conversationnelle dans le dialogue natif - non-natif tient au recours à des stratégies rhétoriques différentes de part et d'autre, et à l'impossibilité de négocier un arrière-plan commun pour la compréhension, c'est-à-dire un système négocié de conventions de contextualisation.

Selon Hymes, (1972), les notions de compétence de communication et de répertoire communicatif s'inter appuient. La compétence de communication renvoie essentiellement à des règles d'emploi et d'interprétation de performances verbales et non verbales situées (comment entendre une interrogation, prendre la parole, faire une allusion, éviter de blesser verbalement etc.). Pour Gumperz, (1989), il rappelle, à son tour que “ l'usage de la langue dépend de la culture, de la sous-culture et de normes propres au contexte ayant un rôle actif tant dans le choix des options communicatives que dans l'interprétation de ce qui est dit ”. C'est-à-dire que la langue et la culture sont à l'étayage indissociable. On ne peut pas apprendre une langue sans pour autant apprendre sa culture et ce pour mieux communiquer et établir des échanges conversationnels et communicatifs efficaces.

3.1.2 La communication orale

Communiquer oralement et avec maîtrise est un moyen incontournable pour la socialisation culturelle et l'intégration professionnelle. Moyen de transmission du savoir et instrument privilégié pour l'évaluation des acquis, l'oral – omniprésent et multifonctionnel – constitue un enjeu majeur, à la fois scolaire et social. L'acquisition de la communication débute dès les premières interactions de l'enfant avec ses partenaires humains, lorsque le nourrisson commence à utiliser ses cris, ses pleurs, ses émissions vocales pour agir sur autrui, et dès qu'il a reconnu en l'adulte un partenaire privilégié : à 2 mois, il vocalise davantage en sa présence qu'en son absence. Quelques mois plus tard, les échanges entre lui et son partenaire privilégié (en général sa mère) sont structurés dans le temps et les deux partenaires

ne vocalisent plus simultanément, mais à tour de rôle, ce qui correspond à une première acquisition de tour de parole. Vers 6 mois, il peut suivre la ligne du regard de l'adulte, puis attirer l'attention de l'adulte sur ce qu'il fait, lui montrer ce qu'il a dans la main ou offrir des objets.

L'adulte est d'abord considéré comme un moyen pour obtenir la satisfaction de ses besoins, et en quelque sorte instrumentalisé, il est ensuite considéré comme une fin en soi et devient, notamment au travers de l'attention partagée, un " agent intentionnel " (Tomasello, 1993), considéré par l'enfant comme susceptible d'être intéressé ou pas par quelque chose.

Si dans les premiers mois, c'est principalement l'adulte qui a l'initiative de cette communication, l'enfant devient progressivement un partenaire actif et il va lui-même susciter les interactions. Il apprend à parler dans un " dialogue d'action ", comme l'a montré Bruner (1983), avec un adulte qui lui enseigne à l'étayage à la fois des connaissances sur le monde et sur la façon de communiquer. Il comprend un certain nombre de fonctions pragmatiques du langage, avant de disposer d'une maîtrise linguistique suffisante pour les exprimer (Bruner, 1995). C'est dans les formats d'attention conjointe que l'enfant va développer son lexique, grâce à la dénomination proposée par l'adulte pour l'objet observé en commun ; plusieurs travaux ont montré que la quantité d'attention conjointe est liée au développement du lexique chez des enfants de deux (02) ans, et notamment du lexique référentiel, caractérisé par un taux élevé de noms communs

- Communication orale et didactique du français, langue première et langue seconde : La préoccupation de l'enseignement de l'oral renvoie, selon Nonnon (1999, p.91) à des ordres de problèmes différents. " Un premier contexte de questionnement est celui du fonctionnement de la classe et de l'école comme lieu social, où la circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des habitus ainsi que des appartenances culturelles : il correspond à la dimension identitaire, relationnelle, sociale de l'enseignement. Le terme oral signifie ici l'ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté scolaire, les rapports au savoir et les contrats didactiques, les relations d'identification, d'affiliation ou de rejet, c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui rendent possibles les apprentissages spécifiques ". Les deux autres niveaux distingués par Nonnon réfèrent à " l'oral comme médiateur privilégié de la construction de connaissances et de démarches intellectuelles " et à " l'acquisition de compétences langagières spécifiques " (Nonnon, 1999, p. 92).

Dolz & Schneuwly (1998, p. 14) rappellent que “ l'enseignement de l'oral comme domaine propre du français ne s'installe qu'avec la rénovation du français durant les années soixante dans tous les pays francophones (et même, au-delà, dans la plupart des pays européens) ”. Ils citent que la finalité de l'enseignement de la langue maternelle a été fondamentalement redéfinie, selon le passage suivant du Plan de rénovation de l'enseignement du français, 1970 : “ l'objet de l'enseignement du français [...] est l'usage et le développement des moyens linguistiques de la communication ; il s'agit de rendre l'enfant capable de s'exprimer oralement et par écrit et capable de comprendre ce qui est dit et écrit ”.

3.1.3 Paradoxes de l'oral chez les linguistes

Selon Orecchioni (1970), dans son analyse du paradoxe du travail des linguistes qui affirment depuis longtemps la priorité de l'oral (de Saussure dans le Cours de linguistique générale affirme la primauté de l'oral et le caractère social de la langue).

Par ailleurs, Blanche-Benveniste et Jeanjean ont montré que l'étude tardive sur l'oral est relative à une dévalorisation obstinée de la langue parlée et une assimilation inconsciente de la langue à sa variante écrite. Pour les linguistes, il s'agit d'une question de définition du concept de langue qui relève d'un point de vue épistémologique.

Quelques définitions

Langue première : On appelle langue première (L1) d'un individu celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage. « Première » ne signifie donc pas la plus utile, ni la plus prestigieuse, pas plus que « seconde » ne veut dire « secondaire » (Dictionnaire de didactique du français, Cuq, 2003, p. 152)

Langue seconde : L'expression français langue seconde (FLS) désigne un domaine de l'enseignement du français depuis longtemps inscrit dans les pratiques (français appris aux populations rurales allophones en France à la fin du XIX^{ème} siècle, français appris aux publics scolaires des pays colonisés), mais défini comme tel depuis une période relativement récente (fin des années 196 environ). Cette dénomination, fondée sur l'ordre supposé d'acquisition des langues, désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue. (Cuq, 2003, P 108/109) 28

Langue étrangère : Toute langue non maternelle est une langue étrangère. En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet

linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. La proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle et le critère d'appartenance est lui aussi minorée. Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissent pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs. (Cuq, 2003, p. 150)

La communication du point de vue développemental : Il est évident que l'apprentissage de la communication débute dans le milieu de première socialisation c'est-à-dire, dès le premier contact de l'être humain avec ses semblables, en particulier, l'enfant avec son entourage – la famille - lorsque le nourrisson commence à crier, pleurer, ses émissions vocales vont agir sur ceux qui l'entourent, et delà, une situation d'interaction s'instaure. Plus tard, comme nous l'avons déjà dit plus haut, les échanges entre lui et son partenaire favorisé sont structurés dans le temps et la vocalisation devient de plus en plus simultanée et à tour de rôle. Donc, l'enfant acquiert les premiers tours de parole. Par la suite, il commence à suivre par le regard, attirer l'attention, susciter quelque chose de l'adulte, développer sa curiosité...etc. Au début, l'enfant considère l'adulte comme un moyen pour lui subvenir à ses besoins, et en quelque sorte instrument, outil, il le considère ensuite comme une fin en soi et devient, notamment au travers de l'attention partagée, un “ agent intentionnel ” (Tomasello, Kruger et Ratner, 1993).

L'émergence de l'intention communicative s'accompagne de regards et de gestes qui vont progressivement se conventionnaliser : pointage du doigt accompagné d'échange de regards, offrandes, demandes avec inclinaison de la tête sur le côté...etc.

Si dans les premiers mois, c'est principalement l'adulte qui a l'initiative de cette communication, l'enfant devient progressivement un partenaire actif et il va lui-même susciter les interactions. Il apprend à parler dans un “ dialogue d'action ”, comme l'a montré Bruner (1983), avec un adulte qui lui transmet à la fois des connaissances sur le monde et sur la façon de communiquer. Il comprend un certain nombre de fonctions pragmatiques du langage, avant de disposer d'une maîtrise linguistique suffisante pour les exprimer (Bruner, 1995). Donc, l'enfant développe arrive à développer et enrichir son lexique dans ce qu'appelle Tomasello & Farrar, 1986 ; Dunham & Curwin, 1993 formats d'attention conjointe grâce à ce l'adulte lui désigne et lui dénomme les objets. Il est à signaler que la quantité d'attention conjointe est

liée au développement du lexique chez des enfants de deux (02 ans), et notamment du lexique référentiel, caractérisé par un taux élevé de noms communs.

Dans une analyse de la communication précoce, Van Straten (1990) rappelle les caractéristiques du langage adressé au bébé tant sur le plan phonético-phonologique (timbre de voix élevé, nombreuses variations mélodiques, utilisation fréquente de la voix chuchotée, lenteur du débit) que sur le plan syntaxique (énoncés brefs découpés par de longues pauses, peu d'hésitations et de ratés etc.). Selon lui, dans l'interaction parents-bébé, le comportement de l'enfant est souvent à l'origine de l'interaction, bien que l'initiative de l'échange revienne à l'une ou l'autre des parties, dès 12 mois, voire avant.

Le choix du thème et des enchaînements, puisant dans des ressources verbales et non verbales, revient également aux deux personnes impliquées dans l'échange. Entre la première et la deuxième année, le rôle des moyens verbaux, et de leurs fonctions, notamment interrogative et métalinguistique, s'accroît.

Thollon-Behar (1997) repère des schèmes sociaux, constitués d'éléments de mimo-gestualité et d'intentionnalité dans l'action, dans la communication adulte-bébé. Ces schèmes se transforment en schèmes symboliques à la fin de la période sensori-motrice. Tout comme Van Straten, elle montre le rôle important de l'adulte dans la communication précoce mais également le rôle de la mimogestualité, et des moyens posturaux et vocaux chez le nourrisson. Ainsi, il semble également que le jeu de symboles avec une combinaison d'actions et de gestes soit contemporain des progrès dans la communication et que la combinatoire des actions soit corrélée avec celle des éléments verbaux : les enfants progressent simultanément dans les deux registres. L'imbrication du verbal et du non verbal dans le développement et la progression communicationnelle est donc à préciser et à prendre en considération.

3.1.4 Le contexte scolaire d'acquisition de la compétence de communication orale en classe de langue.

3.1.4.1 Les interactions enseignant-élève

Les recherches des années 70-80 (Rondal, 1983) effectuées sur un nombre important de langues, montrent que les parents - ou, plus largement, les personnes qui assurent la prise en charge des jeunes enfants, dans les différentes cultures - sont sensibles à l'évolution des capacités de communication de leur enfant ; le langage qu'ils lui adressent est modifié pour de nombreux aspects (hauteur tonale, intonation, débit de parole, diversité lexicale, complexité syntaxique, fonctions du discours...). Le langage simplifié adressé au jeune enfant va progressivement se complexifier, selon l'évolution de celui-ci.

Pour les élèves, c'est la même chose, au début, l'enseignant les prend en charge, les aides et les accompagne en utilisant un langage simplifié. Dès qu'il constate une évolution dans leur comportement langagier, il procédera progressivement à l'utilisation d'un langage plus complexe.

3.1.4.2 Les interactions et le langage adressé à l'élève

On peut situer au début des années soixante-dix les premières descriptions des interactions verbales en milieu scolaire, à l'école élémentaire, au collège et au lycée. On a ainsi souligné l'asymétrie de la participation verbale et des rôles de l'enseignant et des élèves (Delamont, 1976 ; Stubbs & Delamont, 1976 ; Brossard, 1981 ; Merritt, 1982). L'enseignant monopolise une grande partie du temps de parole et contrôle ainsi la conversation. Ces pratiques ont des effets différentiels sur la participation des élèves, certains utilisant plus que d'autres le peu de temps de parole qui leur est laissé. En outre l'enseignant semble opérer un tri parmi les élèves qui demandent la parole, en sollicitant plutôt ceux qui se conforment aux buts qu'il se fixe. C'est également l'enseignant qui définit le thème de la conversation, à partir duquel les élèves doivent construire des discours pertinents, en réponse aux nombreuses questions, souvent fermées, qui leur sont adressées.

Dans les années soixante-dix, on considérait que l'école maternelle était d'une autre nature, une école où les enfants ne sont pas contraints et où tout est mis en œuvre pour développer chez eux l'expression libre. Les études de Florin, Braun-Lamesch, Bramaud du Boucheron (1985) et Florin (1991) ont montré que cette spécificité n'apparaît pas et que les interactions verbales à l'école maternelle sont assez similaires à celles des niveaux scolaires ultérieurs. L'enseignant dirige fermement la conversation par divers moyens : quantité de discours produit (il parle plus que tous les élèves), nombreuses questions fermées, vérification de connaissances, subtile distribution de la parole, échanges très brefs entre l'enseignant et les élèves ; les échanges entre élèves sont rares, de courte durée et peu encouragés.

Quels que soit la situation ou l'âge des élèves, le discours magistral est peu adaptatif - il varie peu - et les conversations en classe de langue présentent globalement les mêmes caractéristiques que celles des autres classes, lorsque l'enseignant fait un cours sur un point déterminé du programme.

Quant à l'apprentissage des normes d'usage du langage, c'est essentiellement dans l'implicite que les élèves doivent apprendre ce qu'il faut dire, quand et comment le dire. Loin de respecter le schéma trinitaire de l'interaction éducative défini par Sinclair & Coulthard en 1975 (question du maître - réponse de l'élève - évaluation par le maître), les élèves reçoivent

peu de réponses magistrales à leurs interventions (en moyenne une fois sur deux) ; soit le maître s'adresse immédiatement après à un autre élève, soit un autre élève prend spontanément la parole, dans des échanges rapides et extrêmement brefs.

Selon Spigolon, (2001), l'enseignant opère une subtile gradation des non réponses en fonction du degré de pertinence des interventions des élèves. Par ses réponses ou leur absence, le rôle cognitif de l'enseignant apparaît comme une fonction de focalisation, indiquant les aspects qui constituent le gros plan et ceux qui doivent rester à l'arrière-plan. Bien sûr, il existe des décalages fréquents entre les perspectives de l'enseignant et celles des élèves, et la question de l'intercompréhension entre enseignant et élèves est tout à fait centrale. Elle constitue, du point de vue de l'enseignant, le moyen par lequel ses objectifs didactiques peuvent acquérir une certaine réalité ; pour les élèves peu familiarisés avec ce type d'interaction, l'objectif peut s'avérer beaucoup trop implicite dans une interaction qu'ils assimilent à une activité de communication ordinaire.

L'enseignant répond davantage à la classe qu'aux élèves, et leur apprend ainsi à se considérer comme les membres d'un groupe qui doit réaliser collectivement une certaine tâche verbale. De plus, lorsque l'enseignant répond, il s'adresse aux élèves qui parlent et sollicite peu les autres, qui restent ainsi régulièrement à l'écart de la communication. Enfin, par le jeu des questions et des non-réponses, les élèves apprennent rapidement que les rôles sont fixés : c'est l'enseignant qui pose des questions et il leur appartient de lui répondre.

Bouchard. (2001) propose une autre lecture de la période en relevant l'absence du terme " communication " des programmes d'enseignement, sauf à travers la notion de " techniques de communication ", attestée dans le programme des IUT. Il suggère la présence régulière de " bouffées d'oralité " et rappelle notamment le Congrès de l'Association Française des Enseignants de Français (AFEF) de 1978 consacré à l'oral. Hébrard (2001) signale, lui, l'importance du Plan Rouchette de 1966 pour l'instauration de l'oral dans le 1^e degré et définit la période 1966-75 comme consacrée essentiellement à l'oral. La thématique de la lecture apparaît dans les années 80. A partir de la fin des années 90, le thème de la lecture stagne et celui de l'enseignement de l'oral reprend le dessus.

3.1.5 Les processus de socialisation langagière

Le processus de socialisation, c'est-à-dire l'adaptation d'un élève au milieu socioculturel dans lequel il est impliqué, est universel, mais son contenu varie largement selon les cultures : chaque société, chaque groupe social développe une conception de l'éducation qui reflète ses propres valeurs culturelles. L'un des instruments de la socialisation est le

langage, comme l'a développé Vygotsky (1985), et c'est en ce sens qu'on peut parler de socialisation langagière à travers la communication et le langage (Bruner, 1983 ; Snow, 1986).

L'apprentissage de la communication correspond aussi à cette adaptation de l'enfant à son milieu, à travers plusieurs aspects (Ely & Gleason, 1995)

- Une part importante de la socialisation est effectuée explicitement par le langage que les adultes adressent aux enfants pour leur expliquer le monde, leur donner des directives, leur raconter des histoires.
- Les apprenants doivent également apprendre les conditions d'usage du langage lui-même : savoir ce qu'il faut dire, quand, comment et à qui le dire, pour reprendre la terminologie de la pragmatique du langage.
- Les apprenants participent à des interactions verbales marquées, souvent de manière subtile, quant aux rôles, aux statuts et d'autres aspects de la structure sociale. C'est le cas par exemple du marquage du genre à travers les contextes de communication parents-enfants choisis pour les garçons et les filles, les premiers étant davantage sollicités dans des contextes de jeu et les secondes dans des situations d'aide) ou à travers la fréquence des interruptions, plus élevée avec les filles qu'avec les garçons (Gleason & al. 1994 ; Greif, 1980 ; Wells, 1985).

3.1.6 Situations de la communication en milieu scolaire.

La première scolarisation correspond, pour tous les enfants, à la découverte de nouvelles situations de communication avec de nouveaux partenaires. L'une des premières diversités repérables est la dimension du groupe : quels que soient les modes d'accueil préscolaires utilisés par la famille (jardin d'enfants, école maternelle, etc.), l'enfant se trouve inséré dans un groupe relativement large au sein duquel il doit apprendre à trouver sa place ; bien souvent, il n'est en interaction avec l'adulte qu'au sein du groupe, et - autre diversité - pour parler d'un thème choisi par l'enseignant, thème qu'il s'agit de traiter selon des modalités précises (Florin, 1998).

L'acquisition d'une langue pour les élèves représente un enjeu affectif et social, quasiment vital, constitutive de leur personnalité. La langue étrangère, comme la langue maternelle, est une « fonction psychique supérieure » (Vygotski), mais son processus d'apprentissage est bien différent en ce sens qu'il nécessite, chez l'individu, une prise de conscience et une volonté d'appropriation. Selon Rey-Debove, la plupart des caractères que l'on considère comme spécifiques de l'écrit se rencontrent à l'oral et vice versa, c'est-à-dire qu'il y a une syntaxe de l'oral et une syntaxe de l'écrit, et un lexique pareillement diversifié, phénomènes qui constitueraient des niveaux de langue différents.

3.2 L'acquisition de l'oral.

Didacticiens, linguistes, psychologues, sociologues, et philosophes, buttent à l'évidence sur une difficulté bien réelle lorsque leur attention se porte sur les concepts d'acquisition qui nous sont associés. Cette difficulté réside dans l'opacité même de ces concepts, leur ambiguïté qui de par les innombrables appropriations dont ils ont fait l'objet résiste avec obstination à une théorisation homogène.

3.2.1 Les théories de l'action

Nous ne disposons pas aujourd'hui d'une théorie unifiée de l'agir humain, mais de « théories de l'action » multiples, émanant d'horizons disciplinaires variés et diversifiés, qui contribuent à une richesse et profusion terminologiques disparates et dans lesquelles s'élaborent des distinctions dichotomiques souvent fort éloignées des réalités auxquelles les sciences appliquées se trouvent confrontées (Filliettaz, 2004).

3.2.1.1 L'oral dans une classe

Il s'agit de préciser ce que nous entendons par oral. L'oral est, à un premier niveau de définition, moyen de communication et, de ce point de vue, il est le support de tous les échanges qui se déroulent dans la classe. En conséquence, les productions de discours ont à voir avec les apprentissages dans toutes les disciplines, avec l'espace sonore de la construction des savoirs scolaires. Les variétés au sens sociolinguistique, les situations discursives sont particulières à chaque « épisode » de la journée de classe (dehors et dedans) et il s'agit de permettre dans le cadre de la recherche que chacun puisse entrer et donc, d'abord comprendre ces discours scolaires et en dernière analyse socialement caractérisés que l'on attend de lui.

L'oral est objet d'enseignement, est une compétence - partie de la compétence langagière globale - qui fait l'objet d'une construction de la part de l'enfant, de l'élève, continuée tout au long de la vie scolaire. Mais il ne s'agit pas seulement d'enseigner la langue « correcte » ou la variété standard en usage à l'école, il s'agit aussi d'enseigner toutes les dimensions de la prise de parole, acte complexe qui inclut en particulier la dimension pragmatique. Cette dimension a à voir avec la « connivence » (Sirota, 1988) c'est-à-dire la capacité inégalement répartie qu'ont certains élèves d'identifier le discours attendu dans la classe et que, de notre point de vue, il s'agit de travailler avec bon nombre d'élèves qui ne sont pas dans cette connivence.

Selon Nonnon, la préoccupation de l'oral correspond à une demande sociale et institutionnelle insistante dont l'analyse de ses conditions d'émergence et ses fonctions idéologiques sont fortement recommandées pour leur mise en perspective et pour une adhésion sans examen critique (Nonnon, 2000, P. 75).

En outre, les didactiques - en sciences notamment - ont montré que l'oral joue un rôle important dans le domaine cognitif, à travers les verbalisations de chacun relatives à ses conceptions ou les discussions dans la classe.

Les théories relevant de l'interactionnisme social invitent également à considérer que les échanges participent effectivement à la construction des savoirs.

La prise de parole au sein d'un groupe social - et la classe en est un parmi d'autres - est aussi ce qui permet de construire sa personne, d'exister par et pour les autres. C'est aussi cette parole exprimée par chacun qui permet, au-delà de la dimension évidente de communication, de construire le groupe, le vivre ensemble. Lorsque l'on travaille donc en didactique sur la compétence de communication orale, il s'agit de savoir sur lequel de ces quatre niveaux on travaille plus particulièrement quand on construit ses situations didactiques.

Il est aussi à signaler que l'évaluation de l'oral est une chose particulièrement délicate parce qu'elle repose sur une observation quotidienne. Il est utile à cet égard que l'enseignante tienne un journal de bord dans lequel elle note, lorsqu'ils se produisent, les phénomènes marquants qui concernent les progrès ou les régressions de chaque élève. Les évaluations des apprentissages mis en œuvre viennent compléter ce dispositif et permettent de contrôler l'efficacité des actions engagées.

Des instruments d'évaluation plus précis (grilles d'observation ou épreuves de langage) sont à la disposition des enseignants. Ces instruments concernent des étapes caractéristiques de l'évolution du langage de l'élève. Ils permettent aussi la prise de la mesure du travail fait et de celui qui reste à faire, et de mieux doser l'effort en direction de tel ou tel élève. En effet, les progrès en langage sont liés à de multiples facteurs, et l'hétérogénéité des classes reste la règle dans ce domaine.

3. 2.1.2 Le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant apparaît tout à fait capital à travers l'enquête menée. Il ne peut être remplacé en aucun cas par une autre personne incapable d'aider, d'étayer, de guider et d'accompagner.

Les élèves sont ambivalents, incertains et douteux car lorsqu'ils ont la possibilité de travailler avec un enseignant se rapprochant de ce type de profil, ils perçoivent la situation comme une

collégialité contrainte. Le risque est de tomber dans une sorte de mythe du manager idéal. Les élèves ne font pas le lien entre les pratiques, les valeurs, les objectifs de l'enseignement.

Il y a une sorte de déconnexion profonde entre les bonnes façons de travailler, en partie intériorisées et venant de plus en plus de l'institution, et les objectifs de l'enseignement. Et comme dans notre cas, les élèves ne maîtrisent pas suffisamment le code linguistique ni les outils académiques nécessaires à la préparation des études supérieures, l'enseignante se trouve alors d'emblée confrontée à une double tâche ; elle doit transmettre des savoirs linguistiques et des savoirs culturels et normatifs en langue étrangère à un public fort hétérogène tant au niveau culturel qu'au niveau linguistique.

Si les notions d'étayage, d'interaction sont désormais en usage, peu de travaux décrivent avec précision les modalités et encore moins évaluent l'efficacité des interventions des enseignants. De même, les échanges entre pairs dans le cadre des apprentissages ont fait l'objet de travaux nombreux et déjà anciens, comme les interactions entre jeunes enfants. Les didactiques des sciences notamment ont pu mettre en évidence l'impact des verbalisations individuelles ou des discussions pour provoquer des conflits cognitifs ou sociocognitifs.

Cependant la dimension psycho-sociale n'est pas réduite à la compréhension de la situation sociale. La question du sens, des valeurs est à prendre en compte également. Les travaux de la sociologie sont donc à mobiliser. Les recherches manifestent que l'intégration donc « l'ambiance » construite par les interactions dans la classe, autour de la classe, le contexte, agissent sur la participation de l'élève aux tâches scolaires et plus particulièrement langagières.

Il s'agit alors de mobiliser ce que les savoirs relatifs à la motivation, à l'émotion peuvent apporter à la compréhension relative aux comportements face aux tâches scolaires et notamment l'oral compris comme objet d'apprentissage et comme mode de la communication liée aux apprentissages. Sans la compréhension des contextes, la didactique la plus élaborée rencontre des obstacles qu'on cherche donc à identifier chemin faisant.

3.2.1.3 L'autonomie

Selon le dictionnaire de didactique, (p.31) le terme « autonomie » désigne : 1- la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage. 2- Dans une seconde acception, le terme autonomie est parfois utilisé en référence à l'apprentissage. 3- Enfin, dans les locutions autonomie linguistique, autonomie langagière, autonomie communicative, le terme d'autonomie fait référence à la capacité de faire face, en temps réel et de manière

satisfaisante, aux obligations langagières auxquels on est confronté dans les situations de communication.

Selon le dictionnaire de pédagogie le terme « autonomie » désigne « la capacité de régler par soi-même sa conduite selon des lois. La conquête de l'autonomie serait donc la prise de conscience des lois et l'intégration de ces lois dans un avenir personnel, dialectique entre liberté et contrainte. (...) L'autonomie intellectuelle sera définie comme la capacité à lire, à écrire, à utiliser les documents ou les instruments courants du travail exigé ». Mais il n'y a pas d'autonomie possible sans cadre car on peut imposer quelque chose à l'apprenant avec des contraintes mais qui peuvent développer chez lui de l'autonomie. Il est à signaler que certains apprenants ont besoin de repères pour être autonomes. Mais la véritable question est celle des finalités.

Si un apprenant a pour objectif l'obtention d'un diplôme et si un autre vient pour travailler sa propre orientation, alors le niveau d'autonomie ne sera pas du tout le même et les rapports aux espaces / temps ne seront pas traités de la même manière. Donc le degré d'autonomie varie en fonction de l'âge mais aussi de la motivation. Et par là, on pourra dire que l'autonomie requiert de la maturité.

3.2.1.4 Renforcement de l'accompagnement

Le terme d'enseignant et celui d'accompagnement sont définis de la manière suivante par Paul : « *on sait qu'accompagner est ni diriger, ni conseiller, ni protéger mais qu'il passe de l'un à l'autre, dans un arrangement temporel. [...] l'accompagnement apparaît l'outil approprié pour naviguer dans un environnement spatial et temporel placé sous le sceau de l'incertitude, pour conjointre des données jusqu'alors considérées isolément, pour se mouvoir dans les contradictions. [...]* ». (Paul, 2004, P.309)

S'il n'y avait pas d'autonomie, quelle que soit sa forme physique, cognitive ou autre, on renforçait alors l'accompagnement fait par l'enseignant au lieu de le mettre en œuvre. En effet la présence de l'enseignant est permanente. Nous nous demandons si la présence de l'enseignant dans le primaire peut freiner l'autonomie physique de l'apprenant. Par ailleurs, ce fonctionnement peut également empêcher le développement progressif de la capacité de prise de décisions par l'apprenant quant à son apprentissage.

Dès lors, l'amplification de la guidance, nous conduit vers le directif et non vers l'accompagnement. Cependant, il est important d'ajouter que dans une situation de classe, l'apprenant se trouve à la fois libre d'apprendre comme il le souhaite tout en étant soumis à certaines exigences institutionnelles comme la date des examens ou des devoirs à rendre. Mais l'interrogation sur l'autonomie reste fondamentale et toujours aussi problématique.

En conclusion, nous pouvons ainsi remarquer que, depuis les années 80, la communication et le langage ont acquis progressivement une place tout à fait centrale et remarquable dans les apprentissages en milieu scolaire, du moins au niveau des textes officiels destinés à définir les pratiques en classe, en particulier, les pratiques langagières. Cette insistance, la formulation détaillée des compétences à acquérir dans l'ensemble des activités scolaires ou des champs disciplinaires traduisent plusieurs préoccupations. La prise de conscience des difficultés de nombreux élèves du primaire dans la maîtrise de la langue et des échecs massifs en communication orale nous permet de conclure qu'une attention particulière a été réservée aux pratiques de classe en amont et aux liens étroits entre communication orale et communication écrite. Donc, l'environnement et le système déterminent la nature du dispositif, les enjeux des acteurs, les représentations et les stratégies relatives à l'apprentissage du français langue étrangère.

3.2.2 L'apprentissage du français langue seconde.

La question concernant le lancement des élèves dans l'apprentissage du FLS assure tout à la fois un enseignement de stratégies de compréhension et d'interprétation qui reste centrale et primordiale. Cela n'est guère possible que si cet apprentissage prend la forme d'un apprentissage par étayage. Pour cela, la reprise du terme de Bruner et ce qu'il entend par là, c'est que l'enseignement où l'apprenant est lancé dans la réalisation d'une activité tout en étant assuré de bénéficier de l'étayage et la guidance de ses condisciples et de l'enseignant.

3.2.2.1 De l'étayage.

L'étayage a été défini pour la première fois par le psycholinguiste Bruner dans un article publié dans *Savoir-faire*, savoir dire en 1983. À partir d'une situation dualiste expérimentale au cours de laquelle un tuteur (expert) adulte aide des enfants d'âge préscolaire à la résolution d'un puzzle tridimensionnel, Bruner analyse les composantes des activités d'étayage déployées par l'expert. : " Le tuteur efficace doit être attentif à deux modèles théoriques au moins. L'un est la théorie de la tâche ou du problème et de la manière dont il peut être mené à bien. L'autre est une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève. Sans ces deux théories à la fois, il ne peut ni créer de feed-back ni inventer de situations dans lesquelles son feed-back s'adapte davantage à cet élève pour cette tâche à ce point où il en est dans la maîtrise de la tâche. Le schéma réel de l'instruction efficace est donc à la fois dépendant de la tâche et dépendant de l'élève, les exigences de la tutelle étant engendrées par l'interaction " (Bruner, 1983).

À ajouter que la notion d'étayage est, on le sait, largement inspiré de la pensée de Vygotski, pour qui tout apprentissage d'une compétence intellectuelle et sociale, se déroule sur le plan inter psychique avant de devenir intrapsychique. Le grand principe vygotkien est le suivant : "Ce que l'enfant sait déjà faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire de façon autonome demain". Il va de soi que cette aide apportée à l'apprenant ne peut évidemment pas consister à faire toutes les choses à sa place, mais à lui apprendre progressivement comment les faire, jusqu'à ce que les compétences soient intériorisées et que l'étayage (l'échafaudage) ne soit plus nécessaire et puisse être enlevé

Le problème didactique et pédagogique revient donc, en l'occurrence, à imaginer un dispositif qui puisse permettre la réalisation de cet apprentissage par étayage dans le cadre de lectures partagées de livres de fiction - autrement dit dans le cadre de ce que les linguistes appelleront des clubs de lecture.

L'étayage ou soutien est une procédure d'accompagnement de l'acquisition que Bruner et son équipe ont étudiée dans le cadre des acquisitions de l'enfant. Il ajoute que c'est une démarche de soutien qui nécessite un accompagnement et un support cognitif d'aide à l'apprentissage (p.ex. : questions-guides, tutorat, etc.). Nous pouvons donc construire une procédure analogue pour les acquisitions de l'élève en didactique des langues étrangères. Il s'agit d'une pratique guidée menant à la pratique autonome. Le concept d'étayage proposé par Bruner nous permet de mieux le comprendre. Il décrit l'étayage comme étant l'ensemble d'interventions par lesquelles l'adulte aide l'enfant à la réalisation de ce qu'il ne pourrait pas faire seul, contrôle sa frustration, relance son intérêt, l'encourage à prendre ses responsabilités dans la construction du sens au fur et à mesure qu'il en devient capable.

Le terme étayage s'est imposé, parmi les chercheurs néo-cognitivistes, pour désigner les interactions de soutien mises en œuvre par un adulte ou par un pair afin d'épauler un sujet dans la résolution d'un problème qu'il ne pourrait résoudre seul. Considérée de cette manière, la notion d'étayage convient aussi parfaitement pour caractériser le type d'intervention pédagogique mise en œuvre au sein de la zone proximale de développement afin d'aider le sujet à se rapprocher de son niveau de développement potentiel.

L'étayage des apprentissages renvoie à une définition du processus de tutelle : "Il s'agit des moyens grâce auxquels un adulte (ou un spécialiste) vient en aide à une personne moins adulte ou moins spécialiste que lui." (Bruner). Donc, Le processus d'étayage consiste à rendre l'apprenti capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche, d'atteindre un but qui aurait été, sans assistance, au-delà de ses possibilités. Ce qui signifie que le soutien de l'adulte consiste à prendre en main les éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du

débutant, lui permettant de se concentrer sur les éléments qui demeurent dans son domaine de compétences et de les mener à terme.

Par conséquent, le support offert à un élève doit lui être retiré progressivement afin de le rendre le plus autonome possible. On peut guider le processus de pensée de l'élève en lui posant des questions sur les stratégies qu'il met en place et en lui demandant de préciser sa pensée. En offrant aux élèves un soutien qui les mènera graduellement à une plus grande autonomie, on leur confie ainsi plus de responsabilités et les confronte à de nouveaux défis. Par conséquent, les élèves acquerront un sentiment de compétence et une meilleure confiance en eux. Ce sont d'abord les adultes qui vont aider l'enfant à maîtriser la compréhension et la production des différents actes de parole, mais aussi comprendre les fonctions de communication de l'énoncé produit.

Pour cela l'enseignant (l'adulte) va mettre en place un « étayage » à travers lequel il va restreindre la complexité de la tâche et construire des "formats" qui encadrent l'action de l'élève (l'enfant). Dans le cadre de ces formats, il changera juste ce qu'il faut pour faire passer l'enfant de son niveau actuel à un niveau potentiel qui prend en compte les nouveaux savoir-faire à maîtriser. Les procédés (souvent inconscients) employés par l'adulte pour étayer la situation de communication chez l'enfant et qui peuvent aussi être appliqués à l'élève sont les suivants :

- hauteur tonale plus élevée avec le tout petit enfant ;
- rythme d'élocution plus lent ;
- forte utilisation de mots très fréquents dans la langue ou à référence concrète ;
- longueur des énoncés qui augmente avec l'âge de l'enfant, toujours légèrement supérieure à la longueur moyenne des énoncés de ce dernier ;
- discours redondant, beaucoup d'autorépétitions, nombreuses reprises identiques ou avec rajout d'informations ;
- simplification, tentative de clarification du discours ;
- établissement de l'attention conjointe en grande partie sous le contrôle de la mère : signaux dans le langage de la mère qui indiquent que celle-ci est intéressée par quelque chose qu'il faut regarder."

3.2.2.2 Le Guidage

C'est la partie du contrat didactique qui incombe à l'enseignant dans la relation de classe : l'enseignant y est la partie guidante et l'apprenant la partie guidée. Dans cette perspective, l'enseignant n'est pas conçu comme le détenteur d'un savoir à transmettre mais comme un

médiateur entre l'apprenant et l'objet. La disparition progressive conduit l'apprenant à l'apprentissage autodirigé (Anderson, 1999). (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Cuq, 2003, p.120).

- Accompagner : Accompagnement

L'accompagnement s'appuie sur la capacité de l'élève à se déterminer par lui-même, à faire confiance à ses compétences, à ses propres facultés, à sa raison, à son intuition, pour permettre le développement de cette capacité. Il s'agit avant tout d'un accompagnement de l'enseignant. Celui-ci facilite le chemin qu'il trace lui-même et sur lequel il peut alors, un temps, marcher avec ses élèves pour les mener vers une indépendance et donc une autonomie.

- Méditer : Médiation : Vu les problèmes terminologiques, de nombreuses définitions et questions concernant le terme de la médiation s'imposent : qu'est-ce qu'un tuteur, y a-t-il une différence avec un accompagnant ? Est-ce que c'est la même personne qui effectue ces fonctions ? Ces concepts sont, non sans ambiguïté, puisqu'ils sont polysémiques et leurs fonctions ne sont pas encore stabilisées. Le terme médiation désigne généralement une relation qui s'opère entre des personnes sous le guidage de tiers spécialistes (des médiateurs). Plus largement, on peut dire que la médiation est présente d'emblée dans le langage dès lors qu'on admet que les mots ne sont pas les choses, même si ces mots veulent désigner, représenter ces choses. (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Cuq, 2003, p.163).

Autrement dit, la médiation est une démarche qui permet l'appréhension indirecte ou à terme d'un objet concret ou spéculatif, qu'on ne peut pas saisir directement ou immédiatement. Autrement dit, on s'intéresse beaucoup plus, au côté perceptuel des choses abstraites à partir d'objets concrets. Pour Bruner, la médiation sociale lors des conduites d'enseignement apprentissage (interaction de tutelle) s'exerce selon et sur un mode communicationnel (dialogique). Il introduit deux concepts clefs qui rendent compte des processus de régulation dans ces interactions de tutelle : les concepts d'étayage et de format

3.2.2.3 Formats et Étayage

Selon Matthey, la réflexion sur le rapport entre le code et le processus d'acquisition dans une conversation exo lingue doit obligatoirement recourir à la psychologie. Cet apport théorique peut se réaliser sous différentes formes. Il est à signaler que certains chercheurs, psychologues, linguistes ou didacticiens se réfèrent à Vygotski et Bruner pour la postulation de l'existence d'un système de transmission de savoirs.

– **La notion de Format** : Comme l'a défini Bruner, la notion de format s'ancre dans une vision sociale du développement cognitif qui accorde un rôle important et essentiel à l'interaction entre les individus dans une dynamique des processus d'acquisition du langage, particulièrement, chez l'enfant. Matthey ajoute que l'interaction n'est pas seulement le cadre dans lequel, l'acquisition prend place, mais elle est celui de son formatage. C'est-à-dire que l'interaction a un statut explicatif majeur du développement (Matthey, 2003, p 65). La notion de format est donc élaborée pour rendre compte de ce travail. Bruner définit le format comme l'interaction fortement ritualisée entre un enfant et un adulte qui se connaissent bien ; où chaque participant peut interpréter les actions de l'autre et arrive à leur donner un sens. Pour illustrer ça, Bruner donne l'exemple classique d'un format représenté par le jeu de l'adulte lorsqu'il dit à l'enfant : « coucou il est où ? » en faisant disparaître et réapparaître un objet. L'enfant n'est pas inactif, il suit l'action, l'anticipe et connaît sa finalité.

Donc, pour l'enfant, l'action précède le langage parce qu'il sait établir des repères des différentes phases du jeu et ensuite, agir en conséquence. Matthey ajoute que la notion de format met l'accent sur : - l'importance de l'action conjointe et concertée entre les différents participants ; - le cadre dans lequel s'inscrit le développement potentiel des connaissances plutôt que sur un état donné de connaissance ; - le rôle de l'interaction entre adultes et enfants (ou entre pairs inégalement compétents).

3.2.2.4 Médiation et étayage

Les notions de médiation et d'étayage servent depuis des années d'instruments conceptuels dans l'investigation sur les processus d'acquisition dans l'interaction. Il ne va pourtant pas de soi que ces notions, issues d'une investigation approfondie sur le développement de la langue première (L1) (Vygotsky 1978) et sur la résolution de problèmes (Wood, Bruner & Ross 1976), soient directement applicables au type d'interaction qui a lieu entre l'enseignant et ses élèves en classe de langue et à cet objet spécifique qu'est la compétence communicative en langue seconde (L2).

Dans la recherche, les deux concepts tendent à être appliqués, de façon explicite ou implicite, à des situations où un locuteur expert aide l'apprenant à surmonter des difficultés de production ou de compréhension sur le plan lexical et/ou grammatical. Or, on peut se demander si un concept qui focalise des mécanismes compensatoires d'aide au niveau strictement linguistique ne réduit pas forcément la complexité des activités socio-interactionnelles de support qui permettent à l'apprenant de développer la capacité de s'engager dans la pratique sociale en L2.

Hudelot & Vasseur (1997) ont adopté une attitude générale en soulignant l'importance de l'étayage et en rendant compte du rôle global (et non seulement local) d'autrui dans le processus d'acquisition.

3.2.2.4.1 La zone proximale de développement

Selon Matthey, la zone proximale de développement est la distance comprise entre ce que l'enfant peut faire seul, de manière autonome, et ce qu'il réussit à faire en collaboration avec un adulte

De son côté, Vygotsky utilise pour définir ce qu'il entend par zone proximale une métaphore maraîchère : [...] le jardinier qui veut évaluer l'état de son jardin aurait tort d'en juger d'après les seuls pommiers arrivés à maturité, il doit aussi tenir compte des arbres en pleine croissance. De même, le psychologue doit nécessairement, pour déterminer l'état du développement, prendre en considération non seulement les fonctions venues à maturité mais aussi celles qui sont au stade de la maturation, non seulement le niveau présent mais aussi la zone proximale de développement.

Pour Bruner, le débutant ne tire pas systématiquement profit d'une interaction sociale. Une condition au moins doit être remplie : "L'apprenti doit être capable de reconnaître une solution d'une classe déterminée de problèmes avant d'être capable lui-même de produire les démarches qui y conduisent sans aide" "La compréhension de la solution doit précéder sa production

3.2.2.4.2 Interaction de tutelle

Il est nécessaire de penser au modèle de Piaget, mais peut-être davantage encore à celui de Jérôme Bruner mettant en évidence ce qu'il appelle les interactions de tutelle, ou encore la fonction d'étayage.

L'idée centrale de Bruner est que l'existence de certains modes privilégiés d'interventions pédagogiques permet à l'élève d'accomplir une tâche et de la réussir dans de meilleures conditions sans que personne ne le fasse à sa place. Par exemple en maintenant positivement son orientation cognitive, en le protégeant contre la dispersion et les distractions, en l'« enrôlant » dans l'activité, en l'aidant à établir des liens entre les moyens et les fins, en «calculant» au mieux la difficulté de l'exercice, en reformulant les choses dans un «nouveau format», etc." L'interaction de tutelle réside donc, dans les interactions entre un adulte et un enfant grâce auxquelles l'adulte essaye d'amener l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait résoudre seul. Les processus d'étayage permettent la mise en place de formats (formes régulatrices des échanges) et l'enseignant guide l'élève pour qu'il se conforme à ces formes

standardisées, à ces modèles d'échanges réguliers et ritualisés. C'est à l'intérieur de ces formes que l'enfant grâce à l'étayage de l'adulte, pourra s'autonomiser vers des conduites de résolutions.

Selon Bruner, l'étayage désigne "l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ". L'adulte prend en charge les éléments de la tâche que l'enfant ne peut réaliser seul.

D'ailleurs, Bruner repère six fonctions essentielles pour l'étayage :

1. La fonction de l'enrôlement
2. La fonction de la réduction des degrés de liberté
3. La fonction du maintien de l'orientation
4. La fonction de la signalisation des caractéristiques déterminantes
5. La fonction du contrôle de la frustration
6. La fonction de la démonstration ou présentation de modèles.

3.2.2.5 L'étayage et l'apprentissage

"L'étayage des apprentissages renvoie à une définition du processus de tutelle : "Il s'agit des moyens grâce auxquels un adulte (ou un spécialiste) vient en aide à une personne moins adulte ou moins spécialiste que lui" (Bruner).

Le processus d'étayage consiste donc à rendre l'élève capable de surmonter toutes les difficultés rencontrées, de mener à bien une tâche, d'atteindre un but qui aurait été, sans l'assistance de personne, au-delà de ses possibilités. Ce qui signifie que le soutien de l'enseignant nécessite une prise en charge des éléments de la tâche qui dépassent les capacités de l'élève, lui permettant la concentration sur les éléments dépendants de ces compétences et de les mener à terme.

Bruner ajoute que le soutien commence par l'enrôlement pour essayer à amener l'élève à des solutions dans le but de surmonter les difficultés qu'il peut ou pourra rencontrer. Donc, en faisant comprendre ses difficultés à l'élève, nous lui venons en aide. Par-là, l'enseignant s'en tient à un rôle de validation jusqu'à ce que l'élève devienne plus ou moins indépendant et puisse voler de ses propres ailes.

Comme nous l'avons déjà cité précédemment, Bruner détaille ce processus de soutien en six points c'est-à-dire, il associe six fonctions principales à l'étayage :

1- Enrôlement : C'est le fait d'engager l'intérêt et l'adhésion de l'apprenant, c'est-à-dire que le tuteur (l'enseignant) s'efforce de soutenir l'intérêt du sujet par rapport à la tâche. Bruner

considère « l'enrôlement » de l'élève comme partenaire compétent d'une action partagée, dont on doit négocier les buts et les objets. C'est-à-dire, la capacité pour le locuteur d'intérioriser et de prendre en charge plusieurs rôles à l'intérieur même de sa prise de parole. C'est la double fonction d'étayage de l'adulte : le maintien des énoncés et des tentatives de l'élève par la représentation d'une sorte d'altérité nécessaire à la négociation, mais aussi l'aider à intérioriser lui-même ce rôle de l'autre et la variété des perspectives.

2 -Réduction des degrés de liberté : Cela implique une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution. Le tuteur comble les lacunes et laisse l'apprenant mettre au point les sub-routines constitutives auxquelles il peut parvenir. La réduction des degrés de liberté désigne donc, les procédés par lesquels le sujet plus expérimenté simplifie la tâche pour aider l'élève à surmonter la difficulté rencontrée. Il peut, par exemple, dans un premier temps, prendre en charge les parties de la tâche les plus complexes et les rétrocéder ensuite à l'apprenant pour éviter une surcharge cognitive en début d'activité.

3 -Maintien de l'orientation : Le tuteur doit maintenir la poursuite de l'objectif défini. (Déploiement d'entrain et de sympathie pour maintenir sa motivation.), c'est-à-dire que l'orientation consiste à s'assurer que l'élève ne s'éloigne pas du but assigné par la tâche.

4- Signalisation des caractéristiques déterminantes : Un tuteur signale ou souligne par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Le fait de les signaler procure une information sur l'écart en ce que l'élève a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte. Autrement dit, la mise en évidence des caractéristiques critiques de la tâche consiste à attirer l'attention sur les éléments pertinents de la tâche tout au long de son traitement par l'élève.

5- Contrôle de la frustration : Le contrôle de la frustration permet l'évitement des erreurs par les novices, la prévention des difficultés rencontrées pour que celles-ci ne se transforment pas en échec et n'entraînent pas un sentiment de démotivation par rapport à la tâche. Le risque est de créer une trop grande dépendance à l'égard du tuteur.

6- La démonstration : C'est la présentation de modèles de solution pour une tâche pour aider à démontrer la tâche à l'apprenant, à achever la tâche pour lui ou à en détailler les étapes. Elle comporte souvent une " stylisation " de l'action qui doit être exécutée et peut comprendre l'achèvement ou même la justification d'une solution déjà partiellement exécutée par l'élève lui-même.

En ce sens, le tuteur imite sous une forme stylisée un essai de solution tenté par l'élève dans l'espoir que celui-ci va alors l'imiter en retour sous une forme mieux appropriée. Nous

pouvons procéder à une interprétation dans une perspective développementale, c'est-à-dire, quand l'enseignant prend conscience qu'un savoir ne peut pas être imposé de l'extérieur et doit, pour être efficace, respecter le cheminement propre de chaque élève.

Il est à signaler aussi qu'il y a plusieurs niveaux où une personne peut aider une autre à s'exprimer avec le langage :

A - Niveau de la relation à la tâche (parler à propos de quelque chose) – dynamiser et maintenir l'effort de la personne à se lancer dans la tâche. – lui proposer de choisir, d'éliminer ou de poursuivre- lui permettre de changer éventuellement d'activité ;

B - Niveau de la relation au contenu du discours : 1) questionner par des : - questions ouvertes "comment s'est passée votre enfance ?" - questions catégorielles (quand ? comment ? pourquoi ?) "Quand cela vous est-il arrivé ?" - questions fermées "vous avez mal ?" 2) ébaucher "le. fran... franç..." (Pour le français) 3) Donner un modèle strict "le chat miaule " C

- Niveau de la gestion de la frustration (On retrouve ce niveau chez Bruner). Selon lui, c'est l'ensemble des manières avec lesquelles on procède au traitement des erreurs : corriger "non il faut dire "maison", corriger implicitement "maison", ne rien dire, approuver "oui" ou par hochement de tête, etc. Pour intervenir à ces niveaux, différents types d'étayage sont utilisés.

3.2.2.6 Les Types d'Étayage

L'Étayage Dialogique : L'enseignant, en mettant du sens sur la situation à un moment donné, peut le faire par le biais d'un étayage dialogique. Il s'agit d'une mise en mots qui peut permettre à l'élève de transformer la situation. Selon Bruner, pour qui le langage de l'adulte (en particulier la mère) est très important pour le tout-petit, un facteur primordial du développement de la pensée enfantine est que l'expérience de l'enfant n'est jamais purement sensori-motrice. Elle est mise en œuvre, aussitôt, par le langage de l'adulte. La construction de l'action et la construction de la pensée se font de pair, en effet elles sont dès l'origine portées dans l'espace du langage et de la parole. C'est l'étayage langagier ou dialogique. D'après Bruner, il semble que cet étayage dialogique, contribue en même temps à l'étayage narcissique (personnel, égoïste, individualiste), accompagnant la situation et l'action, il aide l'élève à prendre confiance en lui.

L'Étayage en Aval : Dans ce type d'étayage, c'est l'enseignante qui sollicite, les élèves parlent en premier. Autrement dit, la personne qui étaye parle en second, elle approuve, corrige, ajoute, se sert d'éléments du discours de la personne étayée « reprises »

L'Étayage en Amont ; Contrairement à l'étayage en aval, le sujet qui étaye (l'enseignante) parle en premier (ébauche, introduction d'un thème).

L'Étayage latéral : Ce type d'étayage consiste à aider la personne (dans notre cas c'est l'élève) à trouver elle-même comment faire. (Ex. "essaie de trouver autre chose...").

L'Étayage Complémentaire : Pour ce type d'étayage, l'enseignante essaye d'introduire un discours en amont ou en aval qui est le complément de ce que la personne (l'élève) doit faire, par exemple la question « et pour quoi faire ? ».

L'Étayage parallèle : Cet étayage consiste à établir une ébauche, dire ce que l'autre n'a pu dire, donner un modèle qui a la particularité ici de renvoyer l'élève sur ce qu'il a déjà dit une première fois (implicite)

L'Étayage métalinguistique : C'est un étayage en aval, c'est-à-dire faire redire autrement, faire expliciter.

L'Étayage global : C'est le fait d'être attentif au bien-être du locuteur et ne pas oublier qu'il y a des effets de contre-étayages par exemple quand celui qui étaye utilise trop l'étayage parallèle.

En conclusion, nous pouvons dire que l'étayage est une démarche stratégique utilisée par l'enseignant, dans des interactions situationnelles, qui permet aux élèves d'atteindre une certaine autonomie langagière, une certaine liberté d'exprimer leurs intentions et de s'affirmer dans leurs sphères communicatives et linguistiques, elle leur permet aussi de combler les lacunes linguistiques tant sur le plan oral que sur le plan écrit et d'avoir une certaine confiance en soi. Comme il est évident que les caractéristiques physiques du canal de la communication orale, dans le cas des interactions médiatisées, influencent la nature de l'activité discursive et cognitive mise en œuvre dans ce cadre. Nous constatons, avec Tiberghien et de Vries (1997), que l'interaction écrite et activité, écrite et « au ralenti » et peut amener les élèves à une réflexion accrue sur leur propre activité, en comparaison avec les dialogues oraux, et les contraindre à « filtrer » leurs énoncés pour privilégier l'expression des activités cognitives de modélisation les plus complexes. Ainsi, le problème pour le concepteur est d'imposer un degré de contrainte sur la production d'énoncés qui favorise l'activité cognitive, sans pour autant l'inhiber.

3.2.2.7 Approches communicatives

La préoccupation est d'examiner en quoi l'approche communicative est susceptible de modifier le point de vue que le psychologue peut développer sur l'acquisition des langues parce qu'il est hors de propos de reprendre un examen des courants théoriques en jeu, ce qui ne serait d'ailleurs pas du ressort du psychologue.

L'idée que le langage sert à communiquer n'est pas vraiment neuve car cet aspect n'est pas étranger au système développé par Skinner, bien que les composants de la communication prises en compte par cet auteur soient sans aucun doute possibles très restreintes ; il n'en reste pas moins que les méthodes audio-orales, opposées à la pédagogie traditionnelle des Langues secondes, apparaissent bien orientées vers un usage communicatif du langage. La prise en compte de la « situation » dans la conception des matériaux linguistiques proposés par certaines méthodologies audio-visuelles correspond bien aussi à une « perspective communicative », au sens où l'on revendique que les activités langagières scolaires ne soient jamais exercées sans référence à un contexte, certes présente artificiellement, mais visant à recréer tous les aspects d'une situation d'interlocution.

3.2.2.7.1 Les Stratégies communicatives et schéma facilitateur en classe de FLS

En classe, l'enseignant met en place des stratégies pour essayer de faire face à une situation problématique, des conduites pédagogiques adaptées aux élèves et à l'image qu'il se fait d'eux et de la langue qu'il enseigne. Ainsi, nous pouvons affirmer que dans toute situation d'enseignement/apprentissage, l'enseignant choisit, parmi les conduites d'enseignement dont il dispose, celles qui lui semblent les mieux adaptées dans un contexte donné. L'ensemble de ces conduites, permettant à l'enseignant de faire passer des savoirs et des savoir-faire en langue cible chez les apprenants, fait partie de ce que Cicurel a appelé le schéma facilitateur consistant en la présentation des connaissances en langue cible de manière à ce que les apprenants puissent les acquérir (Cicurel, 1994, p.103). Appréhender les conduites de l'enseignant en termes de schéma facilitateur nous semble une notion opératoire et cela pour plusieurs raisons. En effet, ainsi que Cicurel le souligne, cette notion permet tout d'abord aux participants de suivre un scénario ou script « *entendu comme une suite de comportements langagiers et corporels prévisibles* » (Cicurel, 1994, p.104) : la participation à l'interaction pédagogique se trouve ainsi simplifiée. Elle permet ensuite à l'observateur de distinguer les différentes conduites selon leur nature ou matériau sémiotique (verbales vs non verbales) d'une part et selon leur fonction dominante (acquisitionnelles, communicative ou interactionnelle) d'autre part.

Et puisque dans cette perspective, le terme « conduite » semble trop général ; nous préférons celui de stratégie par lequel nous entendons l'ensemble des actions sélectionnées et agencées par le sujet savant, ici l'enseignant, pour accomplir une tâche globale, la transmission des données en langue cible et, en même temps, la résolution de problèmes communicatifs qui,

dans ce cas précis, tiennent au déséquilibre des compétences linguistiques chez les locuteurs en présence.

En abordant la classe de français langue étrangère en tant qu'espace de contact de langues, le critère qui nous a semblé le plus pertinent pour procéder à une typologie classificatoire des stratégies de communication a été la langue de base employée par l'enseignante pour la transmission des connaissances français langue étrangère car c'est à partir de ce critère qui découle l'emploi de certains procédés linguistiques au détriment d'autres. Nous avons alors regroupé les stratégies en deux grandes catégories : celles qui utilisent exclusivement la langue cible et celles qui ont également recours à la langue maternelle des apprenants ou encore à une langue véhiculaire. Nous ne développerons que les stratégies qui constituent en quelque sorte le stock de stratégies dont dispose tout enseignant de langue étrangère, nous n'aborderons pas en conséquence les stratégies qui ont recours à une langue autre (maternelle ou véhiculaire).

La stratégie de réduction : La stratégie de réduction consiste en l'emploi réduit de la langue cible ; cette réduction s'opère sur plusieurs niveaux. Par conséquent, Mariella distingue quatre procédés : la réduction formelle, la réduction fonctionnelle, la réduction métalinguistique et la réduction culturelle. (Par Mariella, Université de Paris III Sorbonne nouvelle) – la réduction formelle, consiste en l'emploi réduit du système de la langue cible c'est-à-dire que l'enseignante adaptera son discours au niveau linguistique et à la capacité de décodage des élèves ; – la réduction fonctionnelle implique une réduction des objectifs communicatifs c'est-à-dire que l'enseignante veillera ainsi à ce que son discours soit construit autour des fonctions communicatives que les élèves ont déjà acquises ; la réduction métalinguistique est un procédé décrit essentiellement par Cicurel (1985 et 1994). En effet, l'observation des classes de langue étrangère montre que pour parler de la langue étrangère, l'enseignant utilise des termes de la langue quotidienne qui se chargent en classe d'une valeur métalinguistique propre ; ce qu'on peut qualifier de métalangue implicite. Lorsque l'enseignant a recours à la métalangue explicite, il préfère des catégories métalinguistiques très simplifiées souvent accompagnées de balises comme : on dira/on ne dira pas ; on peut dire/on ne peut pas dire, il faut savoir/ce n'est pas important, etc. qui visent à diriger l'élève vers la forme linguistique correcte, ou voulue par l'enseignant.

- La réduction culturelle : cette réduction se fonde sur le principe selon lequel le stéréotype est une opération de simplification et de généralisation qui conduit à reproduire la spécificité d'un groupe culturel ou d'un pays. (Zarate, 1986). Il faut signaler que le stéréotype sert à la

simplification culturelle qui est omniprésente en classe de langue et qui peut effectivement jouer un rôle important dans l'intercompréhension entre l'enseignant et les apprenants.

La stratégie d'amplification : Cette stratégie est caractérisée par l'effet de redondance en langue cible contrairement à la stratégie de réduction, ce qui impose la mise en œuvre de procédés métalinguistiques divers et complexes qui occupent une longueur variable sur la chaîne syntagmatique, et ce à partir de la relation de deux termes (synonyme/antonyme) vers une reformulation paraphrastique, en passant par la répétition, la définition et l'exemplification. Cette stratégie concerne un autre type de procédé qui se situe au niveau de la structure de l'interaction dans une classe ; c'est le procédé de l'étayage interactionnel par lequel l'enseignante essaie de simplifier la tâche ou encore de centrer l'attention de l'élève sur un élément précis, à savoir ce qui est pour lui l'objectif de l'activité pédagogique.

C'est-à-dire que l'enseignante guide constamment les productions des apprenants pour faciliter la circulation de la parole et l'intercompréhension intragroupe et ce par : donner des consignes, établir le thème et le style de l'échange, indiquer le début et la fin, décider qui va prendre la parole et à quel moment, poser des questions et les évaluer systématiquement, récapituler et annoncer ce qui est à faire, etc. Elle répartit ainsi les tâches en fonction de la compétence – réelle ou supposée – des élèves ; ce qui l'amène souvent à recouvrir des places énonciatives distinctes. À partir des années 70, beaucoup de travaux ont montré de quelle manière se fait la régulation de la parole en classe de langue et principalement avec les travaux de Sinclair et Coulthard (1975) et, en France, à partir des années 80, les travaux de Grandcolas (1980, 1986) et de Cicurel (1985, 1986, 1992, 1994, 1996).

C'est pour cette raison que, comme le remarque Matthey (1996), l'enseignant ne se limite pas à étayer la production de l'apprenant par le biais de consignes précises, mais il arrive jusqu'à occuper la place énonciative de l'apprenant en ne lui laissant par conséquent que très peu d'initiative. C'est à ce propos que F. Cicurel (1992) parle de tri focalisation en s'inspirant de la notion de bi focalisation de Bange (1992). Le terme tri focalisation met l'accent sur le fait que l'enseignant de langue étrangère focalise à la fois sur la forme, sur le contenu des messages et sur le déroulement interactionnel. Ce qui l'amène également à parler de schéma facilitateur interactionnel (Cicurel, 1994, p. 115).

En d'autres termes, l'enseignant, de par l'étayage interactionnel, est à la fois guide et producteur des productions de la classe. Sur le plan linguistique, cela se traduit par un effet de redondance qui ne se produit plus sur le déjà dit, mais sur ce qui va être dit (le quoi dire) et sur la manière dont il va être dit (le comment dire).

La stratégie de dénomination : consiste à pouvoir aider les apprenants à nommer les choses simples, à introduire des termes spécifiques sans synonymes. C'est ce qu'on appelle les procédés métalinguistiques – par lesquels l'enseignant facilite aux apprenants la prise de nouveaux éléments en langue cible – qui peuvent à leur tour utiliser dans d'autres situations.

La stratégie de définition : consiste à donner des définitions connues par les élèves afin de leur faciliter l'acquisition de nouveaux termes en langue cible.

La stratégie d'exemplification : Comme son nom l'indique, c'est donner des exemples connus par les élèves pour désigner des choses inconnues en situations. Autrement dit, c'est le développement d'une série ou parenté analogique, opposition, appui, renforcement, développement analytique, reprise avec correction ou modalisation, commentaire, dérivation d'une conclusion.

La stratégie de reformulation paraphrastique : cette stratégie consiste à utiliser des reformulations paraphrastiques c'est-à-dire des phrases avec une certaine parenté sémantique pour faire comprendre aux élèves la tâche assignée ou la leur faciliter.

La stratégie contrastive : Cette stratégie consiste à expliciter les systèmes linguistiques en présence dans la classe pour relever les divergences et les convergences. Ladite stratégie s'appuie sur deux procédés : - Le premier tient compte des systèmes linguistiques où l'enseignante procède à des comparaisons qui donnent : opposition ou égalité de langue cible et langue maternelle ou vice versa. - Le second procédé exige l'emploi des deux langues : dans ce cas, l'enseignante procède à l'exploitation simultanée des langues en présence dans l'espace classe. La comparaison d'un système à l'autre et le passage d'une langue à l'autre peut se faire avec ou sans locutions introductives (par exemple : en français on dit assimilation en arabe on dit ...) ; si ces derniers sont présents, elles peuvent d'ailleurs être formulées soit en langue source (le français), soit en langue maternelle (l'arabe), soit en alternant les deux langues.

Pour conclure cette première partie, il faut rappeler que d'un point de vue plus didactique, le but de l'interaction pédagogique visé par tous les enseignants est que tous les apprenants présents apprennent. On peut postuler également qu'il est partagé par tous les élèves, ayant conclu a priori le même « contrat didactique ». Que les élèves soient interrogés ou non-interrogés, ils sont toujours présents et en situation d'action conjointe sinon de co-action (cf. Vernant 1997). Enfin, selon Bouchard, la solution qui nous semble meilleure et objective réside dans la prise en compte effective du nombre de participants car elle est à la fois la plus respectueuse des données et à terme la plus fiable et la plus crédible dans le traitement pragma-didactique de ces données

3.3 Les approches récentes de l'enseignement du FLS

3.3.1 L'approche communicative

Depuis les années 1970, les approches communicatives dominent le débat. Elle s'est développée en France en réaction face aux méthodes précédentes qui prévalaient dans les années soixante, les unes audio-orales (MAW) et les autres audiovisuelles (MAV). Il convient de préciser que ces deux types de méthodes ne peuvent être également confondus. L'approche communicative se met en place en diversifiant les apports théoriques comme les constructivismes et les cognitivismes. Cette diversification se fait à un moment où la linguistique développe un ensemble de disciplines qui se donnent un objet de travail spécifique comme : la psycholinguistique, sociolinguistique, ethnographie de la communication, la pragmatique...etc.

L'approche communicative vise à développer chez l'apprenant les quatre habiletés de la langue (compréhension, expression orale et écrite) où la langue est conçue comme un instrument de communication et d'interaction sociale, visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer. Cette dernière ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales, mais aussi à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue. L'approche communicative met l'accent sur une pédagogie centrée sur l'apprenant de par ses besoins langagiers. Ce dernier apparaît comme un acteur actif participant à la construction de son savoir. Comme les précédentes méthodologies, l'approche communicative met en place de nouveaux principes et de nouvelles conceptions dont les objectifs et les contenus sont essentiellement communicatifs comme l'indique son appellation.

Selon Cuq et Gruca dans leur ouvrage " Cours de didactique de français langue étrangère et seconde", ils expliquent que « *l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère [...]. Elle repose sur un consensus partagé en ce qui concerne l'appropriation d'une compétence de communication* » (cuq, 2005 p. 264) A partir de cette citation, nous pouvons dire que l'objectif primordial de (AC) ne réside pas en des connaissances précises de règles et structures grammaticales, de la langue étrangère et d'acquiescer des comportements automatisés (béhaviorisme), mais de développer d'autres savoirs et d'autres savoir-faire, autrement dit : d'autres compétences en ce qui concerne les capacités de réagir à des situations de communication variées et d'interagir avec les autres. . Lignes de force de l'approche communicative L'approche communicative repose sur plusieurs lignes de force : premièrement, la centration sur l'apprenant et sur ses besoins langagiers qui sont des concepts clés de l'approche communicative.

Dans cette perspective l'apprenant est considéré comme un acteur actif, communicateur ou encore plus un négociateur responsable de construire son savoir de manière individuel. Ensuite, un second point fort est la prise en compte de la dimension sociale c'est-à-dire en ce qui concerne les interactions en classe de FLE. Enfin, nous avons mis l'accent sur l'utilisation des documents authentiques et l'accès aux ressources.

3.3.2 La centration sur l'apprenant

L'approche communicative prône une pédagogie centrée sur l'apprenant, avec ce que cela comporte en termes d'autonomisation, de différenciation, de motivation et d'interaction. En effet, L'objectif ultime vise donc à rendre l'apprenant le plus autonome et le plus responsable possible de son apprentissage. Dans l'ouvrage intitulé " la didactique des langues interrogée par les compétences" Anderson cite que « l'objectif naturel de l'enseignement est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome de la capacité de coproduire de la parole en langue étrangère » (Anderson, 2012, p139)

Pour cela, l'autonomisation est une ligne directrice de la pratique pédagogique, non seulement de développer chez l'apprenant la capacité à communiquer en langue étrangère mais aussi d'acquérir progressivement la capacité de prendre une décision qui concerne son apprentissage. Dans son ouvrage « Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignant » Camilleri mentionne qu'on attend donc des apprenants, qu'ils prennent en charge leur apprentissage et qu'ils sachent négocier et coopérer_ aussi bien entre eux qu'avec l'enseignant pour définir les objectifs à atteindre et la méthode à adopter, afin d'apprendre à contrôler et à évaluer leur progression, et de partager aussi les savoirs et les expériences tout en respectant l'individualité de chacun.

Pour atteindre son objectif, l'enseignant met à la disposition des apprenants les différentes stratégies et démarches d'apprentissage leur permettant d'apprendre à d'être autodidacte. Ce dernier suscite chez les apprenants l'envie d'apprendre et éveille leur curiosité et leur intérêt en vue de développer des méthodes de raisonnement, des savoir-faire et des sens de responsabilités, ainsi que des stratégies d'interaction et de réflexion sur leurs apprentissages en les incitant à travailler en groupe pour instaurer une atmosphère de confiance et de solidarité favorable à la communication. Aussi, l'apprenant doit prendre sa part de responsabilité dans son apprentissage, l'apprenant doit négocier, coopérer, essayer de communiquer avec les autres. Dans ce cas, Il est devenu un négociateur, responsable de la construction de son propre savoir.

3.3.3 La dimension sociale

Un second point fort donne une importance au contexte social, c'est-à-dire la prise en compte de la dimension interactionnelle où l'apprenant construit ses connaissances à partir d'interactions qu'il effectue en classe de FLS, soit entre les partenaires de la relation didactique enseignant/apprenant, soit ou entre les apprenants eux-mêmes.

Goffman a donné comme une définition « par interaction (...) on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ».¹² Dans d'autres cas, la dimension socioculturelle de l'apprenant (le milieu extrascolaire) là, où il vit, et dans notre cas, dans notre propre milieu culturel en Algérie, enseigner le FLS, c'est considérer que les apprenants n'utilisent pas le français avec leurs familles et leurs camarades, ne sont pas des locuteurs natifs, ou encore les critères sociaux qui influencent leur apprentissage.

Dans le cadre de l'approche communicative, l'exploitation des documents authentiques qu'ils soient écrits, oraux et visuels, ont servi à concrétiser l'un des objectifs de l'enseignement du FLS en permettant l'utilisation réelle de la langue : « *Les intérêts des documents authentiques, d'un point de vue didactique, sont multiples ; on peut noter qu'ils permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue* » (Goffman 1973, P.23) Ainsi, ces documents appelés authentiques parce qu'ils ne sont pas conçus à des fins pédagogiques mais à des fins communicatives. L'enseignant utilise les supports authentiques dans les différentes activités qu'il va proposer en classe du FLS pour mettre l'apprenant dans une situation réelle communicative et permettre une acquisition parfaite de son savoir. Comme le note CUQ et Gruca « *on peut également les exploiter comme complément aux activités des leçons pour renforcer l'acquisition de certains points ou développer des compétences particulières* » (cuq, 2003, p.432) Cela veut dire que la diversité et la richesse de documents authentiques sont considérées comme un réservoir inépuisable d'outils d'enseignement, mais également une source de motivation de l'apprenant.

3.3.4 Approche par les compétences

L'approche par compétences, est une démarche récente dans la nouvelle réforme du système éducatif camerounais dès la rentrée 2002-2003 qui vient pour combler les insuffisances des approches précédentes. Elle est considérée comme l'une des formes possibles de concrétisation de l'approche dite communicative. « L'approche par compétence consiste en un apprentissage plus concret, plus actif, plus durable. Elle consiste à définir les compétences dont chaque apprenant a besoin pour passer à l'étape suivante de son parcours

scolaire, pour accéder à une qualification et pour être préparé à l'apprentissage tout au long de la vie »

L'approche par compétence repose sur le principe, que la maîtrise des langues est un ensemble structuré de compétences acquises à des niveaux différents par certains moments du parcours scolaire. Ces différentes compétences et connaissances indisponibles, que chaque apprenant devra acquérir pour passer d'une étape de son parcours à la suivante. Donc l'approche par compétence a un double but primordial, soit de former les apprenants à mobiliser leurs savoirs pour développer leurs compétences essentielles dans la langue, soit de développer les différents niveaux de compétences, ceci selon la capacité individuelle de chaque apprenant. Cette approche prépare les apprenants à atteindre le champ de leurs compétences de manière autonome pour les mettre dans des situations authentiques afin de mémoriser leurs savoirs. Parmi les objectifs les plus importants de cette approche, la qualification des apprenants de plus hauts niveaux (les apprenants compétents), des apprenants les plus évolués, et les apprenants faibles qui présentent un retard scolaire. Dans ce cas, l'enseignant a pour tâche de donner à chacun une intention, et une écoute de ses paroles pour identifier ses obstacles et remédier ses insuffisances. L'approche par compétence met en place de nouveaux principes et méthodes par rapport au système traditionnel qui ne donne pas une image fiable et objective sur le progrès que l'élève fait dans le développement de ses compétences. Cette nouvelle réforme prépare les apprenants à mobiliser leurs savoirs à bon escient et à les relier aux situations authentiques qui leur permettent d'agir. Elle fait appel à l'intelligence et à la créativité de l'élève, privilégie les activités cognitives mises en scène dans des situations stimulées de communication orales et écrites.

3.3.5 La compétence communicative

3.3.5.1 La conception de la compétence communicative

La compétence de communication, nouveau concept, a été créée par Hymes. Pour lui, cette compétence ne réduit pas à la connaissance des règles grammaticales, mais elle doit inclure aussi, des savoirs de types, sociolinguistique et pragmatique. Dans l'ouvrage intitulé « Vers la compétence communicative » Rivers note que : « *La compétence communicative au sens de Hymes... et ils incluent non seulement les formes linguistiques de la langue mais aussi ses règles sociales* ». (1984 P 124). Il ne s'agit pas seulement d'une compétence linguistique comme dit Chomsky mais aussi de connaître les règles sociales.

Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Cuq a donné une définition détaillée de la compétence communicative : « *La capacité d'un locuteur*

de produire et d'interpréter de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leurs relations et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. » . Donc la compétence communicative est le produit résultant de l'alternance entre éléments linguistiques et éléments extralinguistiques.

3.3.5.2. Les différentes modélisations de la compétence communicative

3.3.5.2.1. Modélisation de Hymes

L'un des concepts que va développer Hymes est celui de compétence de communication, qui fait appel à la notion de la compétence linguistique développée par Chomsky. Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. Contrairement à ce qu'avance Chomsky, pour lui la compétence n'est pas unique (Compétence réduit à la syntaxe), le sociolinguiste Hymes a proposé un autre type de compétence qui doit être pris en considération c'est la compétence communicative qui a considéré comme le noyau dur de la didactique actuelle du FLS. Pour Hymes, la compétence de communication n'est pas seulement une compétence linguistique c'est-à-dire il ne suffit pas de connaître les règles (de la grammaire, du vocabulaire, de la conjugaison, de la phonologie) pour une maîtrise fonctionnelle de la langue mais il est nécessaire à s'adapter aux enjeux communicatifs et au contexte dans lequel la communication se déroule. Autrement dit, les formes linguistiques s'adaptent à la situation de communication (statut interlocuteur, âge, l'appartenance à telle ou telle milieu socioculturel, l'intention de communiquer).

Selon Moirand « *la compétence est plutôt de voir dans la compétence linguistique, certes indispensables, d'une compétence plus générale, la compétence de communication.* » (1982 P17) D'après cette citation, nous pouvons dire qu'il est impossible de distinguer la compétence linguistique d'une compétence de communication parce que ce sont deux notions réciproques, l'une complète l'autre. D'une autre façon, il doit mobiliser les deux compétences par toute activité langagière que ce soit compréhension et d'expression orale ou écrite. Donc la compétence de communication notion plus vaste que la compétence chomskyenne, elle ne réduit pas à la grammaire et au lexique de la langue mais aussi aux savoirs de type sociolinguistique et pragmatique (les règles d'emploi régulant la production et l'interprétation des énoncés appropriés à la situation).

3.3.5.2.2 Modélisation de Canal et Swain

À partir des travaux de Hymes, la compétence de communication est devenue le point de départ et le point de référence pour toutes recherches ultérieures. Elle a fourni la matière à de nombreuses analyses, notamment les catégorisations des composantes faites par plusieurs linguistes et sociolinguistes, parmi lesquels les modèles créés par Canal, Swain et Moirand. Selon les sociolinguistes Canal et Swain la compétence de communication inclut au minimum trois compétences principales :

- ◆ La compétence grammaticale constitue la connaissance des éléments lexicaux, les règles de la grammaire, de la syntaxe, de la morphologie, de la sémantique et de la phonologie.
- ◆ La compétence sociolinguistique inclut notamment la compétence socioculturelle qui est la connaissance des règles sociales et les normes d'interaction et une compétence discursive (l'habilité à interpréter et à utiliser les différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication). Ces règles du discours concernant surtout la cohésion et la cohérence textuelle.
- ◆ La compétence stratégique, c'est-à-dire les différentes stratégies de communication qu'emploient les locuteurs pour gérer les ruptures de communication. Berard définit la compétence stratégique comme : « L'ensemble des stratégies de communication, qui permettent de compenser les ratés de la communication ; ces phénomènes de compensation pouvant s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique ».

L'apprentissage d'une langue seconde pour combler les insuffisances et les défauts dans les autres compétences. Autrement dit, avec une bonne compétence stratégique, le locuteur est capable de maîtriser la totalité de la compétence de communication parce qu'il fait toujours recours à des stratégies de communication lors d'un acte de communication. A partir de cet éclaircissement, nous pouvons remarquer que le modèle proposé par Canal et Swain est tridimensionnel. Ce modèle regroupe deux composantes, l'une linguistique (compétence grammaticale) et l'autre sociolinguistique issues du modèle de la compétence de communication élaborée par Hymes ; une troisième composante dite clairement « la compétence stratégique » (les stratégies de communication maîtrisées par le locuteur pour gérer les ruptures de communication). Par exemple, le locuteur évite les formes grammaticales non pas complètement maîtrisées, mais il explique un mot qu'il ne connaît pas par des mots dont il se souvient.). Donc, la compétence stratégique peut fonctionner comme une sorte d'intermédiaire entre la compétence grammaticale et la compétence sociolinguistique.

3.3.5.2.3 La modélisation de Moirand

Moirand définit la compétence de communication comme connaissance et appropriation. Elle propose un modèle reposant sur quatre composantes essentielles :

La compétence linguistique : C'est la connaissance et l'appropriation des règles lexicales, grammaticales, sémantiques et des modèles phonétiques (connaissance et appropriation des règles de la langue). En d'autres termes, c'est une composante initiale très importante qui regroupe toutes les connaissances nécessaires pour l'apprenant.

La compétence discursive définit comme la connaissance et l'appropriation des différents types discursifs en s'adaptant à la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

La compétence sociolinguistique entendue comme la connaissance et l'appropriation des règles sociales et les normes d'interaction entre les individus et les institutions. Par exemple : le locuteur emploie le pronom personnel "vous" et les expressions de politesse pour écrire une lettre de motivation, le locuteur est capable d'être poli, mais de choisir aussi, d'être impoli).

Plusieurs moyens ont été mis en œuvre pour l'apprenant utilisant sa langue dans des situations sociales, de manière intentionnelle et capable à s'en servir de façon appropriée en prenant en compte divers facteurs tels que l'âge et le statut social du locuteur. Par exemple : l'enseignant doit bien expliquer les registres d'expressions lorsqu'il utilise l'expression "salut" « serait bien appropriée dans un contexte où deux jeunes hommes saluent et non pas dans une situation où un jeune homme salue un homme plus âgé. Aussi, l'exploitation des documents authentiques qu'ils soient oraux ou écrits est un autre moyen qui joue souvent un rôle important pour mettre l'apprenant dans des contextes de communication réelle.

La compétence référentielle, pour Moirand, c'est la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation. C'est une compétence qui relève de l'expérience (connaissance du monde : connaissance de certains lieux, personnages, symboles, produits, faits, etc., partagée par une majorité des membres d'un groupe social).

A la différence du modèle proposé par Canal et Swain, Moirand introduit le terme connaissance dans les quatre dimensions. Elle explique que le locuteur avec une forte connaissance ou une maîtrise parfaite de la compétence sociolinguistique est capable de compenser les ruptures de communication en se basant sur les autres compétences. La compétence sociolinguistique inclut une composante discursive (connaissance et appropriation des différents types de discours au contexte) et une composante et socioculturelle (connaissance des codes culturels et sociaux). Aussi la composante stratégique ne fait pas partie d'une compétence de communication. Elle est toujours en relation avec les

autres composantes. Donc, nous pouvons récapituler les différentes modélisations de la compétence de communication dans le schéma suivant :

◆ Le modèle de Hymes $CC = \text{Règles linguistiques} + \text{Règles d'emploi}$

◆ Le modèle de Canal et Swain $CC = CL + CS + CST$

◆ Le modèle de Moirand $CC = CL + CD + CS + CR + \text{actualisation des stratégies individuelles de communication}$

CC : compétence de communication

CL : compétence linguistique

CST : compétence stratégique

CD : compétence discursive

CS : compétence sociolinguistique

L'objectif principal de l'enseignement/apprentissage des langues secondes est d'amener l'apprenant à communiquer en langue seconde par l'utilisation et le développement de ses connaissances. Cet objectif est souvent formulé en termes d'acquisition d'une compétence en communication. Cette notion constitue le noyau de la didactique actuelle parce qu'elle attire l'attention des didacticiens et des spécialistes. Ils ont essayé de trouver de bonnes stratégies et de bons moyens pour la développer. Sheils explique quelques principes d'un enseignement communicatif des langues dans son ouvrage : « Un enseignement communicatif des langues doit permettre avant tout à l'apprenant à acquérir la volonté et la capacité d'utiliser la langue cible de façon appropriée et correcte pour communiquer efficacement ».

Les nouveaux programmes d'enseignement et les manuels récents qui s'inscrivent dans les approches dites communicatives, visent à développer l'aptitude à la communication chez l'apprenant en prenant en compte les sous-composantes de cette compétence. En classe du FLS, l'enseignant propose des activités variées répondant aux besoins et aux intérêts des apprenants, en leur motivant pour utiliser la langue française pour communiquer. Il s'agit ici de trouver les moyens, les ressources linguistiques, les bonnes stratégies pour fournir une ambiance socio-affective favorable, dans laquelle l'apprenant s'investit activement et personnellement, permettant de présenter ses propres points de vue, ses forces et ses faiblesses, ses intérêts, et son mode d'apprentissage.

« la façon de communiquer, voilà le message, l'interaction éducative, née de processus de compréhension et de malentendu, des essais et erreurs, de la négociation du sens, et l'importance des thèmes, des sujets, des textes, des sentiments, etc., des différences individuelles et de prise de conscience, d'opinion, et d'attitude, constitue la raison la plus

importante, et la plus puissante de parler, de lire, d'écouter, d'écrire, pour échanger, énoncer et argumenter » Toutes ces stratégies permettent à l'apprenant de construire le sens de la communication à partir de l'interaction, de la négociation et de l'engagement, personnellement et activement dans les différentes activités d'apprentissage en essayant de saisir toute occasion en classe et en dehors de la classe pour communiquer.

Les différents modèles didactiques seront présentés en annexes, il s'agira de :

- **Annexe 2** : Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues
- **Annexe 3** : Paradigmes cognitifs et noyaux durs méthodologiques
- **Annexe 4** : Modèles de grammaires actuellement disponibles
- **Annexe 5** : Évolution historique de la didactique de la culture
- **Annexe 6** : Conception de la relation enseignement/apprentissage
- **Annexe 7** : Évolution historique des « entrées didactiques »
- **Annexe 8** : Modèle historique des objectifs de l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France
- **Annexe 9** : Évolution historique des configurations didactiques
- **Annexe 10** : Modèle des relations tâches-actions en classe de langue

3.3.6 Les activités orales pour la maîtrise de la compétence communicative

L'oral est toujours présent dans toutes les situations de communication car il joue un rôle primordial. C'est pour communiquer et d'apprendre le langage. L'enseignant cherche à améliorer l'acquisition des compétences de communication à travers de nombreuses activités orales dans l'enseignement de FLS pour le but de créer un climat d'apprentissage sécurisant.

Lizanne définit les activités orales comme : « Des situations fonctionnelles de la communication tels que les exposés oraux formels, les jeux de rôles, les débats, les discussions et l'oral spontané » Nous remarquons que les activités orales sont les activités pratiquées qui mettent l'apprenant dans une situation de construire sa personnalité, de participer fréquemment, d'exprimer ses idées et pensées, d'apprendre les diverses conceptions pour acquérir de nouvelles connaissances qui guident l'apprenant de commencer à communiquer avec les autres.

3.3.6.1 Les différentes activités de l'oral

Les variétés d'activités orales au niveau du cycle moyen et aussi au niveau des dictionnaires didactiques. Ce que nous pouvons relever de toutes les activités qui font partie de l'oral :

1-La lecture à haute voix : est une partie de l'oral dont l'objectif est d'améliorer la lecture de l'apprenant en respectant la bonne articulation et les signes de ponctuation. N.B : que les élèves jugés moyens lisent le texte support, et entre temps l'enseignant les guides et leur corrige les erreurs.

2-Le Dialogue (La conversation) : interactions déroulantes entre l'enseignant et son élève dans la séance de :

a) La compréhension de l'oral, dont l'apprenant essaye de construire du sens à partir d'un support audiovisuel.

b) La production de l'oral, dont l'élève s'exprime à partir d'un support visuel.

3-L'exposé : A deux aspects : a) Projet comme unité d'apprentissage contenant des séquences et des activités et qui ont une visée et une situation problématique mère, à résoudre et à analyser. b) Projet comme outil d'évaluation, dont un groupe d'élèves fait leur projet en se basant sur la situation problématique mère et en suivant des situations projets que chaque séquence contienne.

4- Le Débat : C'est une forme de discussion publique. En classe, le débat peut se déclencher entre deux apprenants ou bien un apprenant et son professeur généralement dans l'activité de l'oral et il représente la compréhension maximale de l'élève. (C'est-à-dire que l'élève est sur la même longueur d'onde avec son professeur).

5- La Récitation : Est une forme d'oral qui aidera l'élève à améliorer sa prononciation et qui lui apprend à retenir quelques valeurs humanitaires généralement qui l'aide dans sa vie sociale.

6- Lire une image : Cette méthode est employée lors de la séance de la production de l'oral dont l'apprenant essaye de s'exprimer à partir d'un code iconique (Image-photo-schéma ...). Il lit ces images en se basant sur ses prérequis (connaissances antérieures), en plus l'évaluation de la leçon précédente (compréhension de l'oral) et également, à se référer à l'intitulé et à la visée de la séquence et du projet.

3.3.6.2 Les caractéristiques de l'oral.

Dans notre étude, il est nécessaire de connaître les propres caractéristiques de l'oral pour une meilleure utilisation dans l'enseignement de FLS.

L'oral est caractérisé par le paralangage, l'intonation, les formes verbales, les reprises, les ruptures et le changement de débit.

L'oral est marqué par les pauses, l'hésitation, les gestes, les regards qui peuvent exprimer une idée ou un sentiment. Gruca et Plane dans leur ouvrage « Comment enseigner l'oral à

l'école primaire ? » citent que L'oral est une production corporelle, dans son fonctionnement phonétique mais aussi par l'activité physique d'accompagnement, mimique et gestuelle, dont elle ne peut être séparée, ni dans son rythme, ni dans son intensité.

L'oral est caractérisé par la répétition : représentation verbale d'un énoncé déjà formulé ; elle permet de faciliter l'activité de la compréhension et d'intervenir et communiquer.

Dans les discours oraux, on trouve aussi la reformulation : c'est dire autrement, reproduire le même sens avec d'autres constituants linguistiques.

À l'oral, on peut remplacer la ponctuation par le silence, les interjections pour réfléchir, la présence de métalangage, les raccourcis, intonations et les formes non verbales. L'oral est connu par les énoncés inachevés, utilisés parfois par les apprenants ou l'enseignant joue un rôle très important car il aide à compléter la formulation manquante ; cette spécificité est considérée comme une sorte d'étayage et d'aide.

À partir de ce schéma, nous pouvons dire que l'oral est une activité demandant un ensemble de composantes servant à la bonne représentation de l'oral dans la classe du FLS. Il est d'abord une langue orale et on peut le reconnaître par la communication dont elle est une action de communiquer avec les autres (faire partager et transmettre les paroles à quelqu'un), et prendre une place dans une situation de communication, en respectant les règles des échanges verbaux et les conduites discursives pour adresser les paroles facilement à l'autre. Il est aussi nécessaire de se soumettre à des normes, c'est une interaction (influence réciproque entre les interlocuteurs), une verbalisation, donc une formulation d'un acte de parole et un échange d'idées pour des pratiques langagières dans une situation de communication.

L'oral est le moyen par lequel l'enseignant transmet le savoir, explique, interroge pour arriver vraiment à faire apprendre facilement la langue (FLS). L'oral pour « communiquer, construire sa personnalité et vivre ensemble, apprendre ses conceptions, ses représentations et construire sa pensée, réfléchir sur le langage (la langue est un objet d'apprentissage) » C'est-à-dire que l'oral est le facilitateur moyen de développer chez les élèves la compétence à communiquer, à s'exprimer librement dans la classe, de plus il encourage l'élève à écouter, à parler, à participer et à apprendre pour reformuler des savoirs, des connaissances et d'acquérir la langue en installant des compétences. L'oral suppose l'acquisition des compétences : la compréhension orale et la production orale sont deux types d'activités orales.

La compréhension orale

C'est une compétence qui vise à construire du sens à partir d'un support audio ou audiovisuel. Il y a la phase de pré-écoute dont on fait voir la vidéo aux apprenants sans son

(une vidéo muette). On leur propose une série de questions avant de voir la vidéo commentée, pour qu'ils puissent construire du sens (anticiper quelques valeurs ou quelques apprentissages). Selon le dictionnaire de didactique de français : « la compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitif qui permet à l'apprenant d'accéder au sens qu'il écoute (compréhension orale) ». L'activité de la compréhension orale aide à développer de nouvelles stratégies et de découvrir les faits de la langue : registre, lexicale, accents et sons. Lorsqu'on écoute, c'est un facteur essentiel de l'acquisition de la langue.

-La production orale

C'est une compétence qui vise d'acquérir des savoirs faire, relatifs à l'apprentissage chez les apprenants. Elle est très importante puisqu'elle encourage les élèves d'agir et de parler dans une atmosphère de créativité et de compétition. Comme le montre Galisson et Daniel Coste, l'expression c'est une « opération qui consiste à produire un message oral ou écrit, en utilisant les signes sonores ou graphiques » L'apprenant commence à produire des messages, des informations, des idées à partir des signes divers et des gestes pour agir à parler. Cette activité visera toujours la compréhension de l'apprenant et sa propre manière d'interpréter ce qu'il a compris (avec ses propres mots).

3.3.7 Les stratégies d'enseignement/apprentissage de l'oral

Plusieurs stratégies d'enseignement de l'oral sont efficaces et favorisent une compréhension détaillée du message. Ces stratégies sont en rapport avec les situations de communication pédagogique dans la classe de FLS.

La modélisation : Dès le début, l'enseignant propose oralement un modèle comprenant des énoncés authentiques et fiables à faire acquérir par les apprenants.

La correction : L'enseignant doit corriger les erreurs de l'apprenant à l'oral pendant l'apprentissage de la langue. La correction doit-être suivie par des productions et utilisations par l'apprenant de la forme correcte.

L'interaction : L'interaction est une situation d'échange entre les partenaires (enseignant et apprenant) qui permet de fournir de nombreuses occasions d'utiliser la langue apprise en contexte authentique. Cette situation est une des missions des plus importantes des enseignants dans l'enseignement, car elle est le moteur de l'apprentissage en classe de FLS dans le but de faire progresser leur propre savoir.

3.3.8 Les démarches pour l'amélioration de l'oral en Classe du FLS

L'acquisition de la compétence de communication dans une classe de FLS, doit-être réalisée régulièrement par certaines tâches de l'enseignant, qu'il s'agisse de lui permettre d'aider l'apprenant de maîtriser une compétence communicative.

3.3.8.1 La motivation des apprenants

Dans l'enseignement/apprentissage en classe du FLS, la motivation a une relation réciproque avec la réussite du processus d'enseignement/apprentissage qui joue un rôle central dans ce processus, où elle est liée aussi aux attitudes de l'apprenant à son âge, à sa personnalité, sa capacité et à ses connaissances antérieures. D'après Archambault et Chouinard : « la motivation scolaire est l'ensemble des déterminants internes et externes qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des attitudes et des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit et à persévérer devant les difficultés ». Nous pouvons dire que la motivation dans une classe du FLS est une démarche, devant aider l'enseignant à construire un climat approprié à l'apprentissage et facilitant aux apprenants à gérer leur engagement dans les activités d'apprentissage. Elle permet aussi de susciter l'intérêt des élèves d'apprendre les matières scolaires. Comme il est évident que la motivation influence sur l'attitude des apprenants, de permettre d'interagir avec les autres et à l'intéresser à mettre en place et à créer des contextes d'apprentissages valorisés dans la classe, pour atteindre un but.

3.3.8.2 L'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est une méthode éducative fondée sur le principe de collaboration qui favorise le travail du groupe pour susciter généralement la motivation de la majorité des élèves, car il favorise la perception qu'ils ont de leur compétence et de leur capacité à contrôler leurs apprentissages afin d'atteindre un but commun. Comme le montre si bien Ford : « Se réunir est un débat ; rester ensemble est un progrès ; travailler ensemble est la réussite » L'apprentissage coopératif a pour nombreux objectifs :

- Améliorer la réussite des élèves, car il soutient et facilite le transfert des connaissances ;
- Favoriser l'acquisition d'habilités cognitives et sociales qui ne sont pas innées ;
- Permettre d'inciter les apprenants à verbaliser et à reformuler leurs idées, à les confronter, à discuter et à comparer leurs façons d'apprendre ;
- Encourager les apprenants à communiquer fréquemment avec les autres.

3.3.8.3 Les jeux de rôles

Le jeu de rôles est une technique pédagogique de l'enseignement des langues secondes et une méthode d'apprentissage efficace, qui peuvent mettre l'apprenant devant une situation problématique, qu'il doit résoudre en communiquant avec les autres. Avec les jeux de rôles, le jeune apprenant encourage à la réalité d'entraîner à divers exercices, d'enrichir le vocabulaire utilisé et à leurs créer de nouveaux mots pour obtenir un investissement naturel et total. Cette activité est une source d'invention, de nouveauté, de créativité et d'exploration qui favorise la communication et le développement des compétences. Pour soutenir notre dire, Marie-Cécile-Leblanc cite que le jeu de rôle comme « Technique d'animation pédagogique utilisable pour l'apprentissage de toute sorte de matière et notamment, l'apprentissage des langues vivantes »

Aussi Laborey cite que : « Un jeu de rôle (JdR) est un loisir pratiqué en commun par plusieurs personnes. Il simule la vie souvent aventureuse de personnages fictifs par l'improvisation verbale. Il constitue une version mature des jeux d'enfant pour faire semblant ». A partir de ces citations, nous pouvons dire que le jeu de rôle est une action fiable permettant à chaque apprenant de vivre une vraie situation communicative devant favoriser l'engagement de ce dernier, dans la tâche et aideront à construire progressivement un système lexical fort et cohérent exploitant dans la classe. Cette activité a beaucoup d'avantages, elle rend la pédagogie active.

3.3.8.4 Les Activités ludiques.

Les activités ludiques sont un moyen pédagogique favorable et motivant dans l'enseignement/apprentissage du FLS. Elles peuvent attirer l'attention des apprenants à exploiter ce qu'ils sont en train d'apprendre. Selon Cuq dans son ouvrage avance que : « *Une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants (collecte d'informations, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décisions, etc....), orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives* ». Cuq, 2003, P.160) L'interprétation de cette citation nous conduit à dire que cette activité consiste à développer chez l'apprenant certaines démarches favorables et à communiquer entre apprenant/apprenant et apprenant/enseignant. L'activité ludique a un rôle fiable orientant l'apprenant : de produire, de s'exprimer, d'inventer, de créer et de développer le potentiel langagier. Elle a aussi une visée pour l'amélioration des productions des apprenants à l'école

pour atteindre un niveau de travail scolaire servant à acquérir des compétences de communication.

3.4 Les théories psychosociales.

Ce sont les travaux de Piaget (1896-1980), et de ses disciples sur l'épistémologie qui offre un cadre théorique pertinent. Le postulat de base est le suivant : avant d'aborder un apprentissage, il est nécessaire de connaître les représentations mentales des apprenants les concernant. Ces représentations mentales se sont développées au gré des circonstances, et expériences personnelles antérieures et/ou à la suite d'apprentissage antérieurs et elles seront organisées et structurées en réseaux. Pour qu'il y ait apprentissage, il est nécessaire que de nouvel apprentissage trouve, dans ces réseaux, des points d'ancrages sur lesquels il pourra s'articuler.

Le behaviorisme stipule que l'apprentissage est une réaction à des stimuli externes. L'apprenant est plastique, passif ; il est formé par son environnement. Un comportement s'acquiert par un conditionnement et par répétition. Ce comportement est objectivement observable. Le behaviorisme est à l'origine de la pédagogie par objectifs (PPO), de l'analyse de tâches, de l'analyse de contenu, de l'évaluation, et du design pédagogique. L'objectif pédagogique décrit le comportement final de l'apprenant en précisant les conditions dans lesquelles le comportement doit se produire et définit des critères de performance acceptables. L'approche par objectif est encore très présente dans le monde de l'éducation et dans tous les domaines de formation : programmes de formation, séance de formation. Pavlov (1848-1936), Thorndike (1874-1949), Skinner (1904-1990).

Les sciences cognitives s'intéressent à la façon dont l'individu apprend, c'est-à-dire, à ce qui se passe vraiment dans la tête de l'apprenant. Contrairement au behaviorisme, le cerveau n'est plus considéré comme une boîte noire. L'apprentissage est vu comme un changement dans les structures mentales ou représentations internes des individus, c'est un processus actif. Les cognitivistes s'attachent aux différences individuelles (style d'apprentissage, modèles mentaux, connaissances antérieures, motivation) et de ce fait, favorisent le développement d'environnements d'apprentissage adaptatifs. Les stratégies mises en place font appel à la résolution de problèmes, développent le processus métacognitif de l'apprenant et l'engage activement dans le processus de traitement de l'information. (Brien, 1997), (Legendre, 2005), (Tardif, 2006).

Pour les constructivistes, l'apprentissage est défini comme un processus actif de construction des connaissances. L'apprenant construit ses propres connaissances en interagissant avec son environnement. Le constructivisme s'est développé grâce aux travaux du psychologue Piaget (1896-1980) sur le développement de l'enfant. Pour ce chercheur, le savoir n'est ni inné, ni transmis par l'environnement, c'est une adaptation continue du sujet à la réalité à connaître. L'adaptation intellectuelle étant un état d'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation. Le socioconstructivisme, prolongement du constructivisme est né des travaux du psychologue Vygotsky (1896-1934) qui est à l'origine de la théorie socio-historique. Cette approche met l'accent sur le rôle sociohistorique et les interactions sociales dans la construction des connaissances. Les constructivistes favorisent l'apprentissage contextualisé au sein d'environnements dynamiques, tels que les environnements d'apprentissage informatisés, dans lesquels les outils de collaboration occupent une place très importante. Ces outils favorisent la création de communautés d'apprentissage.

Si c'est le cas, l'apprenant se trouve dans une situation qui lui permet d'intérioriser les connaissances nouvelles et les intégrer. Si ce n'est pas le cas, pour que les connaissances nouvelles puissent s'installer efficacement et durablement, la stratégie consiste à amener l'apprenant à déstructurer les réseaux existants et à les restructurer autrement.

Pour les cognivistes, savoirs et connaissances ne sont pas synonymes. Les savoirs sont codifiés et organisés de manière à pouvoir être enseignés. Ce sont des savoirs que l'on trouve codifiés dans les anciens programmes d'enseignement ou de formation ; ils peuvent différer d'un système d'enseignement à l'autre, car ils sont déterminés culturellement et socialement ; ce sont des constructions sociales transmises. Les connaissances, comme les savoirs sont des constructions sociales, à la seule différence qu'elles le sont davantage que cela en ce sens que c'est l'individu qui les a construites et stockées dans son répertoire cognitif. (Jonnaert, 2002, p.69). Par ailleurs, une composante sociale intervient dans la construction des connaissances, ce sont les interactions entre les pairs, entre les membres du groupe : c'est l'hypothèse socioconstructiviste de la connaissance. Cette hypothèse conduit à la notion du conflit (Giordan, 1989) : conflit cognitif, d'une part, conflit sociocognitif et d'autre. Pour lui, il y a un conflit cognitif lorsqu'une contradiction surgit entre les représentations mentales, les connaissances et les savoirs que l'apprenant possède déjà d'une situation et le fait que celle-ci lui résiste ; des schèmes de pensée et d'action prêts à être mis en œuvre et permettant de retrouver une solution adéquate n'est pas disponible.

Ces affirmations de Giordan tentent de montrer que la théorie piagétienne est insuffisante. Il est clair que le conflit cognitif est lié au vécu de l'apprenant et est influencé par des caractéristiques culturelles et sociales. Brousseau (1989) avait déjà indiqué qu'un obstacle épistémologique pouvait être culturel, didactique ou ontologique.

« Dans une vision forte, le concept de compétence peut se définir comme la capacité d'une personne à mobiliser un ensemble de ressources (cognitives, affectives, gestuelles, relationnelles) pour réaliser une catégorie de tâches ou de résoudre une famille de situation problème. Définie en terme plus pédagogique, la compétence est la capacité de mobiliser (identifier, combiner, activer) un ensemble de savoir, de savoir-faire et de savoir être pour résoudre une famille de situations-problèmes (De Ketele, 2001, P.42)

3.4.1 Le cognitivisme

Le cognitivisme fait référence à plusieurs théories différenciées de la cognition, dont celles de Bruner, de Tardif, de Piaget et de Vygotski. Il est utilisé ici uniquement en référence aux théories qui prennent pour cadre de référence la théorie générale du traitement de l'information. Selon la conception cognitiviste, la personne apprend et se développe en traitant et en structurant l'information que lui présente l'environnement physique, social et éducatif. Elle développe des compétences et construit des ressources cognitives. Ces ressources cognitives sont des fonctions cognitives (la perception, le langage, l'attention, etc.) qui se développent et des connaissances qui se construisent. Le cerveau humain est organisé de façon à pouvoir conserver les informations qu'il tire de l'environnement. La mémoire est donc une fonction particulièrement importante. On distingue généralement trois formes de mémoire : la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. Voici quelques principes de base de la conception cognitiviste de l'apprentissage (Tardif, 1992) : L'apprentissage est un processus actif et constructif. L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances.

Le cognitivisme mise sur le transfert des apprentissages d'une situation à une autre, à la condition que les situations présentent un certain niveau de similitude. Par exemple, les apprentissages de contenus disciplinaires peuvent être transférés dans les situations de vie réelles. Le développement de compétences repose donc sur la construction de ressources cognitives transférables. Comme le souligne Perrenoud (2002, p. 45) : La métaphore du transfert met l'accent sur les analogies entre situations, sur la capacité à identifier des

similitudes de structures sous la diversité des apparences et donc à reconnaître que la situation relève d'un « *programme de traitement* » disponible.

3.4.2 Le constructivisme

Tout comme pour le cognitivisme, le constructivisme postule que la personne construit ses connaissances. La construction se fait dans l'action en situation et par la réflexion sur les actions et leurs résultats. Une personne appréhende et comprend les situations nouvelles à travers ce qu'elle sait déjà et modifie ses connaissances antérieures afin de s'y adapter. Chaque adaptation à une nouvelle situation permet d'élargir et d'enrichir le réseau de connaissances antérieures dont dispose une personne. Cette progression continue du réseau des connaissances lui permet de traiter des situations de plus en plus complexes.

Dans la perspective constructiviste, l'apprenant ne fait pas qu'acquérir des connaissances, il apprend aussi à les adapter aux situations. Une personne s'adapte à des types de situations en développant des compétences. L'adaptation ne constitue pas qu'un transfert de connaissances à des situations similaires, elle permet aussi des ajustements à ce que les situations comportent de nouveau ou d'imprévisible. L'adaptation compétente ou intelligente aux situations se situe donc toujours au-delà de la stricte utilisation des connaissances, et l'on préfère généralement en parler comme d'une mobilisation des ressources. Comme le souligne Perrenoud (2002, p. 46) : (...) mobiliser, ce n'est pas seulement « utiliser » ou « appliquer », c'est aussi adapter, différencier, intégrer, généraliser ou spécifier, combiner, orchestrer, coordonner, bref, conduire un ensemble d'opérations mentales complexes qui en les connectant aux situations, transforment les connaissances plutôt qu'elles ne les déplacent.

De même, le rapport entre l'enseignant et la personne en formation est analogue à celui du metteur en scène au regard de ses acteurs. Le metteur en scène dirige, mais ce sont les acteurs qui jouent la scène. Être acteur signifie qu'au fur et à mesure de sa formation l'apprenant va prendre progressivement en charge ses apprentissages, de même que le développement de ses compétences, de ses attitudes et de son autonomie. Bref, l'apprenant va voguer vers la prise en charge graduelle de son devenir personnel. Accorder ce pouvoir à l'apprenant présuppose que le rapport enseignant-apprenant va s'élargir et s'enrichir au-delà d'un rapport entre un transmetteur de connaissances (enseignant) et un récepteur de connaissances (l'adulte.) L'enseignant autant que l'apprenant y gagnent en valeur : jouer le rôle d'un metteur en scène fait appel à davantage de créativité, d'intelligence, de compétences et de professionnalisme, et

il va de soi que la prise en charge de son développement personnel sera appréciée de l'apprenant ainsi valorisé.

3.4.3 Le socioconstructivisme

En sociologie, les phénomènes sociaux sont le résultat d'une construction sociale d'après l'approche constructiviste de la compétence conduite par des acteurs individuels et collectifs. Cette construction sociale mis en jeu plusieurs éléments qui affectent les comportements des agents en leur permettant de fonder leurs décisions sur des motifs reconnaissables et leurs actions sur des justifications acceptables. Ces éléments désignent les pratiques sociales, les processus sociaux, les rapports sociaux, cette construction produit aussi des cadres cognitifs, des systèmes de représentations et d'action.

Cette construction sociale revêt trois dimensions :

- Elle est le résultat des actions des sujets individuels et collectifs dont il faut mesurer la marge d'autonomie et saisir les mobiles et la nature de leurs rapports ;
- Elle est une construction historique au sens où elle se déroule dans le temps et selon des processus généralement longs et incertains ;
- Elle est enfin une construction sociétale dans la mesure où elle se déroule dans un espace géographique, politique, culturel et institutionnel spécifique.

Ces trois dimensions s'interpénètrent. Ainsi, les sujets contribuent à construire le contexte historique et sociétal dans lequel se déroulent ensuite leurs actions. Les réalités sociales sont donc à la fois le résultat des pratiques et des interactions sociales et le cadre dans lequel celles-ci se développent. Elles sont à la fois contraintes et points d'appui, champ des possibles et résultat de l'action. Dans une telle perspective, le social n'est ni pure représentation, ni simple produit de déterminations sociales, ni produit arbitraire et uniquement contingent, ni réalisation totalement maîtrisée par des sujets rationnels. Il est le résultat incertain et instable de pratiques de sujets sociaux, lesquelles relèvent à la fois de la simple adaptation au contexte et d'une volonté plus ou moins explicitement affirmée et se transforment selon l'état des rapports entre les sujets.

Le paradigme socioconstructiviste intègre les apports du cognitivisme et du constructivisme. Le terme socioconstructivisme est composé du mot constructivisme, qui traduit l'idée que toute connaissance relève d'un processus de construction dont le principal acteur est l'apprenant. Sur ce point, le constructivisme et le cognitivisme s'accordent. Quant au préfixe socio, il souligne l'importance des interactions sociales qui influent sur ce processus. En effet, il insiste tout particulièrement sur les interactions sociales qui favorisent la construction des

connaissances par la personne. Ces interactions sociales influent sur la situation et constituent des éléments qui la transforment. Une situation varie donc en vertu de plusieurs facteurs : les ressources mobilisées par la personne elle-même, par les autres personnes présentes et le contexte environnemental et social. En faisant, de l'adaptation, la finalité de la construction des connaissances, le socioconstructivisme rejoint le point de vue pragmatiste : les connaissances sont viables quand elles permettent d'agir adéquatement dans les situations ; autrement, elles sont transformées, améliorées, réfutées ou encore, remplacées par d'autres connaissances plus viables et mieux adaptées.

Le socioconstructivisme réfère à la construction de connaissances par la personne en situation dans un contexte social déterminé. L'apprentissage de la commutativité, par exemple, peut certes être réalisé par mémorisation : « la commutativité, c'est... ». Mais il lui manquerait alors la dimension intentionnelle et la réflexivité qui l'accompagne, ces deux éléments ne pouvant exister que chez la personne en situation. Il lui manquerait aussi l'expérience de la situation socialement contextualisée. Ainsi, l'apprentissage en situation et en contexte permet davantage à la personne d'être active et réflexive. Le socioconstructivisme a servi de cadre de référence pour l'acquisition des compétences communicatives.

Dans ce chapitre, nous soulignons que l'oral est toujours le premier moyen de communication entre les individus, on ne peut pas développer nos langages sans communiquer. Elle apparaît comme une activité complexe qui existe toujours dans tous l'enseignement des langues, il exige des compétences et des capacités pour communiquer spontanément dans toutes les situations ; car chaque langue implique une compétence communicative. Cette compétence encourage chaque élève à s'exprimer le plus possible en langue étrangère et pour assurer une bonne communication.

DEUXIÈME PARTIE :
CADRE OPÉRATOIRE

Chapitre 4 :

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

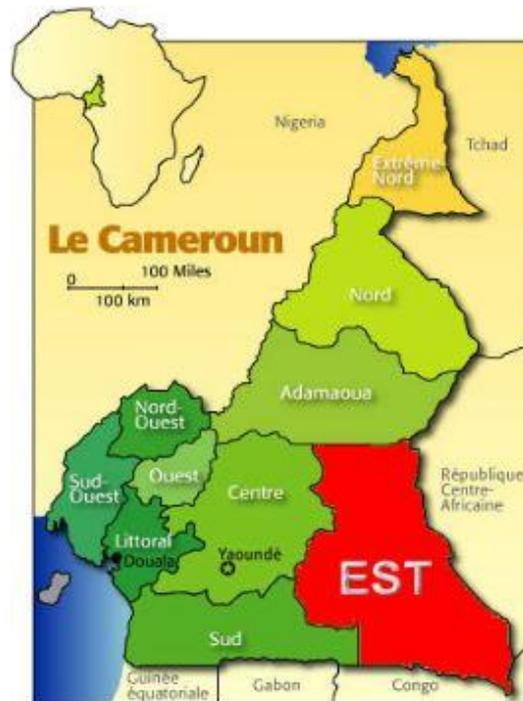
L'objectif primordial de notre recherche est de vérifier l'impact des conditions physiques, psychologiques, sociolinguistiques, et discursives sur l'acquisition et la maîtrise de la compétence communicative chez les apprenants du cours moyen du FLS. Notre recherche se veut quantitative et corrélationnelle à travers laquelle un questionnaire destiné aux les apprenants du cours moyenne et à un groupe d'enseignants de français. Le présent chapitre exposera des différents instruments dont nous nous sommes servis lors de l'enquête à savoir le questionnaire, le test de langue et les données documentaires. Il présentera également les échantillons d'enquête, le déroulement de la pré-enquête ainsi que de l'enquête.

4.1 Présentation du site de la recherche

Nous présenterons la Région de l'Est, notre site d'enquête sur les plans géographique et linguistique. La région est divisée en quatre départements sur un territoire qui couvre une superficie de 109 000 km² et abrite plus de 755 100 habitants. La population de la région, bien qu'ayant pratiquement doublé entre les recensements de 1976 et 2005, présente, avec 777 755 habitants, 4,4 % de la population totale du Cameroun. Cette population était estimée à 833 habitants, selon le recensement de 2007. C'est la région le moins densément peuplé du Cameroun, avec 7,64 habitants au km². La *Région de l'Est* est située au Sud-Est du Cameroun et est délimitée à l'Est par la république centrafricaine, au sud par le Congo Brazzaville. Son chef-lieu est Bertoua. On y compte quatre départements à savoir :

- Le Haut Nyong, (chef-lieu Abong-Mbang) ;
- Le Lom et Djerem, (chef-lieu Bertoua) ;
- La Kadey (chef-lieu Batouri);
- La Boumba et Ngoko (Chef-lieu Yokadouma).

Les cartes suivantes présentent la situation de la Région au Cameroun et la division de cette dernière en Départements.



Carte 1: La Région de l'Est au Cameroun, tirée de www.google.maps



Carte 2: Les Départements de la Région de l'Est Cameroun(www.festivaldespeuplesdelaforêt.cm)

La région de l'Est est aujourd'hui le réservoir des principales richesses du Cameroun, en raison de la forte présence des minerais dans son sous-sol où l'on retrouverait le plus important gisement de diamant de la planète. Elle reste cependant peu développée. Faisant frontières avec le Congo et la République Centrafricaine régulièrement au cœur des tumultes qui font d'elle une zone d'une importance stratégique pour le Cameroun. Son relief complexe lui confère le statut de Cameroun en miniature. On y trouve des forêts, des savanes, des mangroves, des montagnes (Le mont Ngoura dans la Kadey), des vallées, des plaines.

4.2 Les Populations et langues parlées

Les langues de la Région de l'Est se subdivisent en deux grandes familles : les langues de familles bantous (Maka, Kako) et les langues de familles oubanguiennes (Gbaya, Baka, Banga dû). D'autres langues des Régions limitrophes y'empiètent débouchant ainsi aux nombreux dialectes rencontrés çà et là.

La Boumba et Ngoko, l'un des départements les plus boisés du Cameroun est peuplé de Bantous. Les dialectes regroupés sous la grande dénomination le « MPO » sont les suivants : le Mpyene, le Mpopo, le Bijugi, le Kounabemb, le Mpoumam et l'Esél. Les langues oubanguiennes sont le Baka des pygmées, le « Bangando » au Sud du département notamment à Moloundou, le « Yangélé » et le « Gbaya » vers le Nord du département à Gari Gombo. Quant au Haut – Nyong essentiellement dominé par la forêt dense, la langue de la famille bantou est le Maka subdivisé en Maka « Mboanz » (district d'Angossas) les « Bebind » (Arrondissement d'Abong-Mbang), l'Ebessep (Doumé), le Bikélé et Badjoué (Messamena) et le MakaSikonda (Nguélémendouka). Au Sud, nous avons le Koozimé, le Ndjem, le Nzimé à Lomié.

Toujours dans le Haut-Nyong, les dialectes de la famille oubanguienne sont : le Baka des pygmées, le « Kwakum » et le « Pori » à Doumé et Dimako.

Dans la Kadey, le Kako de la famille oubanguienne est subdivisé en dialectes suivants : Boli, Logo, Mbako, Gbe à Batouri et Ndélélé, tandis que le « Mpo » du groupe Maka comprend le Mezimé et le Banganto à Mbang.

Le Lom et Djerem, zone transitoire entre la savane et la forêt comprend quant à lui la famille oubanguienne le Gbaya, le Gbeté, le Pori, le Kinda, l'Assem et le Kwakum à Bertoua, BétaréOya et Garoua – Boulaï. Les langues de famille Bantou sont l'Eki, le Bobilis, le Bebele (à Belabo), le Bamvélé et le Maka du Nord ou Mbyep à Diang.



Carte 3: Carte linguistique de la Région, extraite de www.wikimedia.org

Les lieux où l'enquête s'est déroulée, à savoir Bertoua, Batouri, Abong-Mbang et Yokadouma, respectivement chefs-lieux des Départements du Lom et Djérem, de la Kadey, du Haut-Nyong et de la Boumba et Ngoko.

Après la présentation des sites d'enquête, la présentation de la population et de l'échantillon, nous aborderons les instruments utilisés pour la collecte des données de notre travail de recherche.

4.3 Population de la recherche

Tableau 4: Population de la recherche

Département	Ecole primaire	Types d'école primaire (publique / privée, ordinaire / d'application)	Nombre d'instituteurs enquêtés	Effectifs des cours moyens par école
Lom et Djérem	EPPA GII/B du Marché Central	Publique d'Application	08	260
	EPPA GII/A du Marché Central	Publique d'Application	08	250
	Complexe scolaire bilingue Saint Gabriel Bertoua	Privée confessionnelle	03	120
	EPPA GI/B du Marché Central	Publique d'Application	07	257
	EPPA GI/A du Marché Central	Publique d'application	07	250
	EPPA ENIA I/A	Publique d'application	08	235
	EPPA II/B du Marché Central	Publique d'application	08	240
	EPPA ENIA I/B du Marché Central	Publique d'application	06	230
	EPPA II/A	Publique d'application	07	225
	Boumba et Ngoko	EPPA GI A Yokadouma	Publique d'application	05
EPPA GI B Yokadouma		Publique d'application	04	145
EPPA GII A Yokadouma		Publique d'application	04	130
EPPA GII B Yokadouma		Publique d'application	04	105
EPIA Batouri		Publique d'application	05	160
EPPA I/A Batouri		Publique d'application	04	145
Kadey	EPPA Trypano	Publique d'application	04	106
	EP Bilingue Batouri	Publique ordinaire	05	145
	EP Ngwbako II/A	Publique ordinaire	05	205
	EP Trypano II/B	Publique ordinaire	04	107
	EP Mongonam	Publique ordinaire	04	99
	EP Quartier Aviation	Publique ordinaire	04	95

	EP Meyopo-camp Denys	Publique ordinaire	06	102
	EP Trypano Barrière	Publique ordinaire	04	89
Haut-Nyong	EPP BilAbong- Mbang GI	Publique d'application	04	107
	EPP Abong- Doum	Publique d'application	02	88
	EPP Bagofit	Publique d'application	02	67
TOTAL			132	4180

4.4 Echantillonnage de la recherche

La population d'un échantillon est constituée par l'ensemble des sujets, unités ou objets qui sont potentiellement concernés par l'enquête. En fonction de l'étude, la population peut être constituée d'un ensemble de personnes, d'organisations ou d'objets matériels, etc. Il est généralement impossible, voire inutile, d'effectuer le recueil de données sur l'ensemble de la population. C'est pourquoi on sélectionne une partie de la population - l'échantillon - sur qui va effectivement porter l'enquête. L'échantillon doit être représentatif de la population, c'est-à-dire présenter des caractéristiques semblables, qualitativement et proportionnellement, pour que les conclusions de l'enquête puissent être généralisées à l'échelle de la population. La généralisation relève de l'inférence : on infère que les résultats obtenus sur un échantillon particulier sont les mêmes que ceux que l'on aurait obtenus auprès de l'ensemble de la population correspondante. Dans le cadre des recherches scientifiques, l'inférence est généralement outillée par des tests statistiques. Par conséquent, une fois les caractéristiques déterminantes pour l'étude et la population identifiées, il s'agira de sélectionner un échantillon qui reflète cette population, au moins en ce qui concerne les caractéristiques clés. Différentes méthodes, basées sur le calcul de probabilités, sont possibles. En premier lieu, il s'agira toujours d'identifier la population et d'établir une liste exhaustive de ses "unités" (organisations ou sujets, ou etc.), en fonction des caractéristiques déterminantes pour l'étude. Si la sélection de x% de la population pour constituer l'échantillon tient compte de sous-catégories, on parlera d'un échantillonnage stratifié. Si, a priori, la population ne présente pas de caractéristiques connues qui puissent déterminer (ou contribuer à déterminer) le phénomène étudié, on procèdera à un échantillonnage aléatoire simple, comme cela a été le cas pour notre travail. Dans ce cas, on tirera au sort x% de la population, sans opérer de distinction supplémentaire.

En ce qui concerne la taille de l'échantillon, nous n'avons pas trouvé de réponse claire ni d'indications précises dans les documents que nous avons parcourus. La taille de nos échantillons dépend principalement :

- Des conditions matérielles de réalisation de l'étude menée ;
- Du degré de précision recherché.

Ainsi, différentes formules statistiques permettent de calculer avec un degré de confiance maîtrisé la taille appropriée. La taille de l'échantillon dépend donc de la précision souhaitée quand on va généraliser les résultats (inférence échantillon/population). Par exemple, un échantillon de 100 personnes, pour une population de taille indéfinie et un risque d'erreur de 5%, apporte une précision d'environ $\pm 10\%$. Pour un échantillon de 250 personnes, la précision est de $\pm 5\%$. Ainsi, si 53% de l'échantillon de 100 personnes déclare vouloir voter pour le candidat X, je peux affirmer, avec 5 % de risque d'erreur, que 43 à 63 % de la population a l'intention de voter pour ce candidat X.

Le questionnaire destiné aux enseignants du primaire a été soumis à un échantillon de 26 Enseignants.

Cet instrument a été utilisé pour un échantillon constitué des élèves des cours moyens des établissements scolaires sélectionnés pour notre travail de recherche.

4.5 Echantillon de la recherche

Tableau 5: Population et échantillon de la recherche

Département	Ecole primaire	Types d'école primaire (publique / privée, ordinaire / d'application)	Nombre d'instituteurs enquêtés	Effectifs des cours moyens par école	Echantillon 20% de la population
Lom et Djérem	EPPA GII/B du	Publique d'Application	08	260	52
	Marché Central				
	EPPA GII/A du	Publique d'Application	08	250	50
	Marché Central				
	Complexe scolaire bilingue Saint Gabriel Bertoua	Privée confessionnelle	03	120	24
	EPPA GI/B du	Publique d'Application	07	257	52
	Marché Central				
	EPPA GI/A du	Publique d'application	07	250	50
	Marché Central				
	EPPA ENIA I/A	Publique d'application	08	235	48
EPPA I/B	Publique d'application	08	240	48	
EPPA ENIA II/A	Publique d'application	06	230	46	
EPPA II/B	Publique d'application	07	225	46	
Boumba et Ngoko	EPPA GI A	Publique d'application	05	150	30
	Yokadouma				
	EPPA GI B	Publique d'application	04	145	30
	Yokadouma				
	EPPA GII A	Publique d'application	04	130	26
Yokadouma					
EPPA GII B	Publique d'application	04	105	22	
Yokadouma					
Kadey	EPIA Batouri	Publique d'application	05	160	32
	EPPA I/A Batouri	Publique d'application	04	145	30
	EPPA Trypano	Publique d'application	04	106	22
	EP Bilingue Batouri	Publique ordinaire	05	145	30
	EP Ngwbako II/A	Publique ordinaire	05	205	42
	EP Trypano II/B	Publique ordinaire	04	107	22
	EP Mongonam	Publique ordinaire	04	99	20
	EP Quartier Aviation	Publique ordinaire	04	95	20
	EP Meyopo-camp	Publique ordinaire	06	102	22
	Denys				

Haut-Nyong	EP Trypano Barrière	Publique ordinaire	04	89	18
	EPP BilAbong-	Publique	04	107	22
	Mbang GI	d'application			
	EPP Abong-Doum	Publique	02	88	18
	EPP Bagofit	d'application	02	67	14
TOTAL	/	/	132	4180	836

4.6 Présentation et caractéristiques de l'échantillon de la recherche

Analyse descriptive de l'échantillon

Tableau 6: répartition des individus de l'échantillon selon leur âge

Tranche d'âges	Effectifs	Pourcentages
8 ans	45	5.40
9 ans	150	17.94
10 ans	154	18.42
11 ans	143	17.10
12 ans	117	14.00
13 ans	99	11.84
14 ans	93	11.12
15 ans	35	4.18
Total	836	100 %

Il ressort de ce tableau 6 que les élèves enquêtées se situent entre l'âge de 08ans et 15ans. De plus Les élèves âgés de 10ans sont la plus représentés avec un score 18.42 de suivi des élèves âgés de 09 et 11 ans avec respectivement pour score 17.94% et 17.10. La prédominance de ces tranches d'âge se justifie par le fait qu'elles se sont mieux intéressées à répondre à nos questions et semblent très préoccupées par le sujet abordé. Tandis que celui de 15 et 08 sont les moins représentés avec respectivement pour score 4.18 et 5.40 %.

Tableau 7: Répartition des élèves enquêtés selon leur genre

Genre des élèves enquêtées	Effectifs	Pourcentages
Masculin	460	55.55
Féminin	376	54.45
Total	836	100%

Nos soins

Ce tableau 7 met en évidence la relative prédominance du genre masculin avec 460 élèves pour 55.55 % de pourcentage et une participation relativement élevée du genre féminin avec 376 élèves pour un pourcentage de 54.45 % des personnes enquêtées. La relative prédominance du genre masculin se justifie par leur plus grande accessibilité et disponibilité à nous accueillir. De plus les statistiques récoltées indiquent que le genre masculin est à la fois l'acteur principal et la principale des difficultés d'acquisitions des compétences communicationnelles dans leur localité.

Pour analyser et interpréter les résultats de ce test, nous avons tenu compte d'un système pour enregistrer les performances. Ce système possède un ensemble d'indicateurs (Passable, Assez Bien, Bien, Très Bien) des différentes performances à déterminer selon les attitudes manifestées par les membres de l'échantillon.

4.7 Instruments de la collecte des données de la recherche

Pour la réalisation effective et efficiente de notre enquête, nous avons élaboré des instruments appropriés pour bien recueillir les données de manière objective et satisfaisante afin de pouvoir les analyser aisément et avec fiabilité. Ces instruments sont le questionnaire, l'entretien semi-directif et l'observation interactive.

4.7.1 Description Du Questionnaire

Notre questionnaire est constitué de cinq fiches questionnaires : La première porte sur la variable indépendante à savoir les facteurs contextuels d'apprentissage. Elle est constituée de quatre parties que sont les conditions physiques ayant six (06) items qui les mesurent, les conditions sociolinguistiques avec trente-quatre (34) items qui les mesurent, les conditions psychologiques ayant vingt (20) items qui les mesurent et les conditions discursives avec dix (10) qui les mesurent à l'aide de l'échelle de mesure ordinale. Les deuxièmes, troisièmes, quatrièmes et cinquièmes fiches questionnaire portent sur la variable dépendante. Cette deuxième fiche questionnaire évalue l'acquisition des compétences orales simples des élèves ; tandis que la troisième fiche questionnaire évalue l'acquisition des compétences orales

complexes de notre échantillon. Quant à la quatrième fiche questionnaire elle évalue l'acquisition des compétences à la lecture alors que la cinquième fiche évalue l'acquisition des compétences à l'écriture. Ces fiches sont minutieusement présentées dans les paragraphes ci-dessous.

Chaque année, les écoles francophones du Cameroun reçoivent un nombre important d'élèves qui requièrent du soutien à l'apprentissage du français. Certains d'entre eux possèdent déjà une certaine connaissance de cette langue, tandis que d'autres n'ont jamais été en contact avec des francophones. Ces élèves présentent par ailleurs des expériences scolaires et des parcours très variés, ce qui devait inciter les établissements d'enseignement à mettre en place des stratégies pour fournir une information adaptée aux élèves et à leurs parents.

Le présent travail vise à soutenir les établissements d'enseignement lors de l'accueil et de l'évaluation initiale des compétences langagières en français de l'élève non francophone. Pour faciliter l'orientation vers les services les plus appropriés à la situation de chacun, cette recherche expose les différentes parties de l'évaluation de la compétence langagière à l'oral, en français. On y trouve par ailleurs des renseignements et des décisions quant à l'évaluation complémentaire des compétences de l'élève en lecture, en écriture, en mathématique et en langue maternelle ou en langue d'usage ou encore en toute autre langue dans laquelle l'élève a été scolarisé, selon le cas.

De plus, ce travail offre des modèles d'évaluation de la compétence langagière à l'oral en français, à l'enseignement primaire (voir les annexes I et II), des fiches sommaires des évaluations des compétences en lecture et en écriture (voir les annexes III et IV).

La nécessité de procéder à l'évaluation initiale des compétences langagières en français Permet de déterminer si l'élève a besoin du soutien à l'apprentissage du français C'est ainsi que l'élève non francophone qui arrive dans un établissement d'enseignement est soumis à une évaluation initiale de ses compétences en langue française. Cette évaluation représente une étape importante du protocole d'accueil elle sert à déterminer ses besoins et à le diriger vers les services appropriés pour l'un il s'agira de services d'accueil ou une classe ordinaire jusqu'à ce qu'il puisse suivre normalement l'enseignement pour l'autre, jugé apte à suivre l'enseignement, la classe ordinaire avec ou sans soutien linguistique d'appoint en français sera recommandée.

L'élève de l'enseignement primaire retenu pour une évaluation initiale de ses compétences langagières en français est celui dont le français n'est ni la langue maternelle, ni la langue d'usage :

- Il ne comprend ni ne parle le français
- Il comprend ou parle un peu le français
- Il comprend le français et le parle, mais on a des raisons de croire, compte tenu de son parcours scolaire ; que ses compétences en lecture et en écriture ne lui permettraient pas de suivre normalement l'enseignement en français.

Le contexte

Pour déterminer si l'élève de l'enseignement primaire a besoin du soutien à l'apprentissage du français, on lui pose d'abord des questions orales simples. Cependant, si cela s'avère nécessaire, on entreprend une évaluation plus approfondie de sa compétence langagière à l'oral. Par la suite, selon les résultats obtenus, il sera possible de mener une évaluation de ses compétences en lecture et en écriture.

Pour l'évaluation initiale des compétences langagières en français, les établissements d'enseignements sélectionnent une personne qualifiée-idéalement en enseignant qui donne du soutien à l'apprentissage du français-ou toute autre personne ayant acquis une expérience auprès des élèves non francophones et qui est sensibilisée au processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale. Cette personne doit bien connaître les différents outils d'évaluation.

La personne responsable de l'évaluation langagière adopte une attitude accueillante pour gagner la confiance de l'élève et lui permettre de démontrer ses compétences. L'endroit qu'elle choisit est calme et la durée de la rencontre est suffisante pour éviter que l'élève se sente bousculé. La personne s'autorise parfois à reformuler les questions pour qu'elles soient bien comprises, tout en conservant leur degré de complexité. Elle fait preuve de patience et peut revenir à des questions plus simples si l'élève n'est pas en mesure de saisir certaines subtilités. Son rôle de soutien s'apparente à celui de l'accompagnateur qui souhaite recueillir le plus d'information possible en vue de diriger l'élève vers les services éducatifs appropriés. Cette personne fera aussi le choix du niveau de difficulté des évaluations en lecture et en écriture en se fondant sur l'âge de l'élève et sur l'information recueillie durant l'entrevue initiale.

On doit garder en mémoire que plusieurs signes de scolarisation se manifestent par des actions simples ou des comportements typiques, il est donc important que la personne responsable de l'évaluation du langage soit présente tout au long de l'exercice, qu'elle soit attentive aux gestes et aux attitudes de l'élève, c'est-à-dire qu'elle s'appuie sur une observation constante elle doit pouvoir distinguer ce qui relève de la fatigue ou du stress pour que ces facteurs n'influent pas sur l'évaluation.

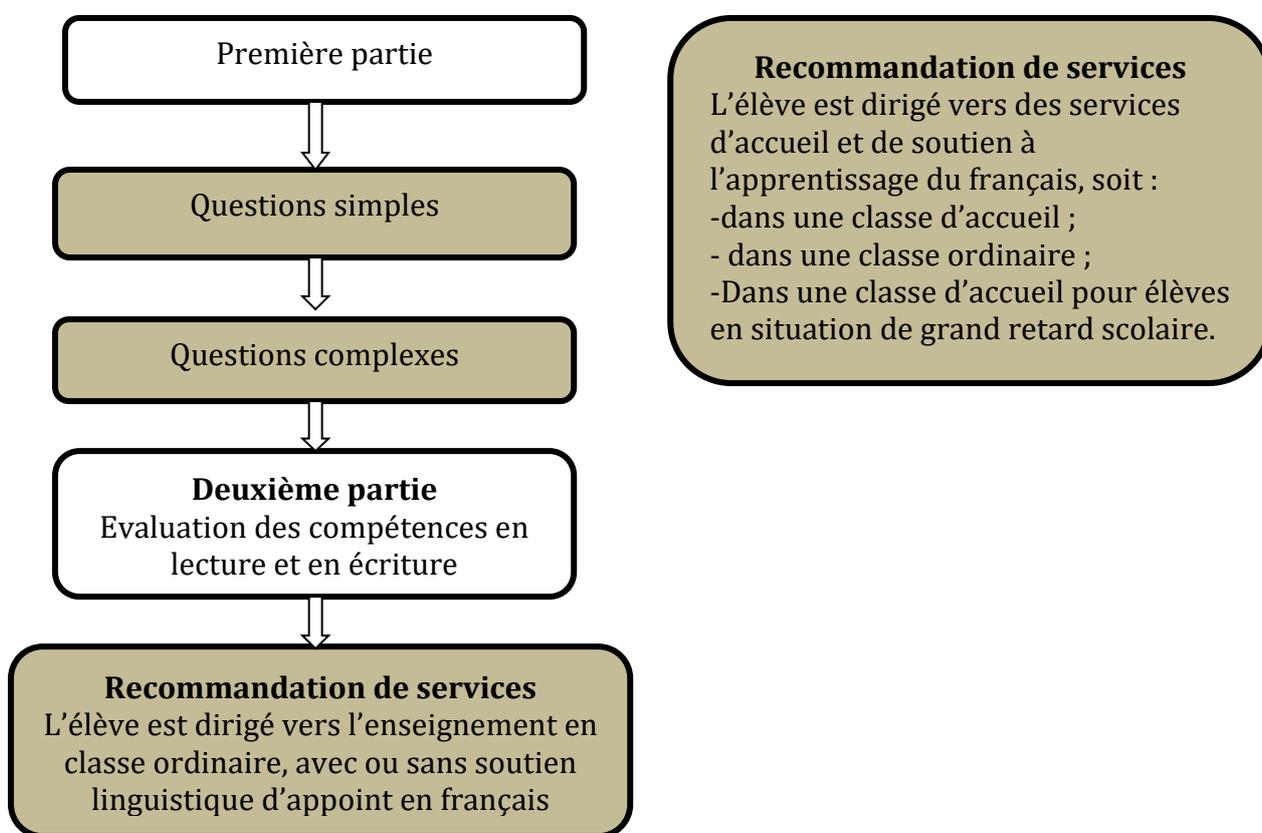
4.7.2 Présentation du Questionnaire N°1

L'évaluation initiale des compétences langagières en français

L'évaluation initiale des compétences langagières en français comprend deux parties conçues en fonction d'un élève de l'enseignement primaire, la première porte sur la compétence langagière à l'oral, tandis que la deuxième permet de vérifier les compétences en lecture et en écriture de l'élève ayant démontré une certaine aisance en communication orale

L'évaluation initiale des compétences langagières en français

Enseignement primaire



La description de l'évaluation initiale de la compétence langagière à l'oral, en français

La première partie de l'évaluation de la compétence langagière à l'oral, à l'enseignement primaire, comprend quatre sections constituées de questions qui vont du plus simple au plus complexe, et qui demandent des réponses plus ou moins longues, notons que pour un bon nombre d'élèves non francophone, la première partie devrait suffire à déterminer le besoin de soutien à l'apprentissage du français, cependant pour l'élève qui comprend et parle le français, il sera nécessaire de passer à la deuxième partie de l'évaluation

La première partie contient neuf questions simples et une échelle de valeurs. L'évaluateur attribue une cote selon les réponses obtenues :

0= l'élève ne répond pas ;

1=l'élève répond avec l'aide ;

2=l'élève répond sans aide ;

Celle-ci détermine la compétence langagière à l'oral, en français, c'est à la fin de cette partie que le responsable de l'évaluation émet une recommandation relative aux services à offrir

La deuxième partie s'adresse à l'élève qui a répondu sans aide aux questions de la première partie, démontrant ainsi une certaine connaissance en langue française. Elle comporte des questions qui incitent à la conversation en introduisant des éléments de narration, de comparaison et de description. Celles-ci offrent à l'élève la possibilité de pousser plus avant ses explications, ce qui donne un meilleur aperçu à son développement langagier. Pour chaque type de questions, et selon la situation et intérêt de l'élève, l'évaluateur choisit l'une des questions suggérées. Il note ses observations et ses commentaires en se reportant aux éléments énumérés ci-dessous, et il remplit la fiche sommaire pour attribuer une cote à l'élève et émettre une recommandation relative aux services à offrir au terme de l'évaluation. Les éléments observables suivants devraient être pris en considération lors de l'évaluation initiale de la compétence langagière à l'oral, en français :

- La compréhension des consignes et des questions (utilisation du langage verbal) ;
- La cohérence du message ;
- Le vocabulaire utilisé ;
- La syntaxe de la phrase ;
- L'aisance dans l'expression ; la prosodie (accentuation, rythme, intonation, débit, ton, volume) ;
- La prononciation ;
- Les stratégies utilisées (demander des explications ou des clarifications, utiliser un langage non verbal pour démontrer sa compréhension ou son incompréhension, prendre une posture d'écoute, s'exprimer au bon moment, etc.).

Un modèle de formulaire d'évaluation initiale de la compétence langagière à l'oral en français, à l'enseignement primaire, est fourni à la fin du document ainsi que les questions et la fiche sommaire concernant la deuxième partie de l'évaluation.

Il est à noter que les établissements d'enseignement choisis, les modalités de l'évaluation se feront en présentant soit une illustration, une photo ou une vidéo, et en vérifiant la

compétence langagière à l'oral à l'aide de questions ou d'une discussion sur le sujet choisi. Les modalités suivantes sont possibles :

- Des images découpées selon une certaine séquence (image à ordonner en vue d'y trouver un sens et de raconter l'histoire représentée).
- Deux images ou dessins comportant quelques différences que l'élève doit décrire ;
- Un album sans texte pour susciter l'intérêt à bâtir une histoire correspondant aux images ;
- Une bande dessinée avec des bulles à remplir.

4.7.2.1 L'évaluation initiale des compétences en lecture et en écriture

La deuxième partie de l'évaluation initiale des compétences langagières en français s'adresse à l'élève de l'enseignement primaire ayant démontré une certaine facilité en communication orale, et ce jusqu'à la fin de la deuxième partie de l'évaluation il est alors nécessaire d'approfondir davantage l'évaluation de ses compétences langagières en français et de porter un regard sur ses habiletés de lecteur et de scripteur.

On doit signaler que ce sont les établissements d'enseignement qui fournissent les outils d'évaluation des compétences en lecture et en écriture ainsi que le matériel nécessaire. Il est primordial d'être ouvert à différents types d'activités et d'être en mesure de les ajuster (longueur, complexité), notamment en fonction de l'âge de l'élève. De plus, on devrait éviter d'utiliser des écrits ou des sujets comportant des biais culturels.

Quel que soit le type de texte choisi, on doit démontrer une certaine souplesse quant à l'évaluation des compétences en lecture et en écriture, car cette évaluation pourrait être révisée. Elle procure un bon aperçu des compétences de l'élève en français, mais une évaluation ultérieure pourrait conduire à revoir les services et le classement pour mieux correspondre au profil scolaire de l'élève.

❖ La compétence en lecture

Pour l'évaluation de la compétence en lecture, on suggère de choisir des textes graduels du plus simple au plus complexe. Ils sont souvent groupés selon les catégories « débutants », « intermédiaires » ou « avancés » et peuvent également être associés à un niveau scolaire, ce qui permet un classement plus précis. Les textes devraient être accompagnés d'une tâche à accomplir pour permettre de mesurer le degré de compréhension du sujet présenté.

Il est également intéressant de considérer les textes à trous pour l'évaluation de la compétence en lecture, car ils mènent à observer d'importantes stratégies de compréhension chez l'élève.

Ces textes requièrent habileté en lecture, puisque l'élève doit recourir aux indices syntaxiques et sémantiques pour sélectionner les termes manquants.

Ces éléments devraient être considérés lors de l'évaluation de la compétence en lecture :

- Offrir un choix de sujet correspondant à l'âge de l'élève, à la compétence langagière démontrée lors de l'entrevue initiale et de l'évaluation de la compétence langagière à l'oral ;
- S'assurer de la présence d'images, de photo ou d'illustrations dans les textes ;
- Permettre l'utilisation du dictionnaire français ou bilingue, selon le cas ;
- Prévoir un endroit calme et accorder un temps suffisant à l'élève pour effectuer sa tâche ;

Pendant l'évaluation de la compétence en lecture, la personne responsable devrait :

- Donner une intention de lecture à l'élève en vue de la réalisation de la tâche ;
- Présenter le sujet du texte et clarifier, au besoin, le vocabulaire spécialisé pour que le sujet soit compréhensible ;
- Demander à l'élève de lire le titre et d'examiner les illustrations ;
- Demander à l'élève de faire la lecture du texte à voix haute et observer son comportement et ses stratégies de lecteur ;
- Il suit les mots avec son doigt ;
- Il lit le texte lentement ou rapidement ;
- Il demande de clarifier le sens de certains mots ;
- Il relit des mots ou des phrases qu'il n'a pas comprises ;
- Il utilise le dictionnaire, etc. ;
- Poser des questions de compréhension pour évaluer si l'élève :
 - Comprend le sens des mots de vocabulaire ;
 - Dédduit le sens d'un mot ou d'une expression à partir du contexte ;
 - Reconnaît l'idée principale d'un paragraphe ;
 - Répond à des questions portant sur le sujet, les personnages, le déroulement de l'histoire, le lieu, etc. ;
 - Résume le repassage ou l'histoire dans ses mots.

❖ **La compétence en écriture**

Pour évaluer les compétences langagières de l'élève en français, il est également nécessaire de lui proposer une courte situation d'écriture. L'évaluation de la compétence en écriture devrait présenter un lien avec la tâche utilisée précédemment pour l'évaluation de la compétence en

lecture. La mise en situation et l'explication de l'évaluation sont importantes pour que l'élève puisse donner son plein rendement. De plus, l'observation du déroulement de l'activité d'écriture permet de recueillir plusieurs renseignements sur les compétences de l'élève.

Lors de l'évaluation de la compétence en écriture les éléments ci-dessous doivent être pris en compte.

- Offrir un choix de sujet correspondant à l'âge de l'élève, à la compétence langagière démontrée lors de son entrevue initiale et de l'évaluation de sa compétence langagière à l'oral ;
- Permettre l'utilisation du dictionnaire français ou bilingue, selon le cas ;
- Prévoir un endroit calme et accorder un temps suffisant pour exécuter la tâche.
- Pendant l'évaluation de la compétence en écriture de l'élève, la personne responsable devrait :
 - Donner une intention d'écriture en vue de l'exécution de la tâche ;
 - Présenter et expliquer la tâche d'écriture ;
 - Vérifier les connaissances antérieures de l'élève sur le sujet retenu ;
 - Faire une courte révision du processus d'écriture et des conventions linguistiques avec l'élève (remue-méninges, planification, rédaction, révision et correction) ;
 - Observer les éléments suivants :
 - Le respect du sujet ;
 - La cohérence du message ;
 - La ponctuation ;
 - Le vocabulaire utilisé ;
 - L'orthographe ;
 - Le temps des verbes ;
 - La syntaxe ;
 - L'utilisation de stratégie telles que la révision, l'autocorrection, l'usage du dictionnaire ou de tout autre outil de référence mis à la disposition ;
 - La calligraphie.

Voici quelques idées de situations d'écriture à proposer à l'élève, selon son âge :

- Écrire les mots correspondant aux images ;
- Écrire des phrases correspondant aux éléments d'une histoire séquentielle ;
- Écrire le texte des bulles d'une bande dessinée ;

- Ecrire une lettre à un ami de son pays d'origine et lui raconter ses premières journées dans son pays d'accueil ;
- Ecrire une lettre pour se présenter à son nouvel enseignant ;
- Décrire une fête célébrée chaque année dans son pays d'origine.

À l'enseignement primaire, on devrait verser au dossier de l'élève le formulaire de l'évaluation de la compétence langagière à l'oral, en français, les évaluations en lecture et en écriture.

4.7.2.2 L'évaluation des compétences en mathématique

L'évaluation des compétences en mathématique permet de porter un jugement sur les connaissances acquises par l'élève scolarisé dans son pays d'origine. Il est donc avisé de procéder à une évaluation complémentaire en la matière.

Il est possible d'utiliser le matériel mathématique existant ; on doit toutefois prendre soin de l'adapter à l'âge de l'élève et s'assurer qu'il est exempt de biais culturels.

- Il est conseillé de prendre les points suivants en considération :
- Commencer l'évaluation par la numération et le calcul simple ;
- Fournir du matériel de manipulation en numération et en géométrie ;
- Encourager l'élève à faire les activités qu'il comprend en premier et à omettre celles qu'il ne comprend pas ;
- Utiliser des phrases simples et reformuler les consignes, au besoin, pour ne pas nuire à la compréhension des activités à faire ;
- Prendre conscience des différences dans les systèmes internationaux tels que la notation, les symboles, les méthodes, etc, qui pourraient constituer des biais culturels dans l'évaluation de l'élève ;
- Eviter les activités qui exigent l'utilisation d'une calculatrice (plusieurs élèves viennent de pays où le calcul mental est privilégié) ;
- Prendre conscience que l'élève peut présenter le résultat d'un problème sans l'accompagner de la démonstration graphique de la démarche effectué mentalement pour y arriver (selon l'approche de certains pays).

4.7.2.3 L'évaluation des compétences langagières en langue maternelle ou en langue d'usage

Les objectifs

Une évaluation des compétences langagières en langue maternelle ou en langue d'usage est pertinente, car elle fournit un portrait des acquis scolaires antérieurs de l'élève. Elle peut faire ressortir ses forces ou mettre en évidence certaines lacunes à considérer lors de la planification d'interventions pédagogiques subséquentes.

Le contexte

Idéalement, tout élève non francophone et nouvellement inscrit à l'école Camerounaise devrait être évalué dans sa langue maternelle ou dans sa langue d'usage pour que la recommandation de services soit adaptée à ses besoins. Cette étape n'est toutefois pas toujours possible pour les commissions scolaires et les établissements d'enseignements. Il est donc conseillé de cibler plus précisément l'élève qui semble éprouver certaines difficultés, répertoriées au cours de l'entrevue initiale ou qui peuvent survenir dès les premiers apprentissages en français. On peut ainsi accroître le nombre de renseignements nécessaires à un choix judicieux de services éducatifs, particuliers ou complémentaires.

En principe, l'évaluation de la langagière en langue maternelle ou en langue d'usage devrait avoir lieu le plus tôt possible et être confiée à une personne qualifiée et expérimentée, susceptible de reconnaître certains indices associés aux compétences à lire et à écrire dans la langue maternelle ou dans la langue d'usage. Par exemple, un interprète bilingue qui connaît bien les systèmes scolaires du pays d'origine et du pays d'accueil pourrait fournir des renseignements pertinents sur les forces et les faiblesses de l'élève.

La description de l'évaluation

L'évaluation de la compétence langagière en langue maternelle ou en langue d'usage comprend l'évaluation de la compétence à l'oral ainsi que l'évaluation des compétences en lecture et en écriture. Certaines activités pertinentes sont présentées ci-dessous à titre de suggestions, mais il appartient aux commissions et aux établissements d'enseignement de fournir les outils d'évaluation ainsi que : le matériel nécessaire.

L'évaluation de la compétence langagière à l'oral

L'élève susceptible de participer à une telle évaluation pourrait être soumis aux activités suivantes :

- Participer à une entrevue qui s'inspire du questionnaire des deux parties de l'évaluation de la compétence langagière à l'oral, en français présentées dans ce document ;

- Répondre à des questions de compréhension relatives à un conte, à une histoire ou à un texte ;
- Participer à une discussion portant sur un thème ou un sujet d'intérêt pour l'élève ;
- Décrire une illustration présentant une situation où les interactions sont nombreuses ;
- Faire le résumé d'une histoire, d'un film ou d'une émission télévisée.

Les éléments observables suivants devraient être pris en considération lors de l'évaluation initiale de la compétence langagière à l'oral, en français :

- La compréhension des consignes et des questions (utilisation du langage verbal ;
- La cohérence du message ;
- Le vocabulaire utilisé ;
- La syntaxe de la phrase ;
- L'aisance dans l'expression ;
- La prosodie (accentuation, rythme, intonation, débit, ton et volume) ;
- La prononciation ;
- Les stratégies (demander des explications ou des clarifications, utiliser un langage non verbal pour démontrer sa compréhension ou son incompréhension, prendre une posture d'écoute, s'exprimer au bon moment, etc).

❖ **L'évaluation de la compétence en lecture**

Les commissions scolaires et les établissements d'enseignement sont invités à prendre l'âge de l'élève en considération lorsqu'ils choisissent l'une ou l'autre des activités suivantes pour évaluer la compétence en lecture :

- Lire les lettres de l'alphabet ;
- Etablir la relation graphophonétique entre la lettre et le son ;
- Lire un passage d'un texte, d'un article de journal ou d'un magazine ;
- Remplir les vides dans un texte à trous ;
- Utiliser le vocabulaire de base (couleurs, vêtements, animaux, etc.) ;
- Illustrer une histoire après en avoir fait la lecture ;
- Lire un court texte et répondre à des questions de compréhension.

Les éléments observables suivants devraient être pris en considération lors de l'évaluation initiale de la compétence en lecture, en français :

- Donner une intention de lecture à l'élève en vue de l'exécution de la tâche ;
- Présenter le sujet du texte et clarifier, au besoin, le vocabulaire plus spécialisé pour que le sujet soit compréhensible ;

- Demander à l'élève de lire le titre et d'examiner les illustrations ;
- Demander à l'élève de faire la lecture du texte à voix haute et observer son comportement et l'adoption des stratégies suivantes :
 - Suivre les mots avec son doigt ;
 - Lire le texte lentement ou rapidement ;
 - Demander de clarifier le sens de certains mots ;
 - Relire des mots ou des phrases non comprises ;
 - Utiliser le dictionnaire, etc.
- Poser des questions de compréhension pour vérifier si l'élève est en mesure :
 - De comprendre le sens des mots de vocabulaire ;
 - De déduire le sens d'un mot ou d'une expression à partir du contexte ;
 - De sélectionner l'idée principale dans un paragraphe ;
 - De répondre à des questions portant sur le sujet, les personnages, le déroulement de l'histoire, le lieu, etc. ;
 - De résumer le passage ou l'histoire dans ses mots.

❖ **L'évaluation de la compétence en écriture**

Les commissions scolaires et les établissements d'enseignements sont invités à prendre l'âge de l'élève en considération lorsqu'ils choisissent l'une ou l'autre des activités suivantes pour évaluer la compétence en écriture :

- Copier des lettres de l'alphabet, des mots, des phrases ;
- Ecrire l'alphabet, des mots et des phrases ;
- Ecrire des renseignements personnels (nom, numéro de téléphone, etc.) ;
- Ecrire des mots associés à des images ;
- Composer un court texte à partir d'une situation en image ;
- Composer un court texte sur un sujet présenté.

Les éléments observables suivants devraient être pris en considération lors de l'évaluation initiale de la compétence en lecture, en français :

- Le respect du sujet ;
- La cohérence du message ;
- La ponctuation ;
- Le vocabulaire utilisé ;
- L'orthographe des mots ;
- Le temps des verbes ;

- La syntaxe de la phrase ;
- L'utilisation de stratégies telles que la révision, l'autocorrection, l'usage du dictionnaire ou de tout autre outil de référence mis à la disposition de l'élève ;
- La calligraphie.

Sans qu'il soit nécessaire d'avoir une connaissance de la langue maternelle ou de la langue d'usage de l'élève, le simple fait de recueillir un échantillon d'un texte écrit ou d'observer l'élève qui lit dans sa langue peut révéler l'état de son développement en littéraire. En effet, la fluidité, la vitesse de lecture, la structure du texte ou l'utilisation de stratégies sont des indices probants de compétences acquises dans la langue pour recueillir des renseignements supplémentaires lui permettant de mieux planifier ses interventions.

4.7.3 Présentations Questionnaire de recherche 2

Évaluation initiale de la compétence langagière à l'oral, en français, à l'enseignement primaire (questions simple).

Renseignements généraux

Nom : _____ Prénom : _____

Date de naissance : _____

Code permanent : _____

Date de l'évaluation langagière : _____

0	1	2
L'élève répond pas	ne répond de l'aide	L'élève répond avec aide
		sans

1. Comment t'appelles-tu ?
2. Quel âge as-tu ?
3. Dans quel pays es-tu né ?
4. Quelle ou quelles langues parles-tu à la maison ?
5. Est-ce que tu connais d'autres langues ?
Lesquelles ?
6. As-tu des frères et des sœurs ?
Si oui, combien ? Quel est leur nom ?
7. Qui est venu avec toi au Canada ?
8. Quel est ton jeu ou ton sport préféré ?
9. Quel est ton animal préféré ?
10. Quelle est ta couleur préféré ?

4.7.4 Présentations Questionnaire de recherche 3

Évaluation initiale de la compétence langagière à l'oral, en français,
A l'enseignement primaire (questions complexes).

Renseignements généraux

Nom : _____ Prénom : _____

Date de naissance : _____

Code permanent : _____

Questions invitant à la conversation

Choisir une question parmi les suivantes :

1. Qui habite avec toi ? Décris-moi ta famille
2. Quel travail veux-tu faire plus tard ? Pourquoi ?
3. As-tu déjà utilisé un ordinateur ? Que peux-tu faire avec un ordinateur ?

Questions encourageant la narration ou la description

Choisir une question parmi les suivantes :

1. Raconte-moi ton voyage vers Bertoua
2. Comment s'est déroulée ta première journée à Bertoua ?
3. Quelle est ta fête préférée durant l'année ? Que fais-tu pendant cette fête ?

Question permettant de faire des comparaisons

Choisir une question parmi les suivantes :

1. Quelles sont les différences et les ressemblances entre le temps qu'il fait ici et celui de l'endroit où tu vivais avant ton arrivée à Bertoua (saisons, habillement, activités, etc.) ?
2. Quelles sont les différences et les ressemblances entre la nourriture d'ici et celle que tu mangeais avant ton arrivée à Bertoua (restaurant, supermarché, marché, mets typiques, etc.) ?

Fiche sommaire de l'évaluation de la compétence langagière à l'oral, en français

En considérant l'âge de l'élève et les questions, notez les commentaires que suscitent les éléments observables énoncés ci-dessous.

Éléments observables	Commentaires
Compréhension générale des consignes et des questions	
Cohérence du message	
Vocabulaire utilisé	
Syntaxe de la phrase	
Aisance dans l'expression	
Prosodie (accentuation, rythme, intonation, débit, ton, volume)	
Prononciation	
Stratégies utilisées (demander des explications ou des clarifications, utiliser un langage non verbal pour démontrer sa compréhension ou son incompréhension, prendre une posture d'écoute, s'exprimer au bon moment, etc.)	

Cotes

- A. La compétence langagière de l'élève à l'oral est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français, sans soutien linguistique d'appoint.
- B. La compétence langagière de l'élève à l'oral est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français, avec un soutien linguistique d'appoint.
- C. La compétence langagière de l'élève à l'oral est insuffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français ;

4.7.5 Présentations du Questionnaire de recherche 4

Fiche sommaire de l'évaluation de la compétence en lecture

Renseignements généraux

Nom : _____ Prénom : _____

Date de naissance : _____

Code permanent : _____

Date de l'évaluation : _____

En considérant l'âge de l'élève, noter les commentaires que suscitent les éléments

Observables énoncés ci-dessous.

Éléments observables	Commentaires
----------------------	--------------

Stratégies :

- Suit les mots avec ses doigts ;
- Lit le texte lentement ou rapidement ;
- Demande de clarifier les sens de certains mots ;
- Relit des mots ou des phrases incomprises ;
- Utilise le dictionnaire.

Compréhension :

- Comprend le sens des mots de vocabulaire ;
- Dédduit le sens d'un mot ou d'une expression à partir du contexte ;
- Reconnaît l'idée principale d'un paragraphe ;
- Répond à des personnages, le déroulement de l'histoire, le lieu, etc. ;
- Résume le passage ou l'histoire dans ses mots.

Cotes

- A. La compétence de l'élève en lecture est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français, sans soutien linguistique d'appoint.
- B. La compétence de l'élève en lecture est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français, avec un soutien linguistique d'appoint
- C. La compétence de l'élève en lecture est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français
- D.

Éléments observables

Commentaires

Respect du sujet

Cohérence du message

Ponctuation

Vocabulaire utilisé

Orthographe des mots

Temps des verbes

Syntaxe de la phrase

Utilisation de stratégies :

- Révision ;
- Autocorrection ;
- Usage du dictionnaire ou de tout autre outil de référence.

Calligraphie

Cotes

- A. La compétence de l'élève en écriture est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français, sans soutien linguistique d'appoint.
- B. La compétence de l'élève en écriture est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français, avec un soutien linguistique d'appoint
- C. La compétence de l'élève en écriture est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français.

4.7.6 Présentations du Questionnaire de recherche 5

Fiche récapitulative de l'acquisition des compétences communicationnelles en français

Renseignements généraux

Nom : _____ Prénom : _____

Date de naissance : _____

Code permanent : _____

Date de l'évaluation langagière : _____

Cote

Évaluation à l'oral (questions simples) 0 1 2

Évaluation à l'oral (questions complexes) A B C

Évaluation en lecture A B C

Évaluation en écriture A B C

A : La compétence langagière de l'élève à l'oral est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français, sans soutien linguistique d'appoint.

B : La compétence langagière de l'élève à l'oral est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français, sans soutien linguistique d'appoint.

C : La compétence langagière de l'élève à l'oral est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français.

0 : L'élève ne répond pas

1 : L'élève répond avec de l'aide

2 : L'élève répond sans aide

Cet élève a fait l'objet d'une entrevue initiale à son arrivée. Il serait toutefois important de tenir compte des renseignements durant les interventions ultérieures.

Oui Non

Recommandation

Des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français faciliteront l'intégration de cet enfant.

Cet élève pourra suivre normalement l'enseignement en français :

- **Avec** soutien linguistique d'appoint en français ;
- **Sans** soutien linguistique d'appoint en français

Signature de la personne responsable

De l'évaluation langagière : _____

Date :

N.B. Cette recommandation découle d'une première évaluation de l'élève. Toutefois, elle pourrait être révisée dans les premières semaines de la scolarisation aux fins d'ajustement des services offerts et du classement établi pour l'élève.

Après cette présentation des enquêtés par instrument d'enquête, nous voulons parler des techniques de traitement et d'analyse des données.

4.8 Techniques de traitement et d'analyse des données

Le test de corrélation, contrairement à la régression simple ne propose pas d'identifier une variable dépendante et une variable indépendante. Il ne cherche qu'à déterminer l'absence ou la présence d'une relation linéaire significative entre les variables.

Comme nous nous intéressons de savoir si la qualité de choix de filière est associée à la maîtrise des déterminants de l'orientation conseil ces variables peuvent être :

- 1- Associées positivement ($r > 0$) : plus l'élève maîtrise les déterminants liés aux facteurs contextuels d'apprentissage

- 2- Associées négativement ($r < 0$) : plus l'élève maîtrise les déterminants liés aux facteurs contextuels d'apprentissage
- 3- Non associées ($r = 0$) : la maîtrise les déterminants non liés aux facteurs contextuels d'apprentissage

La corrélation est une quantification de la relation linéaire entre des variables continues. Le calcul du coefficient de corrélation de Pearson repose sur le calcul de la covariance entre deux variables continues. Le coefficient de corrélation est en fait la standardisation de la covariance. Cette standardisation permet d'obtenir une valeur qui variera toujours entre -1 et +1, peu importe l'échelle de mesure des variables mises en relation.

Hypothèse nulle

L'hypothèse nulle ne stipule que les deux variables ne sont pas associées, qu'il n'y a pas de relation significative entre ces dernières ($r = 0$).

L'hypothèse alternative énonce qu'il existe une relation linéaire entre les deux variables.

Prémisse de la corrélation

Chaque paire de variables bi varie normalement. Pour bien comprendre le calcul du coefficient de corrélation, il est nécessaire de revenir sur le concept de covariance. L'analyse de la covariance montre que la covariance est une mesure de l'association ou de la relation entre deux variables. Quand des variables covarient, un écart à la moyenne d'une variable est accompagné par un écart dans le même sens ou dans le sens opposé de l'autre pour le même sujet. Donc, pour chaque valeur qui s'écarte de la moyenne, on s'attend à trouver un écart à la moyenne pour l'autre variable.

Si nous revenons à l'exemple sur le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles ; nous nous rappelons que la variation de la variable de la maîtrise des déterminants des facteurs contextuels d'apprentissage est accompagnée d'une variation dans le même sens. Comment calculer cette relation ? Il suffit simplement de modifier légèrement la formule de la variance que nous connaissons déjà...

$$S^2 = \frac{\sum (x_i - \bar{X})^2}{n-1} \quad S^2 = \frac{\sum (x_i - \bar{X})(x_i - \bar{X})}{n-1}$$

Plutôt que de mettre la différence entre chaque observation et la moyenne au carré, nous multiplions la différence entre chaque observation de la variable x et sa moyenne par la différence entre chaque observation de la variable y et sa moyenne.

$$COV(x, y) = \frac{\sum (x_i - \bar{X})(y_i - \bar{Y})}{n-1}$$

Une covariance positive indique que lorsque la valeur de la variable x augmente, la valeur de la variable y en fait de même, alors qu'une covariance négative indique que lorsque la valeur de la variable x augmente, la valeur de la variable y diminue.

Le problème avec cette formule est que la covariance dépend de l'échelle de mesure. Plus les valeurs d'une des variables sont élevées, plus la covariance sera importante. En ce sens, il est impossible de dire objectivement si la covariance entre les deux variables est large ou relativement faible à moins que l'échelle de mesure soit la même pour les deux variables mises en relation.

Standardisation et coefficient de corrélation

Pour remédier à la situation, Pearson a eu la brillante idée de faire en sorte que toutes les données soient comparées à partir d'une unité de mesure en laquelle toutes les échelles de mesures peuvent être converties : l'écart-type. Rappelons que l'écart-type, comme la variance, est une mesure de la dispersion des données autour de la moyenne. Lorsque nous divisons n'importe quelle distance de la moyenne par l'écart-type, nous obtenons cette distance en unités d'écart-type.

Nous pouvons donc suivre la même logique pour trouver la covariance en unités d'écart-type. Il faut toutefois se rappeler que puisque nous avons deux variables, nous avons aussi deux écart-types.

Puisque nous avons calculé la variance pour chaque variable avant de les multiplier, nous allons en faire de même avec les écart-types : nous les multiplions et divisons la sommation de la multiplication des deux variances par le produit des deux écart-types.

Nous obtenons ainsi le coefficient de corrélation de Pearson

$$r = \frac{COV(x, y)}{S_x S_y}$$

Interprétation du coefficient de corrélation de Pearson

Pour être interprété, le coefficient de corrélation doit être significatif (la valeur de p doit être plus petite que 0,05). Si le coefficient est non significatif, on considère qu'il est semblable à $r = 0$. Par contre, lorsqu'il est significatif, le coefficient de corrélation donne deux informations importantes :

Le sens de la relation linéaire entre les deux variables : Le coefficient de corrélation, qui présente finalement la covariance standardisée, varie entre - 1 et 1. Un coefficient de 1 indique une corrélation positive parfaite entre les deux variables. À l'inverse, un coefficient de - 1 indique une corrélation négative parfaite : lorsque la variable x augmente, la variable y diminue dans la même proportion. Dans les deux cas, les points tombent parfaitement sur la droite. Un coefficient de 0 indique qu'il n'y a aucune relation entre les deux variables. Ainsi, la variation de l'une n'est aucunement associée à la variation de l'autre.

La force de la relation linéaire entre les deux variables : Plus la valeur du coefficient est proche de + 1 ou de - 1, plus les deux variables sont associées fortement. Au contraire, plus le coefficient est près de 0, moins les variables partagent de covariance et donc, moins l'association est forte. On peut qualifier la force de cette relation avec les balises de Cohen concernant la taille d'effet.

Calcul du degré de signification

Pour déterminer la valeur de p associée au coefficient de corrélation, on calcule une valeur de t à l'aide de la formule suivante. Cette valeur de test par la suite associée à une valeur de p en fonction du degré de liberté, tout comme pour le test t. SPSS ne présente que la valeur de p.

$$t = r \sqrt{\frac{n - 2}{1 - r^2}}$$

La taille d'effet

Pour la corrélation, nous n'avons pas à effectuer de calcul particulier pour connaître la taille d'effet. Nous regardons seulement la valeur du coefficient et nous l'interprétons selon les balises de Cohen (1988) :

Autour de 0,10	effet de petite taille	corrélation faible
Autour de 0,30	effet de taille moyenne	corrélation moyenne
Plus de 0,50	effet de grande taille	corrélation forte

Statistiques descriptives

Lorsque nous demandons la moyenne et l'écart-type dans les options offertes pour la corrélation, nous obtenons le tableau suivant :

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
lifeexpf	66,31	11,285	122
birthrat	31,29	13,228	121

Nous voyons que pour cet échantillon, il y a 122 valeurs valides pour l'espérance de vie des femmes et 121 pour le taux de natalité. Les femmes vivent en moyenne 66,31 ans et le taux de natalité moyen est de 31,29 enfants par 1 000 habitants.

Nous pourrions utiliser le calcul que nous avons vu dans le rappel théorique pour obtenir le coefficient de corrélation associé à la relation entre ces deux variables, mais il serait très fastidieux de calculer la différence entre chaque valeur de la variable espérance de vie et la moyenne, de faire de même pour la variable taux de natalité et de multiplier le résultat des 122 valeurs de la première variable par les 121 de la deuxième pour ensuite diviser le tout par le produit des deux écart-types multiplié par le nombre d'observations moins 1.

Nous allons donc demander à SPSS de faire le calcul pour nous !

Résultat de la corrélation

Le tableau de corrélation est assez simple à interpréter. Il s'agit d'un tableau croisé entre les variables mises en relation.

Nous pouvons voir dans chaque case présentant le croisement de deux variables la valeur du coefficient accompagné d'astérisques si la corrélation est significative, le degré de signification qui y est associé et le nombre d'observations qui ont été croisées.

Puisque la corrélation est une mesure symétrique, on constate que le coefficient est le même pour l'association entre l'espérance de vie et le taux de natalité et pour l'association entre le taux de natalité et l'espérance de vie.

Nous remarquons que la corrélation est significative, nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle d'absence de relation entre le taux de natalité et l'espérance de vie. Ceci signifie que la probabilité d'obtenir un coefficient de cette taille dans une population où ces deux variables ne sont pas reliées est de moins de 5 %. Nous acceptons l'hypothèse alternative : il existe une relation linéaire négative (puisque le coefficient est négatif) entre les deux variables.

Le coefficient de corrélation significatif nous donne deux informations que l'on doit interpréter

1) le sens de la relation entre les variables : Comme le coefficient est négatif, plus le taux de natalité d'un pays est élevé, plus l'espérance de vie diminue. Nous pouvons également dire que plus l'espérance de vie d'un pays est élevée, plus le taux de natalité diminue.

2) la force de la relation (la taille d'effet) : En examinant la valeur du coefficient ($r = -0,87$), nous pouvons dire que l'effet de la relation entre ces deux variables est de grande taille et que l'association est très forte.

La corrélation se trouve dans le menu **Analyse**, sous **Corrélation**. Choisissez **Bi variée** (corrélation entre deux variables. La corrélation partielle tient compte d'une variable contrôle).

Éléments théoriques sur la régression multiple et son interprétation

En général, les modèles de régression sont construits dans le but d'expliquer (ou prédire, selon la perspective de l'analyse) la variance d'un phénomène (variable dépendante) à l'aide d'une combinaison de facteurs explicatifs (variables indépendantes). Dans cette recherche, il sera question d'expliquer ou de prédire le niveau de la professionnalisation de la formation (**VARIABLE DÉPENDANTE**) à l'aide de la combinaison de plusieurs facteurs (les facteurs clés du processus d'élaboration du curriculum) facteurs explicatifs.

Dans le cas de la régression linéaire multiple, la variable dépendante est toujours une variable continue tandis que les variables indépendantes peuvent être continues ou catégorielles. La régression linéaire est appelée multiple lorsque le modèle est composé d'au moins deux variables indépendantes. À l'inverse, un modèle de régression linéaire simple ne contient qu'une seule variable indépendante. Comme il est excessivement rare, voire impossible, de prédire un phénomène à l'aide d'une seule variable, cette section porte sur la régression linéaire multiple. Cependant, tout le contenu s'applique également aux résultats d'une régression simple.

Comment est-il possible d'expliquer (ou de prédire) la variance d'une variable dépendante à l'aide d'une combinaison linéaire de variables indépendantes à partir de la généralisation de l'équation algébrique $y = ax + b$.

Les questions auxquelles la régression linéaire multiple permet de répondre sont nombreuses. Par exemple,

- Quelles variables permettent de prédire le niveau de la professionnalisation de la formation ?

- De combien le niveau de professionnalisation diminuera ou augmentera lorsque les chefs de département de formation ne respecteront pas le schéma standard de l'élaboration du curriculum ?
- Est-ce que le niveau élevé de la professionnalisation de la formation varie en fonction de l'augmentation du respect des principes, procédés et méthodes standards d'élaboration du curriculum ?
- Quelle proportion de la variance du niveau de professionnalisation de la formation est expliquée par la combinaison des variables prédictives ?

L'énoncé de l'Hypothèse statistique

Ho : L'hypothèse nulle est qu'il n'y a pas de relation linéaire entre la combinaison des variables indépendantes ($X_1, X_2, X_3 \dots X_n$) et la variable dépendante (Y).

Ha : L'hypothèse de recherche est l'inverse, soit que la combinaison des variables indépendantes est associée significativement à la variable dépendante.

Les prémisses de la régression multiple

1. Les types de variables à utiliser :

Indépendantes : continue ou catégorielle (ordinaire ou dichotomique)

Dépendante : continue

2. Pas de variance égale à zéro : la distribution des prédicteurs doit comprendre une certaine variance, donc ne doit pas être constante.

3. Aucune multi colinéarité parfaite : il ne doit pas y avoir de relation linéaire parfaite entre deux ou plusieurs variables indépendantes. Par conséquent, les corrélations ne doivent pas être trop fortes entre celles-ci. Cette prémisses peut être vérifiée avec le VIF (*Variance Inflation Factor*) indiquant si une variable indépendante a une relation linéaire forte avec les autres. La règle arbitraire souvent appliquée veut qu'une valeur de cet indice plus grande que 10 indique la présence d'un tel problème.

4. Pas de corrélation entre les **variables indépendantes** et les **variables externes** : les variables d'influence doivent toutes être incluses dans le modèle.

5. Homoscédasticité (homogénéité des variances des résiduels) : la variance des valeurs résiduelles doit être similaire à tous les niveaux de la variable indépendante.

6. Indépendance des erreurs : les valeurs résiduelles ne doivent pas être corrélées entre les individus. Cette prémisses peut être vérifiée avec la statistique Durbin-Watson qui se situe entre 0 et 4, une valeur de 2 indiquant une absence de corrélation, moins de 2 une

corrélation positive et plus de 2, une corrélation négative. La règle arbitraire cette fois est que la valeur ne doit pas être plus petite que 1 ou plus grande que 3.

7. Distribution normale des résiduels : bien que les variables indépendantes ne doivent pas nécessairement suivre une distribution normale, il importe que les résiduels en suivent une. Ils doivent donc avoir une moyenne de 0, la majorité des valeurs doivent s'en rapprocher. Cette prémisse peut être vérifiée en enregistrant les valeurs résiduelles dans la base de données et en effectuant le test de Kolmogorov-Smirnov ou de Shapiro-Wilks, disponible dans les options de la commande *Explorer*. Vous devez vous assurer que le test n'est pas significatif pour conserver l'hypothèse nulle de distribution normale.

8. Indépendance de la variable prédite : toutes les observations formant la distribution des valeurs de la variable dépendante sont indépendantes, viennent d'un individu différent.

9. Relation linéaire entre les variables indépendantes et la variable dépendante : la variation de la variable dépendante pour chaque augmentation d'une unité d'une variable indépendante suit une ligne droite.

Le modèle multivariée

De manière générale, les modèles statistiques se présentent globalement ainsi :

Observation : (Modèle) + erreur

Chaque valeur de la variable dépendante (Observation) peut être expliquée en partie par un modèle statistique. La partie que le modèle ne peut expliquer est l'erreur spécifique associée à cette valeur. Dans le cas de la régression linéaire simple, ce modèle général peut se décliner plus précisément ainsi :

$Y_i : (b_0 + b_1X_1) + \varepsilon_i$ Où Y représente les valeurs possibles de la variable dépendante qui peuvent être expliquées par le modèle général de régression. Encore une fois, la portion qui ne peut être expliquée par le modèle est symbolisée par ε_i qui représente l'erreur commise par le modèle pour chaque valeur de Y.

L'équation de la régression linéaire multiple est en fait la généralisation du modèle de régression simple.

$Y_i : (b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_nX_n) + \varepsilon_i$

On observe que chaque variable indépendante (X) est multipliée par son propre coefficient bêta (b) qui sous sa forme standardisée correspond à sa contribution relative dans le modèle. La constante (b_0) correspond à la valeur de la variable dépendante lorsque toutes les variables indépendantes égalent 0. On appelle aussi b_0 l'ordonnée à l'origine. Associée de près à

l'évaluation du modèle, l'indice de corrélation multiple R^2 représente le pourcentage de variance expliquée par le modèle (la combinaison des variables indépendantes).

La conception d'un modèle de régression

La conception d'un modèle de régression ne devrait jamais être prise à la légère. Elle devrait faire l'objet d'une réflexion préalable portant sur 1) le choix des variables indépendantes et 2) le choix de la méthode de régression.

Le choix des variables indépendantes

En tout temps, le choix des variables indépendantes doit être guidé par le principe de parcimonie qui veut qu'un bon modèle comprend un nombre optimal de variables et par la présence d'un lien théorique connu ou présumé avec la variable dépendante. Voici d'autres éléments à considérer lors du choix des variables indépendantes. Cette liste n'est pas exhaustive, mais souligne l'importance des éléments à considérer lors de cette étape.

1. La nature des objectifs ou des hypothèses de recherche : Les variables mises en cause dans l'énoncé d'un objectif ou d'une hypothèse doivent forcément se retrouver dans le modèle. L'énoncé peut également avoir un impact sur le choix de la méthode de régression.
2. La présence de variables confondantes : Il est possible que certaines variables n'apparaissant pas dans l'énoncé de l'objectif ou de l'hypothèse soient importantes dans un modèle dans la mesure où elles peuvent influencer les résultats. On appelle ces variables « confondantes » et leur inclusion dans le modèle permet de contrôler statistiquement leur effet.
3. La présence de corrélation avec la variable dépendante : Dans certains contextes, il est possible de choisir les variables indépendantes en fonction de leur degré d'association avec la variable dépendante. Des variables n'ayant pas de lien assez fort avec celle-ci pourrait être exclues du modèle.
4. La puissance statistique du devis : Cohen (1992) et Hairet al. (2005) ont bien démontré que le nombre d'observations détermine la quantité maximale de variables qu'un modèle peut supporter. Plus on a d'observations, plus on peut inclure de variables dans le modèle.

Le choix de la méthode de régression

La méthode de « construction » d'un modèle de régression nécessite également une réflexion préalable. En effet, la méthode choisie ne sera pas la même selon que l'on désire tester un modèle théorique précis, contrôler l'effet de variables confondantes ou tout simplement explorer une combinaison particulière de variables indépendantes. De même, la façon

d'introduire les variables ou les blocs de variables indépendantes dans ce modèle doit faire également l'objet d'une justification rationnelle.

Dans un premier temps, on doit choisir une des deux stratégies suivantes : la modélisation globale ou la modélisation par blocs. Dans le premier cas, la combinaison de toutes les variables est évaluée globalement. Dans le second, les variables sont regroupées en bloc et les résultats évaluent le modèle global ainsi que la contribution de chaque bloc. Dans un deuxième temps, on doit également déterminer la manière dont les variables indépendantes seront insérées dans le modèle global ou dans les blocs : par entrée forcée ou par entrée progressive.

Il est question maintenant de faire la description plus précise des méthodes pour lesquelles il est possible d'opter une fois que les variables indépendantes ont été choisies.

1. La régression hiérarchique (*hierarchical regression*)

Cette méthode permet au chercheur de déterminer l'ordre d'entrée des variables dans le modèle à l'aide de la création des blocs de variables qui seront entrés de manière hiérarchisée dans le modèle. Ceci permet d'observer plus en détail comment se comporte le modèle. Les résultats indiquent l'apport de chaque bloc en termes de pourcentage de variance expliquée (R^2). Pour les blocs constitués de plus d'une variable, il est possible de faire entrer celles-ci en un seul temps (entrée forcée) ou progressivement (voir plus bas)

2. La régression avec entrée forcée

Cette fois-ci, toutes les variables évaluées sont entrées au même moment et un test F évalue l'ensemble du modèle. Le choix des variables à inclure repose encore sur la théorie. Par contre, le chercheur n'influence pas l'ordre d'entrée des variables. Le modèle évalue donc leur effet combiné.

3. La régression avec entrée progressive

Contrairement aux deux autres méthodes, la sélection des variables à inclure est basée sur un critère mathématique. Une fois les variables indépendantes choisies, leur inclusion dans le modèle dépendra de leur contribution mathématique à son amélioration. Il existe trois méthodes progressives.

La première est la méthode **ascendante** (*forward*). Dans ce cas, le modèle initial ne contient que la constante (b_0). Celui-ci servira de base de comparaison pour déterminer si l'ajout d'une variable contribue significativement à l'amélioration du modèle. SPSS choisit parmi les variables indépendantes soumises celle qui a la plus forte corrélation avec la variable

dépendante. Il évalue si cet ajout est significatif. Si c'est le cas, il intègre une deuxième variable. Cette dernière a la plus forte corrélation partielle avec la variable dépendante. On parle de corrélation partielle puisque le calcul est effectué avec la variance de la variable dépendante qui reste à expliquer une fois que l'effet de la première variable est retiré. SPSS évalue ensuite si l'ajout de cette variable est significatif. Si c'est le cas, il la retient et détermine s'il peut ajouter un 3^e prédicteur. Il cesse d'inclure des nouvelles variables lorsque l'augmentation de la valeur de R^2 n'est plus significative.

La deuxième est la méthode **pas-à-pas** (*stepwise*). Celle-ci ressemble beaucoup à la méthode ascendante, puisque le choix de la première variable est encore basé sur la corrélation la plus élevée et celui des variables suivantes sur la corrélation partielle. Toutefois, lorsque SPSS ajoute une variable au modèle, il évalue si elle apporte une contribution significative, mais également si celle qui contribuait le moins au modèle demeure significative. Si ce n'est pas le cas, il la retire. De cette manière, il est possible d'éliminer les variables redondantes. Enfin, la dernière est la méthode **descendante** (*backward*). Dans ce cas, le modèle initial comprend toutes les variables, comme pour la régression forcée. SPSS va cette fois retirer la variable ayant la plus faible contribution au modèle si la variation du R^2 n'est pas significative en l'éliminant. La procédure va être répétée jusqu'à ce que toutes les variables conservées contribuent significativement à l'amélioration du R^2 .

Quelle méthode privilégier ?

Parmi toutes ces méthodes, laquelle devrions-nous privilégier ? De manière générale, on suggère qu'un modèle bien balisé par la théorie devrait utiliser une stratégie globale avec une méthode d'entrée forcée, hiérarchisée ou non. Pour les travaux de nature davantage exploratoire, les méthodes progressives sont adaptées. Parmi les trois présentées, on privilégiera la méthode descendante, car il y a plus de risques de commettre des erreurs de type II avec la méthode ascendante. Celle-ci ne tient pas compte des variables significatives lorsqu'elles sont combinées et peut donc plus facilement oublier une variable qui affecte la variable dépendante en présence d'un autre prédicteur.

Enfin, un bon modèle sera parcimonieux, constitué de variables ayant une pertinence théorique et expliquera une proportion satisfaisante de la variance de la variable dépendante.

La régression hiérarchisée est intéressante lorsque le modèle comporte plusieurs variables qui peuvent être théoriquement regroupées ou lorsque certaines variables doivent être contrôlées statistiquement (ex. : variables socioéconomiques). SPSS permet de regrouper ces variables en « blocs » dont l'ordre d'inclusion devrait représenter leur position relative (proximale ou

distale) par rapport à la variable dépendante. Le premier bloc doit contenir les variables contrôles ou encore les variables proximales et les blocs subséquents comprennent les variables de plus en plus distales. SPSS donne les résultats pour le modèle global (toutes les variables) ainsi que l'apport spécifique de chaque bloc une fois l'effet du bloc précédent considéré.

Le diagnostic des observations

Une fois que la méthode de régression est choisie, il est important également de considérer si le modèle qu'on va obtenir est bien ajusté aux données ou s'il est influencé par la présence de valeurs extrêmes, qui s'écartent beaucoup des autres observations. Comme pour toute analyse statistique, il est préférable d'examiner au préalable les distributions des variables qui seront mises en cause. Les procédures descriptives permettent entre autres d'identifier les valeurs extrêmes. Ces dernières influencent grandement le modèle, elles peuvent faire varier les coefficients beta de l'équation qui sera, de ce fait, moins précise. Il importe donc de savoir si des valeurs extrêmes sont présentes.

Une autre stratégie simple consiste à déterminer pour quelles observations les valeurs résiduelles sont importantes. En effet, si une valeur extrême est présente, son score prédit sera très différent de la valeur observée. En corollaire, on peut ajouter que plus les valeurs résiduelles de l'ensemble des observations sont petites, mieux le modèle de régression est ajusté aux données.

Les valeurs résiduelles sont calculées dans la même unité de mesure que la variable originale. Afin de faciliter la comparaison entre les modèles, on transforme ces valeurs en score Z (résiduels standardisés), ce qui nous permet plus facilement d'identifier quelles sont les valeurs très éloignées du modèle. On se base sur les balises de la courbe normale pour déterminer quelles sont les valeurs extrêmes. Dans un modèle bien ajusté, on s'attend à trouver

Moins de 5 % des résiduels standardisés ayant une valeur $> 1,96$ ou $< -1,96$

Moins de 1 % des résiduels standardisés ayant une valeur $> 2,58$ ou $< -2,58$

Aucun résiduel standardisé ayant une valeur de $> 3,29$ ou $< -3,29$

Sinon, on doit porter une attention très particulière aux résiduels ayant des valeurs de plus de 3 (3,29), puisque dans un échantillon normal, il est très peu probable que de tels écarts arrivent au hasard. Lorsque les seuils proposés sont dépassés, on peut penser que le modèle ne représente pas bien les données.

Il est à noter qu'il est possible d'enregistrer les valeurs résiduelles et les résiduels standardisés dans des nouvelles variables dans la base de données dans les options disponibles dans SPSS.

On peut également enregistrer la distance de Cook qui nous indiquera l'influence de chaque observation sur le modèle total. Si la distance pour une observation est de plus de 1, elle influence probablement l'estimation des coefficients beta du modèle (Cook et Weisberg, 1982). Pour connaître son influence exacte, il faut refaire la régression sans cette observation et comparer les coefficients beta obtenus. La statistique *DFBeta* évalue la différence entre les deux. On utilise généralement la valeur *DFBeta* standardisée pour voir si la différence est importante. **Les valeurs plus grandes que 1 indiquent une influence importante de l'observation sur les paramètres.**

Le modèle de régression le plus précis et le mieux ajusté sera évidemment celui sans valeurs extrêmes et sans valeurs qui influencent grandement l'estimation des paramètres

4.9 La pré-enquête et l'enquête

Avant le déroulement de l'enquête proprement dite, il faut noter que l'action que nous avons menée au préalable a été d'effectuer un pré-test de notre questionnaire sur un échantillon représentatif de la population cible. Cette opération de pré-enquête a été réalisée sur la population des élèves de certains cours moyens Elle nous a donné l'occasion de modifier le style et la forme de l'échantillon Elle a également permis de vérifier la qualité de l'information et de mesurer le temps nécessaire pour le remplissage du questionnaire

L'enquête quant à elle s'est déroulée par étapes, au cours du mois de septembre 2013/2020 au sein d'un échantillon de 836 élèves. Le questionnaire a été administré au niveau des départements de la région de l'Est où notre échantillon définitif est tiré. Il s'est agi pour eux de répondre aux questions par ordre chronologique. Tous les questionnaires ainsi remplis ont été retournés à l'enquêteur le même jour.

4.10 Le tableau synoptique de la recherche

Tableau 8:Le tableau synoptique

Variabes	Indicateurs	Modalités	Item	Instrument de collecte	Instrument d'analyse
Environnement physique d'apprentissage	1-qualité d'équipement de la salle de classe (existence, accessibilité et confortabilité) : emplacement, matériaux de construction, taille de la classe, mobilier adapté, éclairage adéquat, niveau sonore, affiches pédagogiques, hygiène et santé	1-oui 2-non 3-je ne sais pas	De 1 à 4	Questionnaire	Coefficient de corrélation de Pearson (r)
	2-qualité et richesses de la cours de récréation	1-oui 2-non 3-je ne sais pas	Item 5		
	3- l'utilisation des didacticiels en français	1-oui 2-non 3-je ne sais pas	Item 6		
Facteurs sociolinguistiques d'apprentissage	1-les marqueurs des relations sociales	1-oui 2-non 3-je ne sais pas	Item 7 à 14	Questionnaire	Coefficient de corrélation de Pearson (r)
	2-le choix des exclamations utilisées dans les discours	1-oui 2-non 3-je ne sais pas			
	3- les règles de politesse ou d'impolitesse	1-oui 2-non 3-je ne sais pas			
	4- capacité à produire les expressions de sagesse populaire	1-oui 2-non 3-je ne sais pas			
	5- utilisation des différents types de registres	1-oui 2-non 3-je ne sais pas	Item 15 à 28		
	6- utilisation des dialectes et des accents	1-oui 2-non 3-je ne sais pas			

	7- vocabulaire particulier des communautés linguistiques francophones	1-oui 2-non 3-je ne sais pas			
Les facteurs psychologiques d'apprentissage	1 attitude envers la langue	1-oui 2-non 3-je ne sais pas	Item 29 à 37	Coefficient de corrélation de Pearson (r)	Coefficient de corrélation de Pearson (r)
	2-réprésentation de la langue	1-oui 2-non 3-je ne sais pas			
	3- motivation à parler la langue	1-oui 2-non 3-je ne sais pas			
	4- émotions et sentiments envers la langue	1-oui 2-non 3-je ne sais pas			
	5- les besoins de la langue	1-oui 2-non 3-je ne sais pas			
	6-culture véhiculé par la langue	1-oui 2-non 3-je ne sais pas			
Les facteurs discursifs d'apprentissage	1 -re (connaissance) et appropriation des différents types de textes, de discours et des genres textuels/discursifs	1-oui 2-non 3-je ne sais pas	Item 38 à 47	Questionnaire	Coefficient de corrélation de Pearson (r)
	2- la contextualisation de ces derniers	1-oui 2-non 3-je ne sais pas			
Acquisition des compétences communicationnelles	1-Lecture à haute voix	0 –l'élève ne répond pas 1- l'élève répond avec de l'aide 2- l'élève ne répond sans aide	Fiche 1, 2, 3		(r) Coefficient de corrélation de
	2-Dialogue :(compréhension de l'oral et production de l'oral)	0 –l'élève ne répond pas 1- l'élève répond avec de l'aide 2- l'élève ne répond sans aide	Fiche 1, 2, 3		
	3-L'exposé	0 –l'élève ne répond pas 1- l'élève répond avec de l'aide 2- l'élève ne répond sans aide	Fiche 1, 2, 3		
	4-Débat	0 –l'élève ne répond pas 1- l'élève répond avec de l'aide	Fiche 1, 2, 3		

		2- l'élève ne répond sans aide		Questionnaire	Pearson (r)
5-Récitation		0 -l'élève ne répond pas 1- l'élève répond avec de l'aide 2- l'élève ne répond sans aide	Fiche 1, 2, 3		
6-Lecture d'une image		0 -l'élève ne répond pas 1- l'élève répond avec de l'aide 2- l'élève ne répond sans aide	Fiche 1, 2, 3		
1 Production des textes (portrait, narration, descriptif, etc.		0 -l'élève ne répond pas 1- l'élève répond avec de l'aide 2- l'élève ne répond sans aide	Fiche 4	Questionnaire	Coefficient de corrélacion de Pearson (r)
2 Production arithmétique		0 -l'élève ne répond pas 1- l'élève répond avec de l'aide 2- l'élève ne répond sans aide	Fiche 4		
3 Calligraphie		0 -l'élève ne répond pas 1- l'élève répond avec de l'aide 2- l'élève ne répond sans aide	Fiche 4		
4 Copier un texte		0 -l'élève ne répond pas 1- l'élève répond avec de l'aide 2- l'élève ne répond sans aide	Fiche 4		
5 Ecrire (alphabet, mot, phrase)		0 -l'élève ne répond pas 1- l'élève répond avec de l'aide 2- l'élève ne répond sans aide	Fiche 4		

Chapitre 5

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS, VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, ANALYSES ET SUGGESTIONS.

La présentation descriptive des données débutera par celles des résultats relatifs à la variable indépendante à savoir les facteurs contextuels d'apprentissage avec ses modalités, ses indicateurs, puis suivra les résultats relatifs à la variable dépendante à savoir le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français.

5.1 Présentation descriptives des données de la recherche liée aux facteurs contextuels d'apprentissage

5.1.1 Présentation descriptives des données de la recherche liée aux Conditions physiques du milieu des apprentissages

Tableau 9: Répartition des élèves en fonction de la présentation de leurs bâtiments scolaires

Présentation des bâtiments scolaires	Oui	Non	Aucune idée	Total
En planche	156	605	805	
En brique de terre	463	363	10	
En paille	36	715	85	836
En parpaings	436	301	99	
En tôles ondulées	615	121	100	

Les résultats de ce tableau 9 indiquent que : 605 sur 836 enquêtés confirment et constatent que les bâtiments de leurs salles de classe ne sont pas faites en planches tandis que 156 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 805 élèves n'en savent rien de cela ; que 463 sur 836 enquêtées confirment et constatent que les bâtiments de leurs salles de classe sont faites en briques de terre tandis que constatent et confirment le contraire pendant que 10 élèves n'ont aucune idée sur cette préoccupation; que 715 sur 836 confirment et constatent que les bâtiments de leurs salles de classe ne sont pas couvert de pailles tandis que 36 participants ont une observation contraire de la situation pendant que 85 semblent ne pas être concernés par la question ; que 436 su 836 élèves confirment et constatent que les bâtiments de leurs salles de classe sont faites en parpaings tandis que 301 élèves enquêtés ont

fait un constat opposé pendant que 99 participants n'en savent rien ; que 615 sur 836 enquêtées confirment et constatent que les bâtiments de leurs salles de classe sont couverts des tôles ondulées tandis 121 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 100 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout. Il ressort de ce tableau que les réalités diffèrent d'un établissement à un autre.

Tableau 10: Répartition des élèves enquêtés en fonction de l'appréciation de la présentation des bâtiments scolaires

Appréciation de la présentation des bâtiments scolaires	Très confortable	Moyennement confortable	Pas du tout confortable	Total
Effectifs	266	409	161	836
Pourcentage	31.82	48.93	19.25	100 %

Les résultats de ce tableau 10 indiquent que 48.93 % des élèves enquêtés affirment que la présentation des bâtiments de leurs salles de classes est moyennement confortable. Par ailleurs, 31.82 % des personnes enquêtées soit 266 individus sont tout à fait d'accord avec l'état très confortable des bâtiments de leurs salles de classe ; tandis que 19.25 % ont une très mauvaise perception des bâtiments qui abritent leurs salles de classe. Cette mauvaise perception de la présentation physique du lieu d'apprentissage risque avoir une influence négative sur l'acquisition des compétences communicationnelles chez ces apprenants et inversement.

Tableau 11: Répartition des élèves en fonction de la présentation de la cour de récréation de l'école

La cour de récréation de l'école est :	Oui	Non	Aucune idée	Total
Cimentée	56	765	15	
Gazonnée	13	813	10	
En terre battue	736	55	45	
Avec du jardin	466	301	69	
Avec des terrains de jeux	785	21	30	836
Des affiches aux murs	696	125	15	
Des plantes d'abri	783	43	10	

Les résultats de ce tableau 11 indiquent que : 765 sur 836 enquêtés confirment et constatent que la cour de leur école n'est pas cimentée tandis que 56 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 15 élèves n'en savent rien de cela ; que 813 sur 836 enquêtées confirment et constatent que la cour de leur école n'est pas gazonnée tandis 13 élèves constatent et confirment le contraire pendant que 10 élèves n'ont aucune idée sur cette préoccupation; que 736 sur 836 confirment et constatent la cours de l'école est en terre battue tandis que 55 participants ont une observation contraire de la situation pendant que 45 semblent ne pas être concernés par la question ; que 466 su 836 élèves confirment et constatent que la cour de leur école possède un jardin scolaire que 301 élèves enquêtés ont fait un constat opposé pendant que 69 participants n'en savent rien ; que 785 sur 836 enquêtées confirment et constatent que la cour de leur école possède des terrains de jeux tandis 21 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 30 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout ;que 783 sur 836 enquêtées confirment et constatent que la cour de leur école possède des plantes d'abris tandis 43 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 10 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout ;que 696 sur 836 enquêtées confirment et constatent que la cour de leur école possède des affiches aux murs tandis 125 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 15 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout. Il ressort de ce tableau que les réalités diffèrent d'un établissement à un autre.

Tableau 12: Répartition des élèves en fonction de l'appréciation de la cour de récréation de l'école

Appréciation de la cour de récréation de l'école	Très confortable	Moyennement confortable	Pas du tout confortable	Total
Effectifs	356	429	51	836
Pourcentage	42.58	51.32	6.10	100 %

Les résultats de ce tableau 12 indiquent que 51.32% des élèves enquêtés soit 429 participants affirment que la présentation de la cour récréation est moyennement confortable. Par ailleurs, 42.58 % des personnes enquêtées soit 356 individus sont tout à fait d'accord avec l'état très confortable de leur cour de récréation ; tandis que 6.10 % ont une très mauvaise perception de leur cour de récréation. Cette mauvaise perception de la présentation physique du lieu d'apprentissage risque avoir une influence négative sur l'acquisition des compétences communicationnelles chez ces apprenants et inversement.

Tableau 13: Répartition des élèves en fonction de la présentation de l'intérieur des salles de classes des bâtiments scolaires

L'intérieur de vos salles de classes des possède :	Oui	Non	Aucune idée	Total
Plus de deux tableaux noirs	50	771	15	
Plus de 30 tables bancs de deux personnes	810	13	13	
Un sol en terre nue	45	736	55	
Un sol cimenté	736	45	55	
Les murs peints ayant des affiches et images	500	36	300	836
Un bureau du maitre avec table et chaises	690	131	15	
Avec l'alimentation électrique	43	783	10	
Avec un vidéo projecteur	40	765	31	
Très vaste et aérée	813	13	10	
Existence des ordinateurs en salle de classe	55	736	45	
Existence de la connexion internet	400	367	69	
Chaque élève a accès à l'ordinateur	700	106	30	

les résultats de ce tableau 13 indiquent que : 771 sur 836 élèves enquêtés confirment et constatent que leur salle de classe ne possède pas plus de deux tableaux noirs tandis que 50 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 15 élèves n'en savent rien de

cela ; que 810 sur 836 élèves enquêtées confirment et constatent que leur salle de classe ne possède pas plus de 30 tables bancs de deux personnes tandis 13 élèves constatent et confirment le contraire pendant que 13 élèves n'ont aucune idée sur cette préoccupation; que 736 sur 836 confirment et constatent que le sol de la salle de classe est en terre nue tandis que 55 participants ont une observation contraire de la situation pendant que 45 semblent ne pas être concernés par la question ; que 736 su 836 élèves confirment et constatent que la cour de leur école possède un sol cimente tandis que 45 élèves enquêtés ont fait un constat opposé pendant que 55 participants n'en savent rien ; que 500 sur 836 élèves enquêtées confirment et constatent que les murs de leurs salle de classe sont peints et ont des affiches et images tandis 36 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 300 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout ;que 690 sur 836 enquêté confirment et constatent que leur salle de classe possède des tables et des chaises pour les enseignants tandis 131 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 15 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout ;que 783 sur 836 élèves enquêtées confirment et constatent que leur salle de classe ne possède une alimentation électrique tandis 43 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 10 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout.

il ressort de ce tableau que les réalités diffèrent d'un établissement à un autre. que 765 sur 836 enquêté confirment et constatent que leur salle de classe ne possède pas un vidéo projecteur tandis 40 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 31 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout ;que 813 sur 836 élèves enquêtés confirment et constatent que leur salle de classe est très vaste et aérée tandis 13 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 10 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout ;que 736 sur 836 élèves enquêtées confirment et constatent leur salle de classe ne possède pas d'ordinateur tandis 55 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 45 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout ;que 400 sur 836 enquêtées confirment et constatent que leur école possède une connexion internet tandis 367 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 69 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout ;que 700 sur 836 enquêtées confirment et constatent que chaque élève a accès a un ordinateur tandis 106 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 30 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout ;

Tableau 14: Répartition des élèves en fonction de l'appréciation de la présentation de l'intérieur des salles de classes des bâtiments scolaires

Appréciation de la présentation de l'intérieur des salles de classes des bâtiments scolaires	Très confortable	Moyennement confortable	Pas du tout confortable	Total
Effectifs	256	539	41	836
Pourcentage	30.62	64.47	4.90	100 %

Les résultats de ce tableau 14 indiquent que 64.47% des élèves enquêtés soit 539 participants affirment que l'intérieur des salles de classes est moyennement confortable. Par ailleurs, 30.62 % des personnes enquêtées soit 256 individus sont tout à fait d'accord avec l'état très confortable de leur salle de classe ; tandis que 4.90 % des élèves enquêtés ont une très mauvaise perception de leur cour de récréation. Cette mauvaise perception de la présentation physique du lieu d'apprentissage risque avoir une influence négative sur l'acquisition des compétences communicationnelles chez ces apprenants et inversement. Il ressort de ce tableau que les réalités diffèrent d'un établissement à un autre.

5.1.2 Présentation descriptives des données de la recherche liées aux conditions sociolinguistiques

Tableau 15: Répartition des élèves en fonction des interactions élèves- enseignants

En salle de classe	Oui	Non	Aucune idée	Total
Le maître monopolise la parole	150	650	36	
Il discrimine la parole aux élèves	20	813	00	
Il contrôle les conversations des élèves en utilisant des leçons thématiques	736	45	55	836
Il réalise des échanges brefs avec les élèves	466	310	60	
Il échange très peu avec les élèves	430	85	321	
Il encourage peu les élèves qui échangent en leurs langues locales	700	100	36	

Les résultats de ce tableau 15 indiquent que : 650 sur 836 élèves enquêtés confirment et constatent que le maître ne monopolise pas la parole en salle de classe tandis que 150 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 36 élèves n'en savent rien de cela ;

que 813 sur 836 enquêtées confirment et constatent que le maître ne discrimine pas la parole aux élèves tandis 20 élèves constatent et confirment le contraire pendant que aucun participant n'a aucune idée sur cette préoccupation; que 736 sur 836 confirment et constatent que la maître il contrôle les conversations des élèves en utilisant des leçons thématiques tandis que 45 participants ont une observation contraire de la situation pendant que 55 semblent ne pas être concernés par la question ;que 466 su 836 élèves confirment et constatent que le maître réalise des échanges brefs avec les élèves tandis que 310 élèves enquêtés ont fait un constat opposé pendant que 60 participants n'en savent rien ; que 430 sur 836 enquêtées confirment et constatent que le maître échange très peu avec les élèves tandis 85 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 321 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout ;que 700 sur 836 enquêtées confirment et constatent que le maître encourage peu les élèves qui échanges en leurs langues locales tandis 100 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 36 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout. Il ressort de ce tableau que les réalités diffèrent d'un élève à l'autre et d'un établissement à un autre.

Tableau 16: Répartition des élèves en fonction de l'appréciation des interactions enseignants-élèves en salle de classe

Appréciation des interactions élèves-enseignants	Très confortable	Moyennement confortable	Pas du tout confortable	Total
Effectifs	426	219	191	836
Pourcentage	50.95	26.20	22.85	100 %

Les résultats de ce tableau 16 indiquent que 50.95 % des élèves enquêtés soit 426 participants affirment que leur interaction avec les enseignants est très confortable. Par ailleurs, 26.20 % des personnes enquêtées soit 219 individus sont moyennement d'accord avec l'état confortable de leur interaction en salle de classe ; tandis que 4.90 % des élèves enquêtes ont une très mauvaise perception de leur interaction avec les enseignants. Cette mauvaise perception de la condition sociolinguistique risque avoir une influence négative sur l'acquisition des compétences communicationnelles chez ces apprenants et inversement.il ressort de ce tableau que les réalités diffèrent d'un établissement à un autre.

Tableau 17: Répartition des élèves en fonction des interactions élève- élèves

En salle de classe	Oui	Non	Aucune idée	Total
Les élèves utilisent entre eux le langage familier en français pour des échanges	256	560	20	
Les élèves utilisent entre eux le langage courant en français pour des échanges	123	700	13	
Les élèves utilisent entre eux le langage local en français pour des échanges	736	45	55	
Ils utilisent différentes tonalités dans leurs discussions	400	367	69	
Ils parlent à voix basse dans leur discussion	785	26	25	
Ils utilisent les proverbes locaux dans leurs échanges	696	120	40	
Ils sont très rapides dans leurs échanges	783	40	13	
Ils sont lents dans leurs échanges	56	760	20	
Ils échangent en anglais	13	800	23	
Ils échangent en français	736	45	55	836
Ils échangent en langues locales	466	69	301	
Ils utilisent les phrases simples dans leur discussion	785	21	30	
Ils utilisent les phrases complexes dans leurs discussions	706	125	10	
Ils discutent sans tenir compte des agencements des mots, des sons, des verbes des sujets et leurs compléments	783	30	23	
Lors de leurs échanges ils utilisent le français pour communiquer	56	760	20	
Lors de leurs échanges ils utilisent le français pour informer	26	800	10	
Lors de leurs échanges ils utilisent le français pour conseiller	706	85	45	

Les résultats de ce tableau 17 indiquent que : 560 sur 836 élèves enquêtés confirment et constatent que les élèves n'utilisent pas entre eux le langage familier en français pour des échanges tandis que 56 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 20 élèves n'en savent rien de cela ; Que 700 sur 836 élèves enquêtées confirment et constatent que les élèves n'utilisent pas entre eux le langage courant en français pour des échanges tandis 123 élèves constatent et confirment le contraire pendant que 13 élèves n'ont aucune idée sur cette préoccupation;

Que 736 sur 836 confirment et constatent que les élèves utilisent entre eux le langage local en français pour des échanges tandis que 45 participants ont une observation contraire de la situation pendant que 55 semblent ne pas être concernés par la question ; Que 400 sur 836 élèves confirment et constatent qu'ils utilisent différentes tonalités dans leurs discussions tandis que 367 élèves enquêtés ont fait un constat opposé pendant que 69 participants n'en savent rien ;

Que 780 sur 836 enquêtées confirment et constatent que ils parlent à voix basse dans leur discussion tandis 31 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 25 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout ; Que 785 sur 836 enquêtées confirment et constatent qu'ils parlent à voix basse dans leur discussion tandis 26 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 25 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout ; que 696 sur 836 enquêtées confirment et constatent qu'ils utilisent les proverbes locaux dans leurs échanges tandis 120 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 40 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout ;

Que 783 sur 836 enquêtés confirment et constatent qu'ils sont très rapides dans leurs échanges tandis que 40 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 13 élèves n'en savent rien de cela ; 760 sur 836 enquêtés confirment et constatent qu'ils sont lents dans leurs échanges tandis que 56 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 20 élèves n'en savent rien de cela ; 800 sur 836 enquêtés confirment et constatent qu'ils n'échangent en anglais tandis que 13 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 23 élèves n'en savent rien de cela ; 736 sur 836 enquêtés confirment et constatent qu'ils échangent en français tandis que 45 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 55 élèves n'en savent rien de cela ;

Que 466 sur 836 enquêtés confirment et constatent qu'ils échangent en langues locales tandis que 69 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 301 élèves n'en savent rien de cela ; 785 sur 836 enquêtés confirment et constatent qu'ils utilisent les phrases simples dans leur discussion tandis que 21 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 30 élèves n'en savent rien de cela ; 706 sur 836 enquêtés confirment et constatent qu'ils utilisent les phrases complexes dans leurs discussions tandis que 125 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 10 élèves n'en savent rien de cela ; 783 sur 836 enquêtés confirment et constatent qu'ils discutent sans tenir compte des agencements des mots, des sons, des verbes des sujets et leurs compléments tandis que 30 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 23 élèves n'en savent rien de cela ; 760 sur 836 enquêtés confirment et constatent que lors de leurs échanges ils utilisent le français pour communiquer

tandis que 56 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 20 élèves n'en savent rien de cela ; Que 800 sur 836 enquêtés confirment et constatent que lors de leurs échanges ils n'utilisent pas le français pour informer tandis que 26 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 10 élèves n'en savent rien de cela ; 706 sur 836 enquêtés confirment et constatent que lors de leurs échanges ils utilisent le français pour conseiller tandis que 85 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 45 élèves n'en savent rien de cela ; il ressort de ce tableau que les réalités diffèrent d'un établissement à un autre.

Tableau 18: Répartition des élèves en fonction de l'appréciation des interactions élèves-élèves en salle de classe

Appréciation des interactions élèves-élèves	Très confortable	Moyennement confortable	Pas du tout confortable	Total
Effectifs	316	319	201	836
Pourcentage	37.80	38.15	20.05	100 %

Les résultats de ce tableau18 indiquent que 37.80% des élèves enquêtés soit 316 participants affirment que leur interaction avec les camarades est très confortable. Par ailleurs, 38.15 % des personnes enquêtées soit 319 individus sont moyennement d'accord avec l'état confortable de leur interaction en salle de classe avec les camarades ; tandis que 20.05 % des élèves enquêtes ont une très mauvaise perception de leur interaction avec les camarades. Cette mauvaise perception de la condition sociolinguistique risque avoir une influence négative sur l'acquisition des compétences communicationnelles chez ces apprenants et inversement. Il ressort de ce tableau que les réalités diffèrent d'un établissement à un autre.

Tableau 19: Répartition des élèves en fonction de la pratique de la langue française à l'école

En salle de classe	Oui	Non	Aucune idée	Total
Vous prenez régulièrement la parole en français	56	770	10	
Vous répondez aux interrogations de l'enseignant en français	26	800	10	
Vous faites tous vos productions écrites en français	730	55	51	836
Vous faites tous vos calculs en français	450	326	60	
Vous êtes capable de traduire les textes en français dans votre langue locale	785	11	40	
Vous êtes capables de traduire les opérations de calculs en votre langue locale	696	130	10	

les résultats de ce tableau 19 indiquent que : 770 sur 836 enquêtés confirment et constatent qu'ils ne prennent pas régulièrement la parole en français tandis que 56 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 10 élèves n'en savent rien de cela ; que 800 sur 836 enquêtés confirment et constatent qu'ils répondent aux interrogations de l'enseignant en français tandis que 26 élèves constatent et confirment le contraire pendant que 10 élèves n'ont aucune idée sur cette préoccupation; que 730 sur 836 confirment et constatent qu'ils font tous leurs productions écrites en français tandis que 55 participants ont une observation contraire de la situation pendant que 51 semblent ne pas être concernés par la question ; que 450 sur 836 élèves confirment et constatent qu'ils font tous leurs calculs en français tandis que 326 élèves enquêtés ont fait un constat opposé pendant que 60 participants n'en savent rien ; que 785 sur 836 enquêtés confirment et constatent qu'ils sont capables de traduire les textes en français dans votre langue locale tandis que 11 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 40 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout ; que 696 sur 836 enquêtés confirment et constatent qu'ils sont capables de traduire les opérations de calculs en votre langue locale tandis que 130 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 10 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout ; il ressort de ce tableau que les réalités diffèrent d'un établissement à un autre.

Tableau 20: Répartition des élèves en fonction de l'appréciation des conditions sociolinguistiques

Appréciation des conditions sociolinguistiques	Très confortable	Moyennement confortable	Pas du tout confortable	Total
Effectifs	436	319	81	836
Pourcentage	50.52	38.10	9.68	100 %

Les résultats de ce tableau 20 indiquent que 50.52 % des élèves enquêtés soit 436 participants affirment que les conditions sociologiques sont très confortables. Par ailleurs, 38.10 % des personnes enquêtées soit 319 individus sont moyennement d'accord avec l'état confortable des conditions sociolinguistiques ; tandis que 4.90 % des élèves enquêtes ont une très mauvaise perception des conditions sociolinguistiques. Cette mauvaise perception de la condition sociolinguistique risque avoir une influence négative sur l'acquisition des compétences communicationnelles chez ces apprenants et inversement. Il ressort de ce tableau que les réalités diffèrent d'un établissement à un autre.

5.1.3 Présentation descriptive des données de la recherche liée aux -conditions psychologiques d'apprentissage

Tableau 21: Répartition des élèves en fonction des attitudes des participants à l'égard de la langue française

Lorsque votre locuteur commet une erreur en parlant la langue française :	Oui	Non	Aucune idée	Total
Vous vous moquez de lui	196	625	15	
Vous lui signalez son erreur	212	613	11	
Vous restez calme	716	75	45	836
Vous invitez un camarade à l'aider	366	401	69	
Vous demandez secours à un enseignant	485	321	30	
Vous êtes gêné, frustré quand vous parlez mal le français	624	122	90	
Vous êtes heureux quand vous vous exprimez bien en français	795	29	12	836
Vous êtes satisfaits quand vous imitez vos camarades quand ils parlent français	312	415	109	

Les résultats de ce tableau 21 indiquent que : 625 sur 836 enquêtés confirment et constatent que lorsque leur locuteur commet une erreur en parlant la langue française ils ne se

moquent pas de lui tandis que 195 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 11 élèves n'en savent rien de cela ; 613 sur 836 enquêtés confirment et constatent que lorsque leur locuteur commet une erreur en parlant la langue française, ils ne lui signalent pas son erreur, tandis que 212 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 15 élèves n'en savent rien de cela ; que 716 sur 836 enquêtées confirment et constatent que lorsque votre locuteur commet une erreur en parlant la langue française, ils restent calme, tandis 75 élèves constatent et confirment le contraire pendant que 45 élèves n'ont aucune idée sur cette préoccupation; que 366 sur 836 confirment et constatent que lorsque leur locuteur commet une erreur en parlant la langue française ils invitent un camarade à l'aider tandis que 401 participants ont une observation contraire de la situation pendant que 69 semblent ne pas être concernés par la question ; que 485 su 836 élèves confirment et constatent que tandis que lorsque votre locuteur commet une erreur en parlant la langue française, ils demandent secours à un enseignant tandis que 321 élèves enquêtés ont fait un constat opposé pendant que 30 participants n'en savent rien ; que 624 sur 836 enquêtées confirment et constatent qu'ils sont gênés, frustrés quand ils parlent mal le français tandis 122 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 90 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout ; que 795 sur 836 enquêtées confirment et constatent qu'ils sont très heureux quand ils expriment bien en français tandis 29 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 12 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout ;que 415 sur 836 enquêtées confirment et constatent qu'ils sont satisfaits quand ils imitent leurs camarades quand ils parlent français tandis 312 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 109 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout. Il ressort de ce tableau que les réalités diffèrent d'un établissement à un autre.

Tableau 22: Répartition des élèves en fonction de l'appréciation de l'attitude des participants à l'égard de la langue française

appréciation de l'attitude des participants à l'égard de la langue française	Très favorable	Moyennement favorable	Pas du tout favorable	Total
Effectif	362	423	51	836
Pourcentages	43.30	50.60	6.10	100 %

Les résultats de ce tableau 22 indiquent que 50.60 % des élèves enquêtés soit 423 participants affirment être moyennement favorable à l'égard de l'utilisation de la langue française. Par ailleurs, 43.30 % des personnes enquêtées soit 362 individus ont une attitude très favorable à l'égard de l'utilisation de la langue française ; tandis que 6.10 % des élèves enquêtés ont une très mauvaise attitude à l'égard de l'utilisation de la langue française. Cette mauvaise perception à l'égard d'utilisation de la langue française risque avoir une influence négative sur l'acquisition des compétences communicationnelles chez ces apprenants et inversement. Il ressort de ce tableau que les réalités diffèrent d'un établissement à un autre.

Tableau 23: Répartition des élèves en fonction de la culture véhiculée par la langue française

Lorsque votre locuteur parle la langue française :	Oui	Non	Aucune idée	Total
Vous pouvez l'identifier par son ton	456	365	15	
Vous pouvez reconnaître son ethnie	413	413	10	
Vous pouvez reconnaître sa famille	636	155	45	
Vous pouvez reconnaître sa religion	466	301	69	836
Vous vous reconnaissez en lui	785	21	30	
Total	696	125	15	

Les résultats de ce tableau 23 indiquent que :365 sur 836 enquêtés confirment et constatent que lorsque leur locuteur parle la langue française ils ne peuvent pas l'identifier par son ton, tandis que 456 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 15 élèves n'en savent rien de cela ; que 413 sur 836 enquêtées confirment et constatent que lorsque leur locuteur parle la langue française ils ne peuvent pas reconnaître son ethnie tandis 413 élèves constatent et confirment le contraire pendant que 10 élèves n'ont aucune idée sur cette préoccupation; que 466 sur 836 confirment et constatent que lorsque leur locuteur parle la langue française ils ne peuvent pas reconnaître sa religion tandis que 301 participants ont une observation contraire de la situation pendant que 69 semblent ne pas être concernés par la

question ; que 636 su 836 élèves confirment et constatent que lorsque leur locuteur parle la langue française ils ne peuvent pas reconnaître sa famille tandis que 155 élèves enquêtés ont fait un constat opposé pendant que 45 participants n'en savent rien ; que 696 sur 836 enquêtées confirment et constatent que lorsque leur locuteur parle la langue française ils ne peuvent pas se reconnaître en lui tandis 125 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 15 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout .Il ressort de ce tableau que les réalités diffèrent d'un établissement à un autre.

Tableau 24: Répartition des élèves en fonction de l'appréciation de la langue française en tant que véhicule de la culture

appréciation de la langue française en tant que véhicule de la culture	Très favorable	Moyennement favorable	Pas du tout favorable	Total
Effectif	562	243	31	836
Pourcentages	67.20	29.10	3.70	100 %

Les résultats de ce tableau 24 indiquent que 29.10 % des élèves enquêtés soit 243 participants affirment être moyennement favorable à l'égard de l'utilisation de la langue française comme véhicule de la culture. Par ailleurs, 67.20 % des personnes enquêtées soit 562 individus ont une attitude très favorable à l'égard de l'utilisation de la langue française comme véhicule de la culture ; tandis que 3.70 % des élèves enquêtes ont une très mauvaise attitude à l'égard de l'utilisation de la langue française comme véhicule de la culture. Cette mauvaise perception à l'égard d'utilisation de la langue française comme véhicule de la culture risque avoir une influence négative sur l'acquisition des compétences communicationnelles chez ces apprenants et inversement. Il ressort de ce tableau que les réalités diffèrent d'un établissement à un autre.

Tableau 25: Répartition des élèves enquêtés en fonction de leurs motivations à apprendre la langue française.

J'apprends le français car elle est :	Oui	Non	Aucune idée	Total
Une langue officielle camerounaise	596	227	13	
Une langue de communication internationale	813	19	04	
Une langue qui favorise l'obtention d'un emploi	736	55	45	836
Une langue qui favorise les rencontres	666	101	69	
Une langue de prestige	785	21	30	

les résultats de ce tableau 25 indiquent que :596 sur 836 enquêtés confirment et constatent qu'ils apprennent le français car elle est une langue officielle camerounaise tandis que 227 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 13 élèves n'en savent rien de cela ; que 813 sur 836 enquêtés confirment et constatent que tandis qu'ils apprennent le français car elle est une langue de communication internationale 19 élèves constatent et confirment le contraire pendant que 04 élèves n'ont aucune idée sur cette préoccupation; que 736 sur 836 confirment et constatent qu'ils apprennent le français car elle est une langue qui favorise l'obtention d'un emploi tandis que 55 participants ont une observation contraire de la situation pendant que 45 semblent ne pas être concernés par la question ; que 666 su 836 élèves confirment et constatent tandis qu'ils apprennent le français car elle est une langue qui favorise les rencontres 101 élèves enquêtés ont fait un constat opposé pendant que 69 participants n'en savent rien ; que 785 sur 836 enquêtés confirment et constatent qu'ils apprennent le français car elle est une langue de prestige tandis 21 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 30 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout. Il ressort de ce tableau que les réalités diffèrent d'un établissement à un autre.

Tableau 26: Répartition des élèves enquêtés en fonction de l'appréciation des motivations à apprendre la langue française

appréciation des motivations à apprendre la langue française	Très favorable	Moyennement favorable	Pas du tout favorable	Total
Effectif	661	153	22	836
Pourcentages	79.07	18.30	2.63	100 %

Les résultats de ce tableau 26 indiquent que 18.30 % des élèves enquêtés soit 153 participants affirment être moyennement motivé à l'égard de l'utilisation de la langue française. Par ailleurs, 67.20 % des personnes enquêtées soit 562 individus sont très motivés

à l'égard de l'utilisation de la langue française ; tandis que 2.63 % des élèves enquêtés ont une très mauvaise motivation à l'égard de l'utilisation de la langue française. Cette mauvaise motivation à l'égard d'utilisation de la langue française risque avoir une influence négative sur l'acquisition des compétences communicationnelles chez ces apprenants et inversement. Il ressort de ce tableau que les réalités diffèrent d'un établissement à un autre.

5.1.4 Présentation descriptive des données de la recherche liée aux conditions discursives d'apprentissage

Tableau 27: Répartition des élèves interrogés en fonction des préalables pour la mise en œuvre d'un discours cohérent en français.

Conditions discursives	Oui	Non	Aucune idée	Total
Vous savez écouter, comprendre et produire un texte de dialogue	553	265	18	
Vous savez écouter, comprendre et produire un texte narratif	713	113	10	
Vous savez écouter, comprendre et produire un texte argumentatif	736	55	45	
Vous savez écouter, comprendre et produire un texte descriptif	466	301	69	
Vous savez écouter, comprendre et produire un monologue	785	21	30	836
Vous savez écouter, comprendre et produire un poème	696	125	15	
Vous savez écouter, comprendre et produire la lecture	736	55	45	
Vous savez écouter, comprendre et produire les opérations mathématiques	666	101	69	
Vous savez écouter, comprendre et produire l'écriture	736	55	45	

Les résultats de ce tableau 27 indiquent que : 553 sur 836 enquêtés confirment et constatent qu'ils savent écouter, comprendre et produire un texte de dialogue tandis que 265 élèves constatent et confirment le contraire, pendant que 18 élèves n'en savent rien de cela ; que 713 sur 836 enquêtées confirment et constatent qu'ils savent écouter, comprendre et produire un texte narratif tandis 113 élèves constatent et confirment le contraire pendant que 10 élèves n'ont aucune idée sur cette préoccupation; que 736 sur 836 confirment et constatent qu'ils savent écouter, comprendre et produire un texte descriptif tandis que 55 participants ont une observation contraire de la situation pendant que 45 semblent ne pas être concernés par la

question ; que 466 su 836 élèves confirment et constatent qu'ils savent écouter, comprendre et produire un texte argumentatif tandis que 301 élèves enquêtés ont fait un constat opposé pendant que 69 participants n'en savent rien ; que 785 sur 836 enquêtés confirment et constatent qu'ils savent écouter, comprendre et produire un texte monologue tandis 21 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 30 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout ; que 785 sur 836 enquêtés confirment et constatent qu'ils savent écouter, comprendre et produire un texte poétique tandis 21 élèves enquêtés font des observations contraires pendant que 30 élèves participants ne s'y préoccupent pas du tout ;. Il ressort de ce tableau que les réalités diffèrent d'un établissement à un autre.

Tableau 28: Répartition des élèves enquêtés en fonction de l'appréciation des conditions discursives de la langue française.

Appréciation des conditions discursives de la langue française	Très favorable	Moyennement favorable	Pas du tout favorable	Total
Effectif	547	231	58	836
Pourcentages	65.43	27.63	6.93	100 %

Les résultats de ce tableau 28 indiquent que 27.63 % des élèves enquêtés soit 231 participants affirment apprécier moyennement les conditions discursives de la langue française. Par ailleurs, 65.43 % des personnes enquêtées soit 562 individus affirment apprécier très favorablement les conditions discursives de la langue française ; tandis que 6.93 % des élèves enquêtes affirment ne pas du tout apprécier les conditions discursives de la langue française. Cette mauvaise appréciation des conditions discursives de la langue française risque avoir une influence négative sur l'acquisition des compétences communicationnelles chez ces apprenants et inversement. Il ressort de ce tableau que les réalités diffèrent d'un établissement à un autre.

5.2 Présentation des résultats liés à la variable dépendante

Variable Dépendante : Acquisition des compétences communicationnelles en français

Tableau 29: Répartition des élèves en fonction de l'évaluation de l'acquisition de la compétence langagière à l'oral simple en français

	0	1	2	Total
	L'élève ne répond pas	L'élève répond avec l'aide	L'élève répond sans aide	
Evaluation à l'oral simple				
1. Comment t'appelles-tu ?	20	256	560	
2. Quel âge as-tu ?	129	203	504	
3. Dans quel pays es-tu né ?	95	156	585	
4. Quelle ou quelles langues parles-tu à la maison ?	80	140	616	
5. Est-ce que tu connais d'autres langues ? Lesquelles ?	129	203	504	
6. As-tu des frères et des sœurs ? Si oui, combien ? Quel est leur nom ?	105	146	585	836
7. Qui est venu avec toi au à Bertoua ?	90	130	616	
8. Quel est ton jeu ou ton sport préféré ?	129	203	504	
9. Quel est ton animal préféré ?	105	146	585	
10. Quelle est ta couleur préféré ?	55	45	736	
Total	333	3423	4584	/

Il ressort du tableau 29 que : 67% des élèves évalués soit 560 répondent avec de l'aide à la question portant sur leur identité (nom), tandis que 32.62 % des élèves interrogés soit 256 répondent sans aide à cette préoccupation pendant que 2.4 % de participants soit 20 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Ces tendances proportionnelles statistiques sont sensiblement identiques pour les préoccupations liées à l'âge, au pays de naissance, aux langues parlées à la maison, aux connaissances des autres langues, à la taille de sa fratrie et leur nom, à leur guide pour l'arrivée dans une ville, à leur activité sportive préférée, à leur animal préféré et à couleur préférée. De façon spécifique :

24.28 % des élèves évalués soit 203 répondent avec de l'aide à la question portant sur leur âge tandis que 60.28 % des élèves interrogés soit 504 répondent sans aide à cette

préoccupation pendant que 15.43 % de participants soit 129 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

70.00 % des élèves évalués soit 585 répondent sans de l'aide à la question portant sur leur pays de naissance tandis que 18.67 % des élèves interrogés soit 156 répondent avec aide à cette préoccupation pendant que 11.36 % de participants soit 95 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

73.68 % des élèves évalués soit 616 répondent sans de l'aide à la question portant sur leurs langues parlées à la maison tandis que 19.13 % des élèves interrogés soit 160 répondent avec aide à cette préoccupation pendant que 9.56 % de participants soit 80 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

60.28 % des élèves évalués soit 504 répondent sans de l'aide à la question portant sur leurs connaissances des autres langues tandis que 24.28 % des élèves interrogés soit 203 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 15.43% de participants soit 129 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

70.00 % des élèves évalués soit 585 répondent sans de l'aide à la question portant sur la taille de sa fratrie et leur nom tandis que 17.46 % des élèves interrogés soit 146 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 12.54 % de participants soit 105 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

73.68 % des élèves évalués soit 616 répondent sans de l'aide à la question portant sur identité de leur guide pour l'arrivée dans une ville tandis que 17.94 % des élèves interrogés soit 130 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 10.76 % de participants soit 90 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

60.28% des élèves évalués soit 504 répondent sans de l'aide à la question portant sur leur activité sportive préférée tandis que 24.28 % des élèves interrogés soit 203 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 15.43 % de participants soit 129 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

70 % des élèves évalués soit 585 répondent sans de l'aide à la question portant sur animal préféré tandis que 15.56 % des élèves interrogés soit 146 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 12.54 % de participants soit 105 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

88.03 % des élèves évalués soit 736 répondent sans de l'aide à la question portant sur leur couleur préférée tandis que 5.38 % des élèves interrogés soit 45 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 6.57 % de participants soit 55 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

De manière globale nous notons que la majorité réponses ont été fournies sans recourir à l'aide (4584) tandis que 3423 réponses ont fait recours à l'aide pendant qu'une minorité de réponses soit 333 n'ont pas du tout été données. L'évaluation à l'oral simple semble être un bon indicateur pour l'acquisition des compétences communicatives.

Tableau 30: répartition des participants en fonction des questions les invitant à la conversation pour l'évaluation de l'acquisition de la compétence langagière à l'oral complexe en français

Evaluation à l'oral complexe	0	1	2	Total
Questions invitant à la conversation	L'élève ne répond pas	L'élève répond avec l'aide	L'élève répond sans aide	
Qui habite avec toi ? Décris-moi ta famille	69	301	466	
Quel travail veux-tu faire plus tard ? Pourquoi ?	30	21	785	
As-tu déjà utilisé un ordinateur ? Que peux-tu faire avec un ordinateur ?	15	125	696	836
Total	114	447	1947	/

Il ressort du tableau 30 que :55.74 % des élèves évalués soit 466 répondent sans de l'aide à la question portant sur la description de leur famille avec ses occupants tandis que 36.00% des élèves interrogés soit 301 répondent avec de aide à cette préoccupation pendant que 8.25 % de participants soit 69 n'arrivent pas à s'exprimer sur la question ; Que 93.90 % des élèves évalués soit 785 répondent sans de l'aide à la question portant sur leur orientation professionnelle future ainsi les raisons et justification tandis que 2.41% des élèves interrogés soit 21 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 3.59% de participants soit 30 n'arrivent pas à s'exprimer sur la question ; Que 83.25 % des élèves évalués soit 696 répondent sans de l'aide à la question portant sur leur capacité à utiliser un ordinateur ainsi que les taches qu'ils peuvent réaliser sur l'ordinateur tandis que14.95 % des élèves interrogés soit 125 répondent avec de aide à cette préoccupation pendant que1.80 % de participants soit 15 n'arrivent pas à s'exprimer sur la question ;

De manière globale nous notons que la majorité réponses été fournies sans recourir à l'aide (1947) tandis que 447 réponses ont fait recours à l'aide pendant qu'une minorité de réponses soit 114 n'ont pas du tout été données. L'évaluation à l'oral complexe invitant à la conversation semble être un bon indicateur pour l'acquisition des compétences communicatives.

Tableau 31: répartition des participants en fonction des questions les encourageant à la narration ou la description

Evaluation à l'oral complexe	0	1	2	Total
Questions encourageant la narration ou la description	L'élève ne répond pas	L'élève répond avec l'aide	L'élève répond sans aide	
Raconte-moi ton voyage vers Bertoua	69	401	366	
Comment s'est déroulée ta première journée à Bertoua ?	30	321	485	
Quelle est ta fête préférée durant l'année ? Que fais-tu pendant cette fête ?	72	140	624	836
Total	171	862	1475	/

Il ressort du tableau 31 que : 40.20% des élèves évalués soit 336 répondent sans de l'aide à la question portant sur la description d'un voyage dans une ville tandis que 47.95% des élèves interrogés soit 401 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 8.15% de participants soit 69 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 58.01 % des élèves évalués soit 485 répondent sans de l'aide à la question portant sur le déroulement de la première journée dans cette ville tandis que 38.40 % des élèves interrogés soit 321 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 3.58% de participants soit 30 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 74.64 % des élèves évalués soit 624 répondent sans de l'aide à la question portant sur la narration de sa fête préférée dans année et les activités qu'ils réalisent durant cette fête tandis que 16.76 % des élèves interrogés soit 140 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 8.62% de participants soit 72 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

De manière globale nous notons que la majorité réponses été fournies sans recourir à l'aide (1475) tandis que 844 réponses ont fait recourt à l'aide pendant qu'une minorité de réponses soit 171 n'ont pas du tout été données. L'évaluation à l'oral complexe encourageant à la narration et à la description semble être un bon indicateur pour l'acquisition des compétences communicationnelles en français.

Tableau 32: répartition des participants en fonction des questions les permettant de faire des comparaisons

	0	1	2	Total
Evaluation à l'oral complexe	L'élève ne	L'élève répond	L'élève répond	
Questions permettant de faire des comparaisons	répond pas	avec l'aide	sans aide	
Quelles sont les différences et les ressemblances entre le temps qu'il fait ici et celui de l'endroit où tu vivais avant ton arrivée à Bertoua (saisons, habillement, activités, etc.) ?	44	156	636	836
Quelles sont les différences et les ressemblances entre la nourriture d'ici et celle que tu mangeais avant ton arrivée au Bertoua (restaurant, supermarché, marché, mets typiques, etc.) ?	23	218	595	
Total	67	374	1231	/

Il ressort du tableau 32 que : 76.07 % des élèves évalués soit 636 répondent sans de l'aide à la question portant sur la description d'un voyage dans une ville tandis que 18.66 % des élèves interrogés soit 156 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 5.27 % de participants soit 44 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 71.17% des élèves évalués soit 595 répondent sans de l'aide à la question portant sur le déroulement de la première journée dans cette ville tandis que 26.07% des élèves interrogés soit 218 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 2.75 % de participants soit 23 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

De manière globale nous notons que la majorité réponses été fournies sans recourir à l'aide (1231) tandis que 374 réponses ont fait recourt à l'aide pendant qu'une minorité de réponses soit 67 n'ont pas du tout été données. L'évaluation à l'oral complexe permettant de faire des comparaisons semble être un bon indicateur pour l'acquisition des compétences communicationnelles en français.

Tableau 33: sommaire de l'évaluation de la compétence langagière à l'oral complexe en français

Évaluation à l'oral complexe	0	1	2	Total
Tableau récapitulatif	L'élève ne répond pas	L'élève répond avec l'aide	L'élève répond sans aide	
Compréhension générale des consignes et des questions	23	240	573	
Cohérence du message	16	100	720	
Vocabulaire utilisé	65	145	626	
Syntaxe de la phrase	69	163	604	
Aisance dans l'expression	125	126	585	
Prosodie (accentuation, rythme, intonation, débit, ton, volume)	90	130	616	836
Prononciation	13	240	583	
Stratégies utilisées (demander des explications ou des clarifications, utiliser un langage non verbal pour démontrer sa compréhension ou son incompréhension, prendre une posture d'écoute, s'exprimer au bon moment, etc.)	40	160	636	
Total	441	1304	4963	

Il ressort du tableau 33 que 68.54 % des élèves évalués soit 573 répondent sans de l'aide à la question portant sur la Compréhension générale des consignes et des questions tandis que 28.70 % des élèves interrogés soit 240 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 2.75 % de participants soit 23 n'arrivent pas à s'exprimer sur la question ;

Que 86.12 % des élèves évalués soit 720 répondent sans de l'aide à la question portant sur la Cohérence du message tandis que 11.96 % des élèves interrogés soit 100 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 1.91% de participants soit 16 n'arrivent pas à s'exprimer sur la question ;

Que 74.88% des élèves évalués soit 626 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Vocabulaire utilisé tandis que 17.34% des élèves interrogés soit 145 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 7.77% de participants soit 65 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 72.24 % des élèves évalués soit 604 répondent sans de l'aide à la question portant sur la Syntaxe de la phrase tandis que 19.49 % des élèves interrogés soit 163 répondent avec de

l'aide à cette préoccupation pendant que 8.25% de participants soit 69 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 69.97 % des élèves évalués soit 585 répondent sans de l'aide à la question portant sur l'Aisance dans l'expression tandis que 15.07 % des élèves interrogés soit 126 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 15.06% de participants soit 125 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 73.68 % des élèves évalués soit 616 répondent sans de l'aide à la question portant sur la Prosodie (accentuation, rythme, intonation, débit, ton, volume) tandis que 15.55 % des élèves interrogés soit 130 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 10.75% de participants soit 90 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 69.73% des élèves évalués soit 583 répondent sans de l'aide à la question portant sur la Prononciation tandis que 28.70 % des élèves interrogés soit 240 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 1.55 % de participants soit 13 n'arrivent pas à s'exprimer sur la question ;

Que 76.07 % des élèves évalués soit 636 répondent sans de l'aide à la question portant sur les Stratégies utilisées (demander des explications ou des clarifications, utiliser un langage non verbal pour démontrer sa compréhension ou son incompréhension, prendre une posture d'écoute, s'exprimer au bon moment, etc.) tandis que 19.13 % des élèves interrogés soit 160 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 4.78 % de participants soit 40 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

De manière globale nous notons que la majorité de réponses étaient fournies sans recourir à l'aide (4963) tandis que 1304 réponses ont fait recourt à l'aide pendant qu'une minorité de réponses soit 441 n'ont pas du tout été données. L'évaluation de la compétence langagière à l'oral complexe en français semble être un bon indicateur pour l'acquisition des compétences communicationnelles en français.

Tableau 34: Répartition des élèves en fonction de l'Évaluation de l'acquisition de la compétence de la lecture en français

De l'acquisition de la compétence de la lecture en français	0 L'élève ne répond pas	1 L'élève répond avec l'aide	2 L'élève répond sans aide	Total
Stratégies :				
Suit les mots avec ses doigts ;	75	155	606	
Lit le texte lentement ou rapidement ;	129	203	504	
Demande de clarifier les sens de certains mots ;	105	146	585	
Relit des mots ou des phrases incomprises ;	90	130	616	
Utilise le dictionnaire.	35	75	726	
				836
Compréhension :				
Comprend le sens des mots de vocabulaire ;	78	45	713	
Déduit le sens d'un mot ou d'une expression à partir du contexte	49	183	604	
Reconnaît l'idée principale d'un paragraphe ;	25	116	595	
Répond à des personnages, le déroulement de l'histoire, le lieu, etc. ;	103	120	613	836
Résume le passage ou l'histoire dans ses mots.	85	345	306	
Total	340	829	2851	

Il ressort du tableau 34 que :

72.43 % des élèves évalués soit 606 répondent sans de l'aide à la question portant sur le suivi des mots avec le doigt tandis que 18.54 % des élèves interrogés soit 155 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 2.75 % de participants soit 75 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 86.12 % des élèves évalués soit 504 répondent sans de l'aide à la question portant sur la lecture lente ou rapide d'un texte ville tandis que 11.96 % des élèves interrogés soit 100 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 1.91% de participants soit 16 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 74.88% des élèves évalués soit 585 répondent sans de l'aide à la question portant sur la demande de la clarification du sens de certains mots tandis que 17.34% des élèves interrogés

soit 145 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 7.77% de participants soit 65 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 72.24 % des élèves évalués soit 616 répondent sans de l'aide à la question portant sur la relecture des mots ou des phrases incomprises tandis que 19.49 % des élèves interrogés soit 163 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 8.25% de participants soit 69 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 73,68 % des élèves évalués soit 713 répondent sans de l'aide à la question portant sur la compréhension du sens du vocabulaire d'un mot ou d'une expression à partir d'un texte tandis que 15.55 % des élèves interrogés soit 130 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 13.15 % de participants soit 110 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 76.07 % des élèves évalués soit 604 répondent sans de l'aide à la question portant sur la déduction du sens des mots tandis que 19.13 % des élèves interrogés soit 160 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 4.78 % de participants soit 40 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 69.73% des élèves évalués soit 595 répondent sans de l'aide à la question portant sur la reconnaissance de l'idée principale d'un paragraphe tandis que 28.70 % des élèves interrogés soit 240 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 1.55 % de participants soit 13 n'arrivent pas à s'exprimer sur la question ;

-Que 76.07 % des élèves évalués soit 613 répondent sans de l'aide à la question portant sur la réponse à des personnages, le déroulement de l'histoire, le lieu etc. tandis que 14.35 % des élèves interrogés soit 160 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 12.32 % de participants soit 103 n'arrivent pas à s'exprimer sur la question ;

Que 73.32 % des élèves évalués soit 613 répondent sans de l'aide à la question portant sur le résumé d'un passage ou l'histoire des mots tandis que 19.13 % des élèves interrogés soit 160 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 4.78 % de participants soit 40 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

De manière globale nous notons que la majorité réponses été fournies sans recourir à l'aide (4963) tandis que 1304 réponses ont fait recourt à l'aide pendant qu'une minorité de réponses soit 441 n'ont pas du tout été données. L'évaluation de la compétence en lecture en français semble être un bon indicateur pour l'acquisition des compétences communicationnelles en français.

Tableau 35: Répartition des élèves en fonction de l'Évaluation de l'acquisition de la compétence de l'écriture en français

	0	1	2	Total
De l'acquisition de la compétence de l'écriture en français	L'élève ne répond pas	L'élève répond avec l'aide	L'élève répond sans aide	
Respect du sujet	65	145	626	
Cohérence du message	69	263	504	
Ponctuation	125	126	585	
Vocabulaire utilisé	110	130	596	
Orthographe des mots	25	116	595	836
Temps des verbes	103	120	613	
Syntaxe de la phrase	20	360	456	
Utilisation de stratégies :				
Révision ;	105	146	585	
Autocorrection ;	90	15,55	616	
Usage du dictionnaire ou de tout autre outil de référence.	35	75	726	836
Calligraphie	123	218	495	
TOTAL	369	624	2331	/

Il ressort du tableau 35 que :

68.54 % des élèves évalués soit 626 répondent sans de l'aide à la question portant sur le respect du sujet tandis que 28.70 % des élèves interrogés soit 145 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 2.75 % de participants soit 65 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 86.12 % des élèves évalués soit 720 répondent sans de l'aide à la question portant sur la Cohérence du message ville tandis que 11.96 % des élèves interrogés soit 100 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 1.91 % de participants soit 16 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 74.88% des élèves évalués soit 626 répondent sans de l'aide à la question portant sur la ponctuation tandis que 17.34% des élèves interrogés soit 145 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 7.77% de participants soit 65 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 72.24 % des élèves évalués soit 604 répondent sans de l'aide à la question portant sur le vocabulaire utilisé tandis que 19.49 % des élèves interrogés soit 163 répondent avec de aide à cette préoccupation pendant que 8.25% de participants soit 69 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 69.97 % des élèves évalués soit 585 répondent sans de l'aide à la question portant sur l'orthographe des mots tandis que 15.07 % des élèves interrogés soit 126 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 15.06 % de participants soit 125 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 73.68 % des élèves évalués soit 616 répondent sans de l'aide à la question portant sur le temps des verbes tandis que 15.55 % des élèves interrogés soit 130 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 13.15 % de participants soit 110 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 69.73% des élèves évalués soit 583 répondent sans de l'aide à la question portant sur la syntaxe de la phrase tandis que 28.70 % des élèves interrogés soit 240 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 1.55 % de participants soit 13 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 76.07 % des élèves évalués soit 636 répondent sans de l'aide à la question portant sur les Stratégies de la révision tandis que 19.13 % des élèves interrogés soit 160 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 4.78 % de participants soit 40 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 76.07 % des élèves évalués soit 636 répondent sans de l'aide à la question portant sur les stratégies de l'autocorrection tandis que 19.13 % des élèves interrogés soit 160 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 4.78 % de participants soit 40 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 76.07 % des élèves évalués soit 636 répondent sans de l'aide à la question portant sur la stratégie de l'utilisation du dictionnaire ou tout autre outil de référence tandis que 19.13 % des élèves interrogés soit 160 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 4.78 % de participants soit 40 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 76.07 % des élèves évalués soit 636 répondent sans de l'aide à la question portant sur la stratégie de la calligraphie tandis que 19.13 % des élèves interrogés soit 160 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 4.78 % de participants soit 40 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

De manière globale nous notons que la majorité réponses été fournies sans recourir à l'aide (4963) tandis que 1304 réponses ont fait recourt à l'aide pendant qu'une minorité de réponses soit 441 n'ont pas du tout été données. L'évaluation de l'acquisition de la compétence de l'écriture en français semble être un bon indicateur pour l'acquisition des compétences communicationnelles en français.

Tableau 36: Répartition des élèves en fonction de l'évaluation de l'acquisition de la compétence pragmatique en français

De l'acquisition de la compétence pragmatique en français	0 L'élève ne répond pas	1 L'élève répond avec l'aide	2 L'élève répond sans aide	Total
Connaissance du dialogue	125	126	585	
Réappropriation du dialogue	110	130	616	
Compétence discursive à l'oral	25	116	615	
Compétence discursive à l'écrit	103	140	613	
Compétence discursive à la narration	129	203	504	
Compétence discursive à la description	105	146	585	
Compétence discursive à l'argumentation	90	150	616	
Compétence discursive au monologue	69	301	466	
Connaissance et réappropriation des mots	15	125	696	
Connaissance et réappropriation des lettres	65	145	626	
Connaissance et réappropriation des phrases	69	263	504	
Connaissance et réappropriation des paragraphes	121	130	585	836
Connaissance et réappropriation des rimes	110	130	616	
Connaissance et réappropriation des textes	20	131	605	
Connaissance et réappropriation des signes et symboles	123	120	613	
Total	1309	2377	9630	/

Il ressort du tableau 36 que : 68.54 % des élèves évalués soit 585 répondent sans de l'aide à la question portant sur la Connaissance du dialogue tandis que 28.70 % des élèves interrogés soit 126 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 2.75 % de participants soit 125 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 86.12 % des élèves évalués soit 720 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Réappropriation du dialogue tandis que 11.96 % des élèves interrogés soit 100 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 1.91 % de participants soit 16 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 74.88% des élèves évalués soit 626 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Compétence discursive à l'oral tandis que 17.34% des élèves interrogés soit 145 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 7.77% de participants soit 65 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 72.24 % des élèves évalués soit 604 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Compétence discursive à l'écrit tandis que 19.49 % des élèves interrogés soit 163 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 8.25% de participants soit 69 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 69.97 % des élèves évalués soit 585 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Compétence discursive à la narration tandis que 15.07 % des élèves interrogés soit 126 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 15.06 % de participants soit 125 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 73.68 % des élèves évalués soit 616 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Compétence discursive à la description tandis que 15.55 % des élèves interrogés soit 130 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 13.15 % de participants soit 110 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 69.73% des élèves évalués soit 583 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Compétence discursive à l'argumentation tandis que 28.70 % des élèves interrogés soit 240 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 1.55 % de participants soit 13 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 76.07 % des élèves évalués soit 636 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Compétence discursive au monologue tandis que 19.13 % des élèves interrogés soit 160 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 4.78 % de participants soit 40 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 76.07 % des élèves évalués soit 636 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Connaissance et réappropriation des mots tandis que 19.13 % des élèves interrogés soit 160 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 4.78 % de participants soit 40 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 76.07 % des élèves évalués soit 636 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Connaissance et réappropriation des lettres tandis que 19.13 % des élèves interrogés soit 160 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 4.78 % de participants soit 40 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 76.07 % des élèves évalués soit 636 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Connaissance et réappropriation des phrases tandis que 19.13 % des élèves interrogés soit 160 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 4.78 % de participants soit 40 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 76.07 % des élèves évalués soit 636 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Connaissance et réappropriation des paragraphes tandis que 19.13 % des élèves interrogés soit

160 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 4.78 % de participants soit 40 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 76.07 % des élèves évalués soit 636 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Connaissance et réappropriation des rimes tandis que 19.13 % des élèves interrogés soit 160 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 4.78 % de participants soit 40 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 76.07 % des élèves évalués soit 636 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Connaissance et réappropriation des textes tandis que 19.13 % des élèves interrogés soit 160 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 4.78 % de participants soit 40 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 76.07 % des élèves évalués soit 636 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Connaissance et réappropriation des signes et symboles tandis que 19.13 % des élèves interrogés soit 160 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 4.78 % de participants soit 40 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

De manière globale nous notons que la majorité réponses été fournies sans recourir à l'aide (9630) tandis que 2377 réponses ont fait recourt à l'aide pendant qu'une minorité de réponses soit 1309 n'ont pas du tout été données. L'évaluation de la compétence de l'acquisition de la compétence pragmatique en français semble être un bon indicateur pour l'acquisition des compétences communicationnelles en français.

Tableau 37: Répartition des élèves en fonction de l'évaluation de l'acquisition des compétences sociolinguistiques en français

De l'acquisition de la compétence sociolinguistique en français	0 L'élève ne répond pas	1 L'élève répond avec l'aide	2 L'élève répond sans aide	Total
Les marqueurs des relations sociales (salutations, façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité)	90	150	616	
Le choix des exclamations que l'on utilise dans le discours	69	301	466	
Règles de politesse ou d'impolitesse (Type de salutations (maîtrise et connaissance, Temps de salutations, Mode de salutation)	30	21	785	836
Connaissances des expressions de sagesse	15	125	696	
Capacité à produire les expressions de sagesse populaires (Proverbes et expressions imaginées)				
Différents types de registre (Formel, informel officiel, neutre, intime et familial)	65	145	626	
Expressions imaginées				
Dialecte et accents, le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophone	80	60	716	
Familier soutenu				
Total	349	802	3905	

Il ressort du tableau 37 que :

68.54 % des élèves évalués soit 616 répondent sans de l'aide à la question portant sur Les marqueurs des relations sociales (salutations, façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité) tandis que 28.70 % des élèves interrogés soit 90 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 2.75 % de participants soit 150 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 86.12 % des élèves évalués soit 720 répondent sans de l'aide à la question portant sur le choix des exclamations que l'on utilise dans le discours tandis que 11.96 % des élèves interrogés soit 100 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 1.91 % de participants soit 16 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 74.88% des élèves évalués soit 626 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Règles de politesse ou d'impolitesse (Type de salutations (maitrise et connaissance, Temps de salutations, Mode de salutation) tandis que 17.34% des élèves interrogés soit 145 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 7.77% de participants soit 65 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 72.24 % des élèves évalués soit 604 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Connaissances des expressions de sagesse Capacité à produire les expressions de sagesse populaires (Proverbes et expressions imaginées) tandis que 19.49 % des élèves interrogés soit 163 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 8.25% de participants soit 69 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 69.97 % des élèves évalués soit 585 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Différents types de registre (Formel, informel officiel, neutre, intime et familial) Expressions imaginées tandis que 15.07 % des élèves interrogés soit 126 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 15.06 % de participants soit 125 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 73.68 % des élèves évalués soit 616 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Dialecte et accents, le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophone Familier soutenu tandis que 15.55 % des élèves interrogés soit 130 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 13.15 % de participants soit 110 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

De manière globale nous notons que la majorité réponses été fournies sans recourir à l'aide (3905) tandis que 802 réponses ont fait recourt à l'aide pendant qu'une minorité de réponses soit 349 n'ont pas du tout été données. L'évaluation de la compétence de l'acquisition des compétences sociolinguistiques en français semble être un bon indicateur pour l'acquisition des compétences communicationnelles en français.

Tableau 38: Répartition des élèves en fonction de l'évaluation de l'acquisition de la compétence linguistique en français

	0	1	2	Total
De l'acquisition de la compétence linguistique en français	L'élève ne répond pas	L'élève répond avec l'aide	L'élève répond sans aide	
Compétence lexicale (capacité d'utiliser les éléments lexicaux Grammaticaux)	69	301	466	
Compétence grammaticale (Connaissance et capacité à utiliser les règles grammaticales de la langue française)	30	21	785	
Compétence sémantique (Contrôle de l'organisation du sens et conscience de l'organisation du sens)	15	125	696	836
Compétence phonologique (Connaissance de la perception phénomènes et traits phonétiques des mots, la prosodie ou phonétique, Production de la phrase Aptitude à percevoir, Produire une unité sonore)	65	145	626	
compétence orthographiques (capacité à reproduire l'agencement des lettres, mots, des signes, des symboles)	69	263	504	
Compétence orthoédique (Connaissance des conventions orthographiques et la Capacité à consulté le dictionnaire)	121	130	585	
Total	369	985	3662	/

Il ressort du tableau 38 que : 68.54 % des élèves évalués soit 573 répondent sans de l'aide à la question portant sur la Compétence lexicale (capacité d'utiliser les éléments lexicaux Grammaticaux) tandis que 28.70 % des élèves interrogés soit 240 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 2.75 % de participants soit 23 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 86.12 % des élèves évalués soit 720 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Compétence grammaticale (Connaissance et capacité à utiliser les règles grammaticales de la langue française) tandis que 11.96 % des élèves interrogés soit 100 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 1.91 % de participants soit 16 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 74.88% des élèves évalués soit 626 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Compétence sémantique (Contrôle de l'organisation du sens et conscience de l'organisation du sens) tandis que 17.34% des élèves interrogés soit 145 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 7.77% de participants soit 65 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 72.24 % des élèves évalués soit 604 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Compétence phonologique (Connaissance de la perception phénomènes et traits phonétiques des mots, la prosodie ou phonétique, Production de la phrase, Aptitude à percevoir, Produire une unité sonore) tandis que 19.49 % des élèves interrogés soit 163 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 8.25% de participants soit 69 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 69.97 % des élèves évalués soit 585 répondent sans de l'aide à la question portant sur la compétence orthographiques (capacité à reproduire l'agencement des lettres, mots, des signes, des symboles) tandis que 15.07 % des élèves interrogés soit 126 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 15.06 % de participants soit 125 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 73.68 % des élèves évalués soit 616 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Compétence orthopédique (Connaissance des conventions orthographiques et la Capacité à consulter le dictionnaire tandis que 15.55 % des élèves interrogés soit 130 répondent avec de l'aide à cette préoccupation pendant que 13.15 % de participants soit 110 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

Que 69.73% des élèves évalués soit 583 répondent sans de l'aide à la question portant sur le Prononciation tandis que 28.70 % des élèves interrogés soit 240 répondent avec d'aide à cette préoccupation pendant que 1.55 % de participants soit 13 n'arrivent à s'exprimer sur la question ;

De manière globale nous notons que la majorité réponses été fournies sans recourir à l'aide (3662) tandis que 985 réponses ont fait recourt à l'aide pendant qu'une minorité de réponses soit 369 n'ont pas du tout été données. L'évaluation de la compétence l'acquisition de la compétence linguistique en français semble être un bon indicateur pour l'acquisition des compétences communicationnelles en français.

5.3 Observations et Analyses du Questionnaire destiné aux Enseignants

Notre travail porte sur différentes séances d'observation, desquelles nous avons tenté d'élaborer notre problématique, à travers ces activités (la compréhension orale et la production orale) nous avons vu que la pratique de celles-ci prend la place primordiale par rapport aux autres activités dans le programme scolaire, grâce à ces pratiques l'apprenant serait capable de construire du sens, d'idée, aidera à acquérir des compétences pour savoir communiquer avec les autres. Comme nous avons remarqué que durant l'interaction entre l'enseignant et ses apprenants concernant le cours, ils ont tendance à prendre mutuellement les interventions orales non correctes, pourtant les difficultés qui empêchent les apprenants à faire l'interagissent dans la classe.

L'élaboration du questionnaire

Après avoir sélectionné et instauré le cadre théorique de notre réflexion, il est nécessaire d'aller vers la pratique pour confirmer ou infirmer nos hypothèses et vérifier toutes idées théoriques. Dans le cadre pratique de notre travail, nous avons confectionné un questionnaire destiné aux enseignants, réfléchi autour de la problématique énoncée précédemment. Ce questionnaire comporte des questions variées, claires, et précises, adorables et compréhensibles sans la moindre confusion ni ambiguïté pour obtenir toutes les informations nécessaires pour mettre en lumière le sujet d'étude en nous basant sur les critères objectifs et méthodologiques.

Au cours de notre recherche nous avons effectué un questionnaire avec 26 enseignants au cycle moyen et plus précisément les enseignants des classes de nos échantillons « cours moyenne », Ils représentent deux sexes, de groupes d'âges hétérogènes et d'expériences professionnelles différentes. Le choix de cet échantillon s'est fait par hasard c'est-à-dire nous n'avons pas ciblé une catégorie précise d'enseignants. Ces derniers peuvent se classer selon le sexe, l'ancienneté et le diplôme obtenu.

Présentation du questionnaire

Ce questionnaire est formulé avec plusieurs genres de questions : six questions fermées (ce type de question à l'avantage de la clarté et de la simplicité), trois questions ouvertes pour assurer la possibilité d'obtenir les différents points de vue en apportant dans les réponses toutes les précisions et toutes les nuances. Aussi, six questions à évaluation, posées, permettant aux enseignants interrogés de moduler leurs réponses (choix entre une échelle de nuances).

Il est nécessaire de signaler quelques difficultés rencontrées lors de la distribution et la récupération de notre questionnaire. Tout d'abord, le problème de temps : nous n'avons pas le temps pour distribuer notre questionnaire au maximum des enseignants au cycle moyen. Aussi que les difficultés d'avoir des réponses sincères de la part de ceux-ci.

L'objectif du questionnaire

L'utilisation de cet outil d'investigation dans notre travail de recherche n'est pas gratuite. Elle nous permet de gagner du temps en obtenant un maximum d'informations à la fois précises et concrètes sur notre problématique dans un temps minime. Ce questionnaire est constitué par la liste de questions à partir desquelles les enseignants vont nous dévoiler leurs visions et leurs points de vue afin de recueillir les données liées à la maîtrise de la compétence communicative à travers le renforcement et l'enrichissement des activités orales. Après avoir établi notre questionnaire, il est nécessaire de présenter les résultats de notre enquête. Pour ce faire, il convient d'analyser toutes les réponses de nos échantillons à travers les statistiques calculées pour avoir un pourcentage de chaque réponse donnée.

5.4 Analyse des résultats

Tableau 39: répartition des enseignants en fonction de ce que les activités orales sont-elles adaptées aux niveaux des apprenants

Modalités de réponse	Effectif	Pourcentage
Oui	22	84.62
Non	04	15.38
Total	26	100%

À partir des réponses obtenues, nous avons constaté que la majorité des enseignants confirment que les activités orales pratiquées en classe des apprenants du cours moyen (avec un taux de 82,62%) 15, 38% des enseignants nous affirment que les activités orales ne sont pas adaptées aux niveaux des apprenants du cours moyen. Plusieurs activités orales pratiquées en classe du cours moyen, par exemple l'activité de compréhension orale est toujours accompagnée d'illustrations telles que les images, les affiches publicitaires, les schémas, les tableaux...), les supports audio comme les textes contenant des questions d'analyse ou supports audio visuels comme la vidéo.

Cette activité d'oral facilite la compréhension des apprenants et permet de développer leurs capacités d'écoute et leurs prises de parole. Il s'agit de leur donner l'occasion de participer, de faire des échanges avec leurs camarades en classe du cours moyen. Ainsi,

l'activité de la production orale permet les apprenants de parler, de s'exprimer spontanément, de faire des conversations, produire des énoncés oraux pour communiquer entre eux. Donc, la diversité des activités orales s'adapte aux niveaux des apprenants. Elles représentent pour eux un moyen efficace pour exprimer leurs idées et leurs pensées.

Tableau 40: répartition des enseignants enquêtés en fonction de la meilleure approche appliquée dans l'enseignement des langues

Modalités de réponse	Effectif	Pourcentage
Approche communicative	14	53.84
Approche par compétence	10	38.46
Autres	2	7.70
TOTAL	26	100 %

Pour cette question, nous remarquons que 53,84% des enseignants ont choisi l'approche communicative parmi les meilleures approches fonctionnées dans l'enseignement des langues. 38.46 % des enseignants ont préféré l'approche par compétence, un seul enseignant choisi une autre approche (l'approche par objectif).

A partir les suggestions des enseignants, nous estimons que les méthodologies récentes sont les plus applicables dans l'enseignement des langues notamment l'approche communicative. Cette approche repose sur plusieurs lignes de forces telles que la centration sur l'apprenant et sur ses besoins langagiers et la prise en compte de sa dimension sociale. Toutes ces caractéristiques pour créer une finalité une compétence de communication.

Tableau 41: répartition des enseignants de la place accordée à l'oral dans cette approche

Modalités de réponse	Effectif	Pourcentage
1-Inférieure	0	00.00
2-Egale à l'écrit	6	23.07
3-Dominante	20	76.93
TOTAL	26	100 %

À travers ce tableau, nous avons remarqué que 76.93 % des enseignants déclarent que l'oral occupe une place primordiale au détriment de l'écrit dans l'approche dite communicative, tandis que 23,07% d'enseignants trouvent que l'oral est égal à l'écrit. L'approche communicative a donné l'oral une priorité, contrairement à l'écrit. En ce sens, ce dernier est reconnu comme un objectif essentiel et une composante primordiale dans l'enseignement de FLS. Donc, l'approche communicative est conçue comme l'approche la plus efficace pour l'enseignement de l'oral.

Tableau 42: répartition des enseignants en fonction des difficultés rencontrées pendant la présentation de la leçon

Modalités de réponse	Effectif	Pourcentage
1-Non	4	15.38
2-Oui	12	46.15
3- Un peu	10	38.47
TOTAL	26	100 %

Près de la moitié des enseignants qui ont participé au questionnaire, ont affirmé qu'ils avaient plusieurs difficultés pendant le cours (avec un pourcentage 46,15%). Dix (10) enseignants, soit le taux de 38,47% ont constaté que les difficultés sont rarement remarquées pendant la présentation de la leçon. Quatre enseignants, soit le taux de 15,38 % ont répondu par la négative.

Selon les points de vue des enseignants, plusieurs difficultés rencontrées pendant le cours telles que l'hétérogénéité, l'insuffisance de temps et le niveau des apprenants soit à l'oral ou à l'écrit posent certainement un problème, ceux-ci sans doute évoqués un défi pour l'enseignant pour donner à chacun une attention et une écoute de leurs paroles afin de remédier aux insuffisances. Concernant les difficultés des apprenants pour parler et s'exprimer en français, elles sont nombreuses. Elles sont classées selon l'ordre linguistique notamment (le manque de bagage linguistique, problème au niveau de la prononciation ou au niveau de la grammaire de l'oral), selon l'ordre psychologique (la timidité, la peur, les troubles du langage), et d'un ordre sociologique (la société, le contexte familiale).

Tableau 43: Répartition des enseignants enquêtés selon leur manière de juger le niveau des apprenants

Modalités de réponse	Effectif	Pourcentage
1-Bon	0	00.00
2-Moyen	16	61.53
3- Faible	10	38.47
TOTAL	26	100 %

Pour cette question, seize enseignants avec un pourcentage 61,53% déclarent que le niveau de leurs apprenants est un moyen par contre, dix enseignants avec un pourcentage 38,47 % affirment que le niveau de leurs apprenants est faible. En analysant les résultats obtenus, nous pouvons dire que l'enseignant a un rôle important d'améliorer le niveau des apprenants, il doit être capable de susciter chez eux le désir d'apprendre cette langue étrangère, il doit créer une atmosphère favorable à l'apprentissage en choisissant des activités

appropriées et adorables aux niveaux des apprenants et encourager l'interaction au sein de la classe du FLS.

Tableau 44: répartition des enseignants enquêtés selon leur opinion sur la fiabilité de l'utilisation de l'oral pour apprendre le français

Modalités de réponse	Effectif	Pourcentage
1- Oui	24	92.30
2- Non	0	00.00
3- Autres	2	7.70
TOTAL	26	100 %

La majorité des enseignants a répondu par l'affirmative avec un taux élevé de 92,30%. Ils ont estimé que la pratique de l'oral est suffisante pour apprendre le français, en revanche, un seul enseignant pense que l'écrit aide aussi à maîtriser la langue française. A partir des résultats donnés, nous affirmons que l'oral non seulement est un moyen d'apprentissage mais aussi un objet d'enseignement. Donc, les apprenants ont la nécessité d'apprendre correctement cette langue. Les enseignants les incitent à parler en français en encourageant et en sachant même leurs difficultés. À côté de l'oral, l'écrit joue aussi un rôle important pour le développement de la compétence communicative.

Tableau 45: motivez-vous vos apprenants à travailler de manière autonome

Modalités de réponse	Effectif	Pourcentage
1- Oui	16	61.53
2- Non	0	00.00
3- parfois	10	38.47
TOTAL	26	100 %

La majorité des enseignants confirme leurs propres points de vue par oui avec un taux 61,53%, cinq enseignants avec un pourcentage 38,47%, les enseignants encouragent parfois leurs apprenants à travailler de manière autonome. À partir de ce résultat, nous pouvons dire que l'enseignant doit créer des situations motivantes lui apprenant travailler de manière individuelle. Cette autonomisation est considérée comme une ligne directrice essentielle de la pratique pédagogique

Tableau 46: Existe-il un apprentissage coopératif au sein de la classe

Modalités de réponse	Effectif	Pourcentage
1- Oui	22	84.62
2-Non	04	15.38
TOTAL	26	100 %

En observant ce tableau 46, nous constatons que tous les enseignants quasiment, trouvent qu'il est nécessaire d'appliquer un apprentissage coopératif au sein de la classe (avec un taux de 84,62%). À partir des réponses données, l'apprentissage coopératif met l'accent sur le travail en groupe. Ce dernier permet de créer une atmosphère de collaboration et un contexte favorable facilitant la transmission des connaissances et les changements des idées entre les apprenants. Cette stratégie suscite généralement la motivation des apprenants à travailler ensemble pour atteindre un objectif commun.

Tableau 47: Pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la sanctionner lors de l'interaction entre enseignant et apprenant en classe ?

Modalités de réponse	Effectif	Pourcentage
1- Oui	8	30.77
2-Non	18	69.23
TOTAL	26	100 %

La majorité des enseignants a répondu par le négatif et considère que l'erreur est comme une faute c'est-à-dire lors de l'interaction en classe du FLS, l'enseignant ne donne pas l'occasion à l'apprenant de s'exprimer librement sans l'interrompre. De notre côté, quatre enseignants avec un taux 30,77% travaillent avec la pédagogie de l'erreur sans la sanctionner et considèrent cette dernière comme un moyen efficace pour contrôler la capacité de l'apprenant afin de remédier aux insuffisances.

Tableau 48: Entre les activités orales et les activités écrites, lesquelles d'après-vous sont les plus efficaces pour l'apprentissage de la langue française ?

Modalités de réponse	Effectif	Pourcentage
Les activités orales	08	30,77%
Les activités écrites	02	7,70%
Les deux activités (orales et écrites)	16	61,53%
TOTAL	26	100

Huit enseignants ont répondu que les activités orales sont très importantes pour l'apprentissage de la langue française parce que l'apprentissage de l'oral est plus prépondérant et il ouvre la voie à l'apprentissage de l'écrit. Elle donne toujours l'occasion à l'apprenant de s'exprimer oralement. Deux enseignants pensent que les activités écrites sont plus efficaces. D'une part, les apprenants écrivent un peu mieux qu'ils parlent, d'autre part, ils ont peur de parler et ils prennent beaucoup de temps pour reformuler une phrase (mal à l'aise). En revanche, les apprenants acquièrent facilement les activités écrites. Seize enseignants ont répondu que les deux types d'activités sont indispensables parce que chacune complète l'autre. Aussi, on ne peut pas apprendre le français en se basant sur l'une des deux activités en négligeant l'autre car l'oral doit être au service de l'écrit.

Quelles sont les activités orales les plus pratiquées en classe du FLS ?

Selon le point de vue des enseignants, plusieurs activités orales sont pratiquées en classes, notamment les activités orales de types compréhensions orales et la production orale. Mais, il existe plusieurs méthodes et stratégies concernant ce type d'activité mais les pratiques les plus efficaces sont ceux faisant une analogie avec les TICE : vidéo, extrait sonores, étiquettes, tableaux constitutifs, lire une image, les affiches publicitaires, proposer des chansonnettes dans chaque séquence, réaliser des histoires étudiées dans le théâtre, faire des conversations, inciter l'élève à produire des phrases simples orales.

Comment mettre la notion de la compétence de communication en pratique dans l'enseignement du français langue seconde ?

Les enseignants pensent qu'il est difficile de mettre la notion de la compétence de communication en pratique dans l'enseignement du FLS, mais possible en utilisant les moyens pédagogiques les plus efficaces pour développer les quatre habiletés de la langue [parler, écouter, lire et écrire]. Parmi les meilleurs moyens c'est l'utilisation de la langue cible (on apprend la langue française par la mise en pratique de la langue elle-même). Malgré ceci, les apprenants trouvent des difficultés au niveau de la compréhension mais ils s'habituent à écouter et à comprendre la langue. Aussi la mise en pratique de cette compétence de communication dépend de l'enseignant et la préparation faite au préalable car toute préparation qui vise une amélioration du mieux de l'apprenant aboutit à de bons résultats.

Est-ce que les activités orales permettent à l'apprenant de s'entraîner à développer sa compétence communicative ? Si oui, dite comment ?

Pour cette question, nous remarquons que tous les enseignants ont répondu par l'affirmative avec un pourcentage de 100%. Selon leurs points de vue, les activités orales en

classe du FLS sont vraiment un moyen essentiel pour développer la compétence de communication chez l'apprenant le mettant dans une situation de communication réelle pour s'exprimer oralement à partir d'un support iconique, répondre à un questionnaire élaboré à partir d'un texte écouté, renforcer sa compréhension et améliorer sa prononciation et son intonation par la lecture, et enfin à encourager pour travailler en groupe. Face à cette variété d'activités orales, l'apprenant capable de maîtriser la compétence de communication.

Comment les apprenants peuvent-ils améliorer leurs compétences communicatives en classe de FLS ? Ya-t-il des stratégies ?

L'enseignement du FLS met en œuvre plusieurs stratégies et démarches pour développer chez l'apprenant une compétence de communication telles que la motivation des apprenants les jeux de rôle, le travail en groupe et l'intégration des TICE.

L'apprenant acquiert-il d'autres types de compétence dans les activités communicatives ?

La majorité des enseignants affirme que l'apprenant peut acquérir plusieurs types de compétence pendant les activités communicatives (avec un pourcentage de 92,30%), mais ils pensent que le milieu naturel est l'espace idéal pour un apprenant pour acquérir les différents types de compétences notamment la compétence référentielle. Aussi, la classe peut offrir des situations de communication possédant toute l'authenticité permettant d'acquérir les différents types de compétence.

5.4 Vérification des hypothèses de la recherche

Les hypothèses qui ont été formulées dans cette recherche sont les suivantes :

HG : les facteurs contextuels d'apprentissage contribuent de façon significative au niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français chez les élèves du cours moyen dans la ville de Bertoua. Cette hypothèse générale a été éclatée en quatre hypothèses spécifiques que sont :

HR 1 : La qualité des conditions physiques d'apprentissage contribue de façon significative au niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves des cours moyens

HR 2 : La qualité des conditions sociolinguistiques contribue de façon significative au niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyens

HR 3 : La qualité des conditions psychologiques contribue de façon significative au le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen

HR 4 : La qualité des conditions discursives contribue de façon significative au niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen

5.4.1 Vérification de la première hypothèse de recherche

1-Présentation de l'hypothèse

HR 1 : La qualité des conditions physiques d'apprentissage contribue de façon significative au niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyens

2-Formulation des hypothèses statistiques

H a : La qualité des conditions physiques d'apprentissage contribue de façon significative au niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen

H0 : La qualité des conditions physiques d'apprentissage ne contribue pas de façon significative au niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen

Tableau 49: Statistiques de la recherche

Mesures	Moyenne	Écart-type	1	2	3	4
Qualité des conditions physiques d'apprentissage	468,321	55,4621	.8540	0.435**	0.632*	0.342*
Qualité des bâtiments scolaires	849,081	85,2050	0.776 *	0.676 *	0.476 *	0.376**
Qualité de la cours de récréation	432,662	75,9952	-	0.879 *	0.379 *	0.479 *
Qualité de l'intérieur des salles de classe	213,757	41,6836	-	-	0.635 *	0.635 *
Qualité des didactiels utilisés	346,743	15,4693	-	-	-	0.733 *

NOTE : la corrélation est significative au niveau .001** et au niveau .005*

Le tableau 49 ci-dessus indique que, d'un point de vue descriptif, les participants apprécient favorablement la qualité des conditions physiques d'apprentissage ($M = 468,321 > 5$; $\acute{E}.-T. = 55,4621$). Ils apprécient également favorablement la qualité des bâtiments scolaires ($M = 849,081 > 5$; $\acute{E}.-T. = 85,2050$). Ils confirment de plus que la qualité de leur cours de récréation est confortable ce qui contribue à l'amélioration des conditions d'acquisitions des compétences communicationnelles ($M = 432,662 > 5$; $\acute{E}.-T. = 432,662$). Dans le même ordre d'idée, ils n'estiment que la qualité de la richesse de la salle de classe en termes d'affiches aux murs, les images et autres graffitis. Ce qui contribue à créer un environnement sain favorable à l'acquisition des compétences de toutes natures ($M = 213,757 > 5$; $\acute{E}.-T. = 41,6836$). Plus encore la qualité des didacticiels en terme vidéos projecteurs, des planches, des ordinateurs, etc. participent à améliorer l'environnement des apprentissages. ($M = 346,743 > 5$; $\acute{E}.-T. = 15,4693$).

Dans les détails, on observe les mêmes tendances pour les différents aspects de la mesure pour la qualité des conditions physiques d'apprentissage. Cela signifie qu'en plus d'avoir une appréciation favorable à la qualité des bâtiments scolaires, de la qualité confortable de l'intérieur de la salle de classe, les participants bénéficient pour leur intérêt l'introduction des NTIC dans leur processus d'apprentissage, et particulièrement pour l'acquisition des compétences communicationnelle en langue française.

Pour ce qui concerne les analyses corrélationnelles, ce tableau présente un lien positif et significatif entre la qualité des conditions physiques d'apprentissage et le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en langue française. ($r = .8540$; $p < .01$). Une analyse détaillée indique que les quatre dimensions de la qualité des conditions physiques d'apprentissage sont positivement et significativement corrélées entre elles (indices allant de $r = .127$; $p < .01$ à $r = .7540$; $p < .01$) et avec le construit global (indices allant de $r = .574$; $p < .01$ à $r = .87$; $p < .01$). Ces quatre aspects sont également positivement corrélés avec la qualité des conditions physiques d'apprentissage ($r = .8540$; $p < .01$ pour la corrélation avec Qualité des bâtiments scolaires; $r = .67$; $p < .05$ pour la corrélation avec Qualité de la cours de récréation; $r = .54$; $p > .05$ pour la corrélation avec Qualité de l'intérieur des salles de classe; $r = .45$; En somme, ces statistiques révèlent que plus les conditions physiques d'apprentissages sont meilleures, plus le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français est élevé. Les analyses de la régression permettent d'examiner plus finement les effets prédicteurs de cette variable.

Tableau 50: Synthèse du coefficient de corrélation

		Items VI		Items VD	
Coefficient	de	conditions physiques		Niveau d'acquisition	
corrélation		d'apprentissage		des compétences	
				communicationnelles	
				en français	
Items VI 1	Coefficient	de	1.000		.8540*
conditions physiques	corrélation				
d'apprentissage	Sig. 2-tailed test		.00036		.00036
	N		836		836
Items VD	Coefficient	de	.8540*		1.000
Niveau d'acquisition	corrélation				
des compétences	Sig. 2-tailed test		.00036		.00036
communicationnelles	N		836		836
en français					

*The correlation is significant for two tailed test at the.001 level

Détermination de la statistique critique

Avec un ddl de $836 - 2 = 834$ et un seuil de significativité de 0.01 correspond un coefficient de corrélation critique $r^* = 0.15$

Comparaison de la statistique

Avec un $r_{cal} = 0.85$ et un $r^* = 0.15$, il ressort que le coefficient de corrélation calculé est supérieur au coefficient critique

Prise de décision

Avec un coefficient de corrélation calculé (0.85) supérieur au coefficient critique (0.15) H_0 est rejetée et H_1 acceptée, d'où la confirmation de la première hypothèse de recherche par conséquent : La qualité des conditions physiques d'apprentissage contribue de façon significative au niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen

5.4.2 Vérification de la deuxième hypothèse de recherche

1-Présentation de l'hypothèse

HR 2 : La qualité des conditions sociolinguistiques contribue de façon significative sur le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen

2-Formulation des hypothèses statistiques

H a : La qualité des conditions sociolinguistiques contribue de façon significative sur le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen

H0 : La qualité des conditions sociolinguistiques ne contribue pas de façon significative sur le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen

Tableau 51: Statistiques de la recherche

Mesures	Moyenne	Ecart- type	1	2	3	4
qualité des conditions sociolinguistiques	648,572	45,134	0.7530*	0.361*	0.412*	0.235*
Qualité des interactions enseignants-élèves	957,32	53,2274	0.890**	0.347**	0.284*	0.134*
Qualité des interactions élèves-élèves	819,08	65,2050	-	0.765**	0.565*	0.665**
Qualité de la pratique de la langue en classe	336,60	27,9952	-	-	0.363**	0.261*
Qualité de la pratique de la langue dans l'école	557,57	41,6836	-	-	-	0.357*

NOTE : la corrélation est significative au niveau .001* et au niveau .005**

Le tableau 51 ci-dessus indique que, d'un point de vue descriptif, les participants apprécient favorablement la qualité des conditions sociolinguistiques d'apprentissage ($M = 468,321 > 5$; $\text{É.-T.} = 45,134$). Ils apprécient également favorablement la qualité des interactions enseignants-élèves ($M = 957,32 > 5$; $\text{É.-T.} = 53,2274$). Ils confirment de plus que la qualité de l'interaction élèves-élèves est appréciable, ce qui contribue à l'amélioration des conditions d'acquisitions des compétences communicationnelles ($M = 819,08 > 5$; $\text{É.-T.} = 65,2050$). Dans le même ordre d'idée, ils estiment que la qualité de la pratique de la langue française en salle de classe est aussi de bonne. Ce qui contribue à créer un environnement sain favorable à l'acquisition des compétences de toutes natures ($M = 336,60 > 5$; $\text{É.-T.} = 27,9952$). Plus encore la qualité de la pratique de la langue française avec les amis du quartier, ses proches et ses connaissances, etc. participent à améliorer l'environnement des apprentissages. ($M = 557,57 > 5$; $\text{É.-T.} = 41,6836$).

Dans les détails, on observe les mêmes tendances pour les différents aspects de la mesure pour la qualité des conditions sociolinguistiques d'apprentissage. Cela signifie qu'en

plus d'avoir une appréciation favorable à la qualité des interactions entre enseignants-élèves, de la qualité des interactions entre élèves-élèves, les participants bénéficient pour leur intérêt de la pratique de la langue française en salle de classe et avec les amis du quartier, les proches, les connaissances, et particulièrement pour l'acquisition des compétences communicationnelle en langue française.

Pour ce qui concerne les analyses corrélationnelles, ce tableau présente un lien positif et significatif entre la qualité des conditions sociolinguistiques d'apprentissage et le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en langue française. ($r = .8540$; $p < .01$). Une analyse détaillée indique que les quatre dimensions de la qualité des conditions sociolinguistiques d'apprentissage sont positivement et significativement corrélées entre elles (indices allant de $r = .127$; $p < .01$ à $r = .7540$; $p < .01$) et avec le construit global (indices allant de $r = .574$; $p < .01$ à $r = .87$; $p < .01$). Ces quatre aspects sont également positivement corrélés avec la qualité des conditions sociolinguistiques d'apprentissage ($r = .8540$; $p < .01$ pour la corrélation avec la qualité des interactions entre enseignants-élèves; $r = .67$; $p < .05$ pour la corrélation avec la qualité des interactions entre élèves-élèves; $r = .54$; $p > .05$ pour la corrélation avec la qualité de la pratique de la langue française en salles de classe; $r = .45$; En somme, ces statistiques révèlent que plus les conditions sociolinguistiques d'apprentissages sont meilleures, plus le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français est élevé. Les analyses de la régression permettent d'examiner plus finement les effets prédicteurs de cette variable.

Tableau 52: Synthèse du coefficient de corrélation

Coefficient de corrélation	de	Items VI Qualité des conditions sociolinguistiques	Items VD niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français
Items VI	Coefficient de	1.000	.7530*
Qualité des conditions sociolinguistiques	corrélations		
	Sig. 2-tailed test	.00025	.00025
	N	836	836
Items VD	Coefficient de	.7530*	1.000
niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français	corrélations		
	Sig. 2-tailed test	.00025	.00025
	N	836	836

*The correlation is significant for two tailed test at the .001 level

Détermination de la statistique critique

Avec un ddl de $836 - 2 = 834$ et un seuil de significativité de 0.001 correspond un coefficient de corrélation critique $r^* = 0.15$

Comparaison de la statistique

Avec un $r_{\text{cal}} = 0.75$ et un $r^* = 0.15$, il ressort que le coefficient de corrélation calculé est supérieur au coefficient critique

Prise de décision

Avec un coefficient de corrélation calculé (0.75) supérieur au coefficient critique (0.15) H_0 est rejetée et H_{R2} acceptée, d'où la confirmation de la deuxième hypothèse de recherche par conséquent : La qualité des conditions sociolinguistiques contribue de façon significative sur le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen

5.4.3 Vérification de la troisième hypothèse de recherche

1-Présentation de l'hypothèse

$H_R 3$: La qualité des conditions psychologiques contribue de façon significative au niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves des cours moyens

2-Formulation des hypothèses statistiques

H_a : La qualité des conditions psychologiques contribue de façon significative au niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves des cours moyens

H_0 : La qualité des conditions psychologiques ne contribue pas de façon significative au niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves des cours moyens

Tableau 53: Statistiques de la recherche

Mesures	Moyenne	Ecart-type	1	2	3	4
conditions psychologiques						
Attitudes des apprenants à l'égard de la langue	764,33	68,123	0,773	0,452	0,384	0,534
Culture véhiculée par la langue	864,33	88,123	0,752*	0,643*	0,321*	0,557*
Motivation à apprendre la langue française	590,81	72,050	0,715*	0,465*	0,365*	0,264*
Motivation à utiliser la langue française	364,62	38,952	-	-	0,443*	0,143*
	673,57	31,683	-	-	-	0,157*

NOTE: la corrélation est significative au niveau .001* et au niveau .005**

Le tableau 53 ci-dessus indique que, d'un point de vue descriptif, les participants apprécient favorablement la qualité des conditions psychologiques d'apprentissage ($M = 764,33 > 5$; $\acute{E}.-T. = 68,123$). Ils apprécient également favorablement la qualité Attitudes des apprenants à l'égard de la langue ($M = 864,33 > 5$; $\acute{E}.-T. = 88,123$). Ils confirment de plus que la qualité de Culture véhiculée par la langue est appréciable, ce qui contribue à l'amélioration des conditions d'acquisitions des compétences communicationnelles ($M = 590,81 > 5$; $\acute{E}.-T. = 72,050$). Dans le même ordre d'idée, ils estiment que la qualité de la Motivation à apprendre la langue française est aussi de bonne. Ce qui contribue à créer un environnement sain favorable à l'acquisition des compétences de toutes natures ($M = 364,62 > 5$; $\acute{E}.-T. = 38,952$). Plus encore la qualité de la Motivation à utiliser la langue française participent à améliorer l'environnement des apprentissages. ($M = 673,57 > 5$; $\acute{E}.-T. = 31,683$).

Dans les détails, on observe les mêmes tendances pour les différents aspects de la mesure pour la qualité des conditions psychologiques d'apprentissage. Cela signifie qu'en plus d'avoir une appréciation favorable à Attitudes des apprenants à l'égard de la langue, de la qualité de Culture véhiculée par la langue, les participants bénéficient pour leur intérêt de la Motivation à apprendre la langue française et la Motivation à utiliser la langue française particulièrement pour l'acquisition des compétences communicationnelle en langue française.

Pour ce qui concerne les analyses corrélationnelles, ce tableau présente un lien positif et significatif entre la qualité des conditions psychologiques d'apprentissage et le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en langue française. ($r = .773$; $p < .01$). Une analyse détaillée indique que les quatre dimensions de la qualité des conditions psychologiques d'apprentissage sont positivement et significativement corrélées entre elles (indices allant de $r = .127$; $p < .01$ à $r = .7540$; $p < .01$) et avec le construit global (indices allant de $r = .574$; $p < .01$ à $r = .87$; $p < .01$). Ces quatre aspects sont également positivement corrélés avec la qualité des conditions psychologiques d'apprentissage ($r = .773$; $p < .01$ pour la corrélation avec la qualité des Attitudes des apprenants à l'égard de la langue; $r = .67$; $p < .05$ pour la corrélation avec la qualité Motivation à apprendre la langue française; $r = .54$; $p > .05$ pour la corrélation avec la qualité de qualité de Culture véhiculée par la langue; $r = .45$; En somme, ces statistiques révèlent que plus les conditions psychologiques d'apprentissages sont meilleures, plus le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français est élevé. Les analyses de la régression permettent d'examiner plus finement les effets prédicteurs de cette variable.

Tableau 54: Synthèse du coefficient de corrélation

Coefficient de corrélation	de	Items VI qualité des conditions psychologiques	Items VD niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français
Items VI qualité des conditions psychologiques	Coefficient de corrélation	1.000	.773*
	Sig. 2-tailed test	.00012	.00012
	N	836	836
Items VD niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français	Coefficient de corrélation	.773*	1.000
	Sig. 2-tailed test	.00012	.00012
	N	836	836

*The correlation is significant for two tailed test at the.001 level

Détermination de la statistique critique

Avec un ddl de $836 - 2 = 834$ et un seuil de significativité de 0.001 correspond un coefficient de corrélation critique $r^* = 0.15$

Comparaison de la statistique

Avec un $r_{calc} = 0.77$ et un $r^* = 0.15$, il ressort que le coefficient de corrélation calculé est supérieur au coefficient critique

Prise de décision

Avec un coefficient de corrélation calculé (0.77) supérieur au coefficient critique (0.15) H_0 est rejetée et H_3 acceptée, d'où la confirmation de la première hypothèse de recherche par conséquent : La qualité des conditions psychologiques contribue de façon significative au le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen

5.4.4 Vérification de la quatrième hypothèse de recherche

1-Présentation de l'hypothèse

HR 4 : La qualité des conditions discursives contribue de façon significative sur le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen

2-Formulation des hypothèses statistiques

H_a : La qualité des conditions discursives contribue de façon significative sur le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen

H0 : La qualité des conditions discursives ne contribue pas de façon significative sur niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen

3-Tableau des statistiques

Tableau 55: Statistiques de la recherche

Mesures	Moyenne	Ecart-type	1	2	3	4	5
Capacité à écouter, comprendre, et produire la lecture	573,85	64,3342	0.852**	0,265*	0,231*	0,324*	0.443**
Capacité à écouter, comprendre, et produire à l'écriture	190,81	52,050	-	0.765**	0.765**	0.465*	0.343*
Capacité à écouter, comprendre, et produire aux opérations numériques	366,26	19,952	-	-	0.365*	0.143*	0.257*
Capacité à écouter, comprendre, et produire les textes	575,72	16,836	-	-	-	0.389**	0.765**
Capacité à écouter, comprendre, et produire les dialogues et monologues	674,32	24,693	-	-	-	-	0.465*

NOTE: la corrélation est significative au niveau .001* et au niveau .005**

Le tableau ci-dessus indique que, d'un point de vue descriptif, les participants apprécient favorablement la qualité des conditions discursives d'apprentissage ($M = 764,33 > 5$; $\hat{E}.-T. = 68,123$). Ils apprécient également favorablement la qualité de la capacité à écouter, comprendre, et produire la lecture ($M = 864,33 > 5$; $\hat{E}.-T. = 88,123$). Ils confirment de plus que la qualité de Culture véhiculée par la langue est appréciable, ce qui contribue à l'amélioration des conditions d'acquisitions des compétences communicationnelles ($M = 590,81 > 5$; $\hat{E}.-T. = 72,050$). Dans le même ordre d'idée, ils estiment que la qualité de la Capacité à écouter, comprendre, et produire à l'écriture est de bonne. Ce qui contribue à créer un environnement sain favorable à l'acquisition des compétences de toutes natures ($M = 364,62 > 5$; $\hat{E}.-T. = 38,952$). Plus encore la qualité de la Capacité à écouter, comprendre, et produire aux les opérations numériques participent à améliorer l'environnement des apprentissages. ($M = 673,57 > 5$; $\hat{E}.-T. = 31,683$).

Dans les détails, on observe les mêmes tendances pour les différents aspects de la mesure pour la qualité des conditions discursives d'apprentissage. Cela signifie qu'en plus d'avoir une appréciation favorable à la Capacité à écouter, comprendre, et produire la lecture,

de la qualité de la Capacité à écouter, comprendre, et produire l'écriture, les participants bénéficient pour leur intérêt de la Capacité à écouter, comprendre, et produire les opérations numériques et Capacité à écouter, comprendre, et produire les textes particulièrement pour l'acquisition des compétences communicationnelle en langue française.

Pour ce qui concerne les analyses corrélationnelles, ce tableau présente un lien positif et significatif entre la qualité des conditions discursives d'apprentissage et le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en langue française. ($r = .773$; $p < .01$). Une analyse détaillée indique que les quatre dimensions de la qualité des conditions discursives d'apprentissage sont positivement et significativement corrélées entre elles (indices allant de $r = .127$; $p < .01$ à $r = .7540$; $p < .01$) et avec le construit global (indices allant de $r = .574$; $p < .01$ à $r = .87$; $p < .01$). Ces quatre aspects sont également positivement corrélés avec la qualité des conditions discursives d'apprentissage ($r = .773$; $p < .01$ pour la corrélation avec la Capacité à écouter, comprendre, et produire la lecture; $r = .67$; $p < .05$ pour la corrélation avec la qualité de la Capacité à écouter, comprendre, et produire l'écriture; $r = .54$; $p > .05$ pour la corrélation avec Capacité à écouter, comprendre, et produire les opérations numériques; $r = .45$; En somme, ces statistiques révèlent que plus les conditions discursives d'apprentissages sont meilleures, plus le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français est élevé. Les analyses de la régression permettent d'examiner plus finement les effets prédicteurs de cette variable.

Tableau 56: Synthèse du coefficient de corrélation

Coefficient de corrélation Pearson	de	Items VI qualité des conditions discursives	Items VD niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français
Items VI qualité des conditions discursives	Coefficient de corrélation	1.000	.881*
	Sig. 2-tailed test	.00015	.00015
	N	836	836
Items VD niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français	Coefficient de corrélation	.881*	1.000
	Sig. 2-tailed test	.00015	.00015
	N	836	836

*The corelation is significant for two tailed test at the.01 level

Détermination de la statistique critique

Avec un ddl de $836 - 2 = 834$ et un seuil de significativité de 0.001 correspond un coefficient de corrélation critique $r^* = 0.15$

Comparaison de la statistique

Avec un $r_{cal} = 0.88$ et un $r^* = 0.15$, il ressort que le coefficient de corrélation calculé est supérieur au coefficient critique

Prise de décision

Avec un coefficient de corrélation calculé (0.88) supérieur au coefficient critique (0.15) H_0 est rejetée et H_1 acceptée, d'où la confirmation de la première hypothèse de recherche par conséquent : La qualité des conditions discursives contribue de façon significative sur le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves des cours moyens.

5.5. Interprétation des résultats

L'objectif de cette étude était d'analyser le niveau de corrélation des acquisitions des compétences communicationnelles en français des élèves du cours moyen basé sur la théorie sociocognitive de Bandura (1986), modèle selon lequel le style motivationnel de l'enseignant est relié aux acquisitions des élèves, par l'intermédiaire 1) des perceptions que les élèves en ont, et 2) des degrés d'autodétermination, d'amotivation et d'auto-efficacité des élèves. Conformément à la TAD, le modèle prévoit que le style motivationnel d'un enseignant qui soutient les besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et de proximité sociale des élèves est susceptible de nourrir une plus grande motivation autodéterminée et une plus faible motivation, deux variables motivationnelles qui sont reliées respectivement positivement et négativement aux acquisitions (Reeve, 2002, 2009).

Conformément à la théorie sociocognitive de Bandura, les croyances d'auto-efficacité constituent une ressource motivationnelle majeure qui affecte les performances humaines soit directement, soit indirectement par l'intermédiaire de processus motivationnels (Bandura, 1986). Les croyances d'auto-efficacité sont elles-mêmes dépendantes de l'environnement social, en particulier des encouragements et marques de soutien provenant de l'enseignant. Enfin, les deux théories soulignent le rôle médiateur fondamental des « perceptions » de l'environnement social. Autrement dit, ce n'est pas la réalité objective qui compte le plus, mais bien la manière dont l'individu – l'élève en l'occurrence – la construit.

À cet égard, cette étude est l'une des rares à mesurer le style de l'enseignant à la fois en utilisant les informations de l'enseignant (c'est-à-dire les comportements qu'il dit adopter en classe quand il s'adresse à ses élèves) et celles des élèves (c'est-à-dire les perceptions qu'ils ont des comportements de leur enseignant). Pris dans leur ensemble, les résultats apportent un soutien au modèle présumé et mettent en lumière la complexité des mécanismes impliqués dans la relation enseignement-acquisitions. Nous avons en effet pu constater que, si le style motivationnel auto rapporté par l'enseignant est bien relié aux performances scolaires, ce lien est largement médiatisé, d'une part par les perceptions que les élèves ont du style motivationnel de leur enseignant et, d'autre part, par leur motivation (degrés d'autodétermination, d'amotivation et d'auto-efficacité). Plus précisément, les résultats montrent que, conformément à nos hypothèses, le style particulier avec lequel un enseignant interagit au quotidien avec ses élèves est perçu par ces derniers. Quand les élèves ont le sentiment que leur enseignant soutient leur autonomie, leur compétence et leur proximité sociale, ils sont plus à même de manifester une plus grande motivation autodéterminée, une plus faible amotivation et de plus grandes croyances d'auto efficacité.

En retour, une plus grande motivation autodéterminée, une plus faible amotivation et de plus grandes croyances d'auto-efficacité prédisent chacune de meilleures acquisitions. Un autre résultat intéressant de cette étude concerne le rôle des croyances d'auto-efficacité dans le processus d'internalisation de la motivation. Comme on peut le voir, l'auto-efficacité est reliée aux acquisitions à la fois directement (par exemple en augmentant les ressources affectives et cognitives engagées par les élèves) et indirectement par les régulations motivationnelles qui ont été mesurées. Plus les croyances d'auto-efficacité sont élevées, plus la motivation de l'élève est autodéterminée et moins il est amotivé, deux variables qui prédisent elles-mêmes les acquisitions comme nous venons de le voir.

Ce résultat est conforme à la TAD (Deci & Ryan, 2000), selon laquelle la satisfaction des besoins psychologiques – en l'occurrence, ici, celui de compétence – facilite l'appropriation des régulations à l'égard d'une tâche. Autrement dit, en donnant des feed-back sur les progrès réalisés et en encourageant les élèves, l'enseignant renforce la confiance qu'ils ont à réaliser les tâches scolaires. Cette plus grande efficacité perçue conduit en retour à des motivations plus autonomes pour les tâches scolaires (par exemple régulation identifiée – l'élève comprend davantage l'intérêt de ce qu'il y a à faire – voire régulation intrinsèque – l'élève prend plus de plaisir à ce qu'il fait).

À l'inverse, avec de faibles croyances d'auto-efficacité, l'élève tend à réaliser les tâches scolaires non pas de manière autonome mais pour des raisons plus contrôlées comme la

régulation introjectée (parce qu'il se sentirait coupable de ne pas les faire) ou la régulation externe (parce qu'il sent des pressions externes comme les punitions). Il tend également à être plus amotivé ou « résigné », un phénomène mis en évidence par Seligman (1975). Certains résultats inattendus trouvés dans cette étude méritent d'être soulignés. Tout d'abord, si conformément aux postulats des approches sociocognitives, les analyses ont confirmé le rôle de « filtre » (c'est-à-dire de médiateur) exercé par les perceptions des élèves dans la relation unissant le style motivationnel de l'enseignant aux processus motivationnels des élèves, force est de constater que le lien entre les comportements auto rapportés par les enseignants d'une part et les perceptions qu'en ont les élèves d'autre part est faible ($\beta = 0,11$). Autrement dit, la congruence entre les points de vue des enseignants et des élèves en ce qui concerne le style motivationnel de l'enseignant n'est pas très importante.

Même s'il existe une tendance à la ressemblance des points de vue, il n'en demeure pas moins que les perceptions des élèves sont loin d'être déterminées entièrement par ce que l'enseignant déclare faire en classe. Une observation similaire a été faite par Skinner et Belmont (1993) dans une étude conduite avec des élèves âgés de 8 à 12 ans, dans laquelle les relations trouvées entre les différentes dimensions du style motivationnel de l'enseignant et les perceptions qu'en avaient les élèves s'évaluaient entre 0,03 et 0,28 (en termes de coefficients bêtas). Trois explications principales peuvent être apportées : un manque d'objectivité des enseignants, un biais dans la perception des élèves et un décalage dans le niveau d'analyse. Tout d'abord, il est probable que les déclarations de l'enseignant ne correspondent pas tout à fait à la réalité des comportements qu'il met en œuvre. Même si le questionnaire était anonyme, l'existence de biais de désirabilité sociale n'est pas à exclure. Ces derniers ont pu conduire les enseignants à mentionner davantage ce qu'ils pensaient être bien de dire (les comportements qui soutiennent les besoins des élèves) que ce qu'ils faisaient réellement. La moyenne très élevée des scores autorapportés par les enseignants ($M = 4,32$ sur une échelle de 5 points) conforte cette possibilité. D'autre part, il est probable que les élèves ne perçoivent pas avec une complète exactitude les comportements véritables de l'enseignant. L'occurrence de biais perceptifs n'est pas à exclure. Il est possible que les élèves qui aiment bien leur enseignant voient chez lui davantage de comportements positifs qu'il n'en manifeste vraiment, et inversement.

En l'absence d'indicateurs objectifs (par exemple une observation faite par une tierce personne) des comportements réellement manifestés par l'enseignant, il est difficile de trancher en faveur de l'une ou l'autre de ces deux explications. Une troisième explication possible provient du décalage qui existe dans les niveaux d'analyse. Rappelons que le style

motivationnel de l'enseignant est évalué à la fois au niveau de l'enseignant (ce qu'il dit faire en général) et des élèves (ce que chaque élève perçoit de son enseignant). Or, il est possible que les comportements que l'enseignant dit mettre en œuvre « généralement » masquent une variabilité importante quand il s'adresse à « chacun » de ses élèves. Dès lors, la corrélation entre les deux mesures est faible, simplement parce que la mesure au niveau de l'enseignant manque de spécificité.

Peut-être que les résultats auraient été sensiblement différents si on lui avait demandé de remplir le questionnaire pour chacun de ses élèves, tâche fastidieuse qui n'était pas envisageable dans le cadre de cette étude. Un autre résultat inattendu concerne le lien direct qui existe entre le style motivationnel autorapporté par l'enseignant et l'amotivation. Cette relation négative ne semble pas médiatisée par la perception des élèves relative au style motivationnel de leur enseignant. Deux explications peuvent être apportées à ce résultat. Tout d'abord, il est possible que le questionnaire de perceptions par les élèves relatives au style motivationnel de leur enseignant ne soit pas assez précis pour capturer tous les processus susceptibles de conduire à l'amotivation.

En effet, le questionnaire tend à mesurer uniquement les comportements « de soutien » des besoins. Or, il est possible que ce soit davantage la présence de comportements qui « menacent » les besoins (par exemple « Mon enseignant me dit que je suis nul »), plus que l'absence de comportements qui les soutiennent (par exemple « Ce que dit mon enseignant augmente la confiance que j'ai en moi »), qui conduisent à l'amotivation. Des travaux réalisés ces dernières années (voir Reeve, 2009 ; Sarrazin, Pelletier, Deci et al., 2011, pour une revue) révèlent en effet l'intérêt de séparer ces deux types de comportements de l'enseignant.

L'autre explication que l'on peut apporter à ce résultat est que les effets du style de l'enseignant sur l'amotivation échappent en partie à la conscience des élèves. Certains travaux sur la contagion des motivations entre l'enseignant et les élèves (notamment Radel, Sarrazin, Legrain et al., 2010) Révèlent l'existence de mécanismes inconscients qui interviennent dans la relation pédagogique. Enfin, le résultat le plus surprenant de cette étude concerne une relation négative trouvée entre la perception des élèves relative au style motivationnel de leur enseignant et les acquisitions des élèves. Nous avons cherché à savoir si le sens de cette relation pouvait changer en fonction des valeurs prises par les perceptions des élèves, mais la fonction quadratique s'est révélée non significative. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer ce résultat inattendu.

Une première explication concerne les effets paradoxaux des feed-back délivrés par l'enseignant trouvés dans la littérature. Si la théorie sociocognitive de Bandura (1997) a

montré que les feed-back positifs et les encouragements influençaient positivement les croyances d'auto-efficacité, d'autres études ont trouvé que les encouragements pouvaient avoir des effets contrastés sur les acquisitions. Par exemple, plusieurs chercheurs (Cimpian, Arce, Markman et al., 2007 ; Kamins & Dweck, 1999 ; Mueller & Dweck, 1998) ont montré que le fait de féliciter un enfant « pour son intelligence » pouvait provoquer chez ce dernier une focalisation sur la démonstration de sa supériorité sociale, alors que les compliments en lien avec les efforts fournis favoriseraient une focalisation sur la maîtrise des tâches. Or, face à la difficulté, les élèves orientés vers la démonstration de la supériorité sociale persisteraient moins que ceux orientés vers la maîtrise, expliquant ainsi les moins bonnes performances des premiers.

En mettant en œuvre un ensemble de processus cognitifs, affectifs et comportementaux contrastés, ces focalisations divergentes permettent de mieux comprendre les liens complexes qui unissent la perception des élèves relative au soutien de leur enseignant et les acquisitions scolaires. Sans une mesure spécifique des orientations motivationnelles des élèves, cette interprétation reste néanmoins de l'ordre de l'hypothèse. Une autre explication possible concerne la relation réciproque qui peut exister entre les perceptions des élèves relatives au climat de leur enseignant et leur niveau de performance. Rappelons qu'il s'agit d'une étude transversale dans laquelle ces deux variables ont été mesurées au même moment. Si notre modèle présume un lien qui irait de la première variable vers la seconde, rien ne permet d'exclure la possibilité d'une relation inverse. Il est en effet tout à fait envisageable que les élèves dont les résultats académiques sont les plus faibles bénéficient d'une plus grande attention et d'un plus grand soutien de la part de leur enseignant.

À l'inverse, les élèves les plus en réussite à l'école peuvent avoir le sentiment que leur enseignant s'occupe un peu moins d'eux. Seule une étude longitudinale qui prendrait en compte les perceptions et les résultats des élèves en début et en fin d'année permettrait d'apporter un soutien plus fort à cette explication. Ainsi, le caractère synchronique de notre étude en constitue une claire limite. Ce caractère ne permet guère en effet de parler de liens de « causalité » entre les variables. Comme nous l'avons évoqué, des relations réciproques sont tout à fait possibles, de même que des covariations non causales liées à des variables non mesurées.

Des études longitudinales avec plusieurs temps de mesure seraient à privilégier à l'avenir pour affirmer avec plus de force les relations de causalité entre les variables. Cela permettrait en effet de préciser le rôle des variables motivationnelles, en particulier du style motivationnel de l'enseignant, dans l'évolution des acquisitions des élèves. Notre analyse a

porté sur la seule mesure d'acquisitions disponible dans la base de données DREB/EST de la DEPP, à savoir le score d'acquisitions des élèves en fin d'année scolaire. Nous devons donc insister sur le fait qu'il ne s'agit pas en l'occurrence d'un résultat en termes de progression scolaire puisque le niveau scolaire de départ n'a pu faire l'objet d'une évaluation en début d'année. Disposer d'une variable qui caractérise le niveau d'acquisitions des élèves à l'entrée au CM2 aurait permis de contrôler les différences interindividuelles initiales et de mieux estimer le poids des processus motivationnels générés au cours de la classe des CM2.

5.6 QUELQUES SUGESTIONS ET RÉCOMMENDATIONS

Notre étude, qui avait comme objectif d'expliquer, comprendre et de mieux soutenir l'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les apprenants du cours moyen dans la région de l'Est-cameroun à travers l'analyse de la qualité des conditions physiques, sociolinguistiques, psychologiques et discursives d'apprentissage . Elle soulève aussi des enjeux complexes liés aux statuts de la langue française en Afrique en général et au cameroun en particulier, qui marquent les parcours de la majorité des élèves dans le système éducatif camerounais

Ainsi, notre recherche démontre la nécessité de repenser le soutien à l'acquisition des compétences communicationnelles en français afin de réellement accompagner les jeunes venant des régions et villages reculés de l'Est –cameroun dans la diversité de parcours qu'ils vivent. Notre étude suggère que la réussite et l'efficacité de celles-ci semblent souvent limitées étant donné qu'elles sont gérées à la pièce. Les mesures de soutien pour une acquisition des compétences communicationnelles harmonieuses devraient plutôt reposer sur des liens et la cohérence entre différents acteurs entourant l'apprenant : famille, intervenants scolaires, organismes communautaires et les communautés locales décentralisées.

Notre étude reflète le besoin d'adopter une approche plus globale dans l'acquisition des compétences communicationnelles en français. Permettre aux apprenants d'expérimenter des changements scolaires de manière appropriée implique que la famille (nucléaire et élargie) soit soutenue dans sa technique d'accompagnement, notamment avec l'appui des regroupements communautaires qui peuvent lui offrir un accès à des services adéquats dans un contexte culturellement sécurisant. De plus, il est nécessaire de faire une place aux savoirs et aux réalités des villages dans les écoles. Cela suppose un travail de sensibilisation des

élèves et du personnel, ainsi qu'un accueil approprié des élèves venus d'ailleurs (étrangers), peu importe le moment de leur transition.

Finalement, cela nécessite un remodelage des relations dans l'environnement scolaire pour la réconciliation entre la communauté éducative. Plusieurs initiatives de soutien aux apprenants impliquent la collaboration de tous

Le tableau suivant synthétise quelques suggestions et recommandations concrètes relevées lors de cette étude qui représentent des pistes d'action à poursuivre.

Domaines d'interventions	Suggestions et activités à réaliser					
les communautés locales décentralisées.	Tables, locales et d'accessibilité aux services publics pour faciliter la complémentarité et la continuité des services pour les déplacés et les résidents (p. ex. éducation, justice, santé et services sociaux) La création des cantines scolaires gratuites ; La construction et l'équipement des bibliothèques à consultation gratuit pour les manuels scolaire ;		Activités d'échanges entre les apprenants déplacés et résidents (p. ex. soirées sportives	Programmes destinés aux familles des résidents des déplacés (p. ex. ressourcement culturel, services de garde, services médicaux et psychologiques	Activités culturelles pour renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté	
Milieu scolaire	Présence de personnes ressources ou personnes sensibles aux réalités et aux langues locales (p. ex. agentes ou agents de liaison, intervenantes ou intervenants pédagogiques, aînés)	Accueil spécifique pour les élèves et leur famille lors de leur arrivée à l'école	Activités parascolaires en collaboration avec un organisme (p. ex. aide aux devoirs, activités à l'heure du dîner, cours de langue)	Formations continues pour le personnel scolaire de sensibilisation aux réalités sociales, culturelles et familiales des élèves	Espaces permettant aux élèves déplacés de se retrouver (p. ex. dans un local leur étant destiné)	comité regroupant le personnel enseignant et des élèves pour réfléchir aux réalités et informer la direction
Milieu familial et communautaire	Gamme de services et d'activités pour briser l'isolement des jeunes (p. ex. danse, rencontres de jeunes entrepreneurs, groupe de chant et tambour traditionnels)	Espace d'écoute et de soutien entre parents	Activités culturelles et intergénérationnelles (p. ex. camp d'été culturel, cercles de partage, activités d'artisanat, dîners collectifs, cours de langues locales)	Accessibilité des services pour permettre aux familles d'avoir un accompagnement et un sentiment de sécurité		

Nos soins.

Ce tableau présente les trois domaines d'interventions à savoir les communautés locales décentralisées. qui devrait disposer, des locaux accessibles, ayant les confort nécessaires pour accueillir les apprenants résidents et des déplacés des villages et des autres villes et villages du cameroun ; l'organisation des soirées récréatives animées en langues locales et en français en faveur des déplacés ou non pour faciliter leur intégration, comme les soirées sportives ; proposer des programmes spécifiques aux familles qui reçoivent les déplacés comme le ressourcement culturel, le services de garde, les services médicaux et psychologiques. La création des cantines scolaires gratuites ; La construction et l'équipement

des bibliothèques à consultation gratuite pour les manuels scolaires ; Ces activités et services doivent certainement renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté urbaine.

En milieu scolaire, il serait judicieux de prévoir la présence des personnes ressources ou personnes sensibles aux réalités et aux langues locales (par exemple comme les agentes ou agents de liaison, intervenantes ou intervenants pédagogiques, aînés, etc.) ; réserver un Accueil spécifique pour les élèves et leur famille lors de leur arrivée à l'école ; prévoir les activités parascolaires en collaboration avec les organismes (ONG en particulier) ; favoriser la formation continue pour le personnel scolaire sur la sensibilisation aux réalités sociales, culturelles et familiales des élèves déplacés de leurs familles ; créer des espaces permettant aux élèves déplacés de se retrouver et échanger entre eux (par exemple un local qui leur est destiné) ; créer un comité regroupant le personnel enseignant et des élèves pour réfléchir aux réalités du milieu scolaire et informer la direction.

Pour ce qui est du milieu familial et communautaire, mettre sur pied des gammes de services et d'activités pour briser l'isolement des jeunes (par exemple : la danse, les rencontres de jeunes entrepreneurs, le groupe de chant et tambour traditionnels) ; créer un espace d'écoute et de soutien entre parents pour favoriser l'esprit de solidarité et d'entraide ; mettre sur pied des activités culturelles et intergénérationnelles (par exemple comme le camp de saison culturel, les cercles de partage, les activités d'artisanat, les dîners collectifs, l'apprentissage des cours de langues locales) ; favoriser l'accessibilité des services pour permettre aux familles d'avoir un accompagnement et un sentiment de sécurité adéquat.

Ces visées concordent avec les propos tenus dans la littérature en éducation, qu'elle soit camerounaise (Tsala-Tsala, 2004 ; Fonkoua, 2006; Tamo, 2011) (Curchod et al., 2012) qui font valoir le besoin d'agir autrement pour favoriser une équité et une justice sociale en milieu scolaire. Cela passe par une reconnaissance de la spécificité des réalités locales plutôt que par une simple intégration qui force les jeunes apprenants à s'adapter à un cadre majoritaire qui ne correspond pas à leur expérience (Curchod et al., 2012)). Cette étude exploratoire pose les prémisses d'une réflexion à partir de laquelle d'autres recherches pourraient émerger. Il serait pertinent d'affiner notre compréhension des conditions qui contribuent à ce que l'analyse de la qualité des conditions physiques, sociolinguistiques, psychologiques et discursives d'apprentissage scolaires soit culturellement sécurisante pour les apprenants en milieu scolaire.

Les recommandations

Que peut faire le système éducatif pour remédier la situation de l'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde ?

1- L'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs (responsive design) reconnaît que les apprenants interagissent avec leur environnement pédagogique (et inversement) et que la conception durable ne préconise pas uniquement l'application de principes « verts », mais bien la recherche de solutions permettant de maximiser la contribution de l'environnement pédagogique – social et physique – au développement des élèves. Cette approche ne suppose pas qu'un bâtiment scolaire puisse être conçu de façon idéale ; elle permet en revanche de mettre en évidence ses avantages et contraintes propres. C'est la raison pour laquelle les architectes qui adhèrent à la Théorie de la pratique et aux principes de la planification adaptée aux besoins des utilisateurs adoptent une approche que l'on peut qualifier d'architecture « adaptée aux besoins des utilisateurs ».

Par ailleurs, celle-ci remet en question la pratique architecturale actuelle. Plutôt que de se limiter à la dimension esthétique, le designer permet d'abord de comprendre que l'apprentissage est contextualisé, dans le temps et dans l'espace (Altman, 1992). De plus, le processus de conception doit tenir compte en particulier du rôle joué par le contexte social et structurer l'environnement physique de façon à stimuler l'apprentissage et aider éducateurs et élèves dans leur travail.

D'où la nécessité de collecter des données pour étudier les environnements existants et comprendre leur fonctionnement, mais aussi identifier les tendances sociales reflétées par les activités menées au sein des environnements pédagogiques.

Les élèves apprennent mieux lorsque les écoles sont accessibles, sûres, hygiéniques, relativement confortables et stimulantes sur le plan cognitif. Une bonne conception des écoles peut avoir un effet positif sur l'apprentissage, en portant attention à des aspects tels que l'emplacement, les matériaux de construction, la taille des salles de classe, le mobilier, l'éclairage, la température, la ventilation, le niveau sonore, les sanitaires et l'intégration d'équipements auxiliaires. Au-delà de l'infrastructure basique de l'école, l'environnement bâti peut également contribuer à l'apprentissage en mettant en valeur des affichages riches en textes écrits et des éléments qui renforcent l'utilisation de compétences scientifiques et mathématiques.

2- L'utilisation des marqueurs des relations sociales usuelles dans les langues nationales de l'Est-cameroun tels que (les salutations, façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du

degré de familiarité) ; aux choix des exclamations que l'on utilise dans le discours ; aux règles de politesse ou d'impolitesse (Type de salutations (maîtrise et connaissance, Temps de salutations, Mode de salutation) ; aux connaissances des expressions de sagesse ; à la capacité à produire les expressions de sagesse populaires (Proverbes et expressions imaginées) ; à l'utilisation des différents types de registre (Formel, informel officiel, neutre, intime et familial) ; à l'utilisation des expressions imaginées ; l'utilisation des dialecte et accents ; le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophone (Familier ,soutenu) ; participent significativement d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen dans la région de l'Est

3- Parmi les facteurs affectifs qui influencent l'apprentissage des langues étrangères, se trouvent en particulier la motivation et l'attitude. Quant aux théories concernant les attitudes dans l'apprentissage des langues étrangères, elles culminent dans le modèle socio-éducatif proposé par Gardner en 1985. Selon ce chercheur canadien, l'appropriation d'une deuxième langue est influencée par quatre facteurs (Mihaljević Djigunović, 1998, p.11).

La première catégorie est le passé de l'apprenant (l'âge, le sexe, les expériences dans l'apprentissage des langues étrangères) alors que la deuxième catégorie contient les différences individuelles, c'est-à-dire les facteurs cognitifs (l'intelligence, l'aptitude, les stratégies d'apprentissage) et les facteurs affectifs (la motivation, l'attitude et la peur de langue). Le troisième facteur est le contexte dans lequel on apprend la langue (le contexte formel/informel) tandis que le quatrième facteur représente les résultats de l'apprentissage. Selon Gardner, les attitudes constituent une variable parmi d'autres dans la prédiction de la compétence bilingue et dans la définition des valeurs culturelles et des croyances, qui peuvent être les résultats de l'apprentissage d'une langue étrangère

L'environnement social affecterait la motivation de l'individu via son action sur la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins de compétence, d'autonomie et de proximité sociale (Deci & Ryan, 2000). La catégorisation des environnements sociaux susceptibles de favoriser ou d'entraver la motivation s'organise donc autour de ces trois besoins. L'autonomie fait référence au degré avec lequel l'individu se sent « à l'origine » de ses actions plutôt qu'un « pion » qu'on manipule (De Charms, 1968) et fait l'expérience d'un choix qui est concordant avec ses intérêts et valeurs en l'absence de tout sentiment de pression (Deci, 1975). La compétence relève quant à elle du sentiment d'utiliser ses capacités de manière efficace (White, 1959). Enfin, la proximité sociale renvoie au besoin de se sentir connecté affectivement ou d'appartenir à un groupe (Baumeister & Leary, 1995).

Lorsque ces trois besoins sont satisfaits par l'environnement, l'individu s'identifie progressivement aux demandes sociales (par exemple les tâches proposées par l'enseignant) et les intègre à son propre registre de valeurs pour les faire siennes.

La prise en compte des conditions psychologiques comme l'un des facteurs contextuels d'apprentissage renvoient aux attitudes, aux représentations, aux émotions et aux sentiments qu'un individu éprouve envers une langue, au regard de cette recherche, les résultats montrent qu'elles contribuent à améliorer le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen.

4- Le fait que deux locuteurs dont les phrases sont parfaitement grammaticales puissent différer radicalement dans l'interprétation de leurs stratégies verbales mutuelles indique que la conduite de la conversation ne repose pas sur la seule compétence linguistique. (1989), p 147) Dans l'enseignement/apprentissage bi/plurilingue, si l'amélioration linguistique est souvent évoquée dans les programmes, il n'en reste pas moins que l'objectif prioritaire est de favoriser chez l'apprenant la construction de nouveaux concepts disciplinaires par le biais de deux langues.

Un travail méthodique et simultané de réflexion sur les textes et sur les passages d'un discours à l'autre dans les échanges de la classe contribuerait – à notre avis – à dégager également les différences méthodologiques et logiques de chaque langue, donc à construire une véritable compétence discursive. Ce point nous amène à nous poser une question cruciale portant sur la formation des enseignants et les apports d'une didactique intégrée dans les programmes de formation à cet enseignement spécifique.

A l'État ; Aux pouvoirs publics + autorités du secteur éducatif

Multiplication des infrastructures scolaires attrayantes, confortables en fonction des besoins, us et coutumes de la région de l'Est ;

Emplacement : les écoles doivent se trouver au maximum à 3 kilomètres du domicile des élèves, moins pour les enfants plus jeunes, afin d'en améliorer l'accès et la fréquentation. Leur emplacement doit être choisi en ayant en tête des considérations de santé et de sécurité. Une clôture ou une autre délimitation appropriée permet de protéger les enfants et de les maintenir dans l'enceinte de l'école.

Matériaux de construction : des matériaux disponibles localement et respectueux de l'environnement doivent être utilisés, dans la mesure du possible, sans compromettre la

solidité structurelle et la durabilité de l'école. Une vigilance particulière est de mise dans les zones exposées aux catastrophes naturelles.

Taille et aménagement de la salle de classe : les salles de classe doivent être conçues de sorte à prévoir au minimum 1,2 m² par élève et accueillir au maximum 40 à 45 élèves par salle. Des salles de classe légèrement plus spacieuses, qui offrent 1,4 m² par élève, permettent une utilisation plus souple de l'espace éducatif. En cas d'urgence, tous les élèves doivent être en mesure de pouvoir sortir facilement des salles de classe.

Mobilier adapté : le mobilier des salles de classe doit être en nombre suffisant et il doit être prévu de remplacer régulièrement les articles endommagés. Le mobilier doit avoir des dimensions adaptées à l'âge des élèves ; des éléments mobiles sont préférables du fait qu'ils permettent de mettre en œuvre des stratégies éducatives plus souples. Les salles de classe doivent également comporter un espace où ranger les affaires des élèves ainsi qu'un grand tableau noir et d'autres espaces d'affichage.

Éclairage adéquat : les salles de classe doivent être bien éclairées afin que les élèves puissent lire, écrire et suivre ce que dit le professeur. La taille des fenêtres doit correspondre au minimum à 20 % de la surface au sol de la salle ; des éclairages électriques auxiliaires doivent être installés autant que possible. Afin de maximiser la réflexion de la lumière dans la salle, des couleurs claires doivent être utilisées pour la peinture du plafond et des murs ainsi que le mobilier.

Toiture, température et ventilation : les matériaux de couverture doivent être durables et régulièrement réparés afin d'assurer une protection contre le soleil et d'éviter les fuites et les risques d'effondrement. Une température de 20 à 23°C est préférable pour un apprentissage optimal. Des plafonds surélevés, de grands auvents et des grilles d'aération permettent de réduire la température des salles de classe dans les régions chaudes. Dans les régions froides, des mesures visant à améliorer l'isolation des murs et des fenêtres peuvent aider à mieux retenir la chaleur. Une ventilation supplémentaire est nécessaire en cas d'émissions de substances chimiques et de fuel de chauffage.

Niveau sonore : les distractions sonores peuvent fortement entraver l'apprentissage. Les écoles ne doivent pas se trouver près de voies ferrées, de zones à forte circulation ou d'industries bruyantes. Il faut également disposer de suffisamment d'espace ou de cloisons de

bonne qualité entre les salles de classe afin d'éviter la pollution sonore ; les salles de classe elles-mêmes ne doivent pas être surpeuplées. Des murs en béton ou en brique nus réfléchissent le son ; des revêtements en papier ou en tissu peuvent aider à l'absorber.

Hygiène, installations sanitaires et santé : les élèves doivent avoir accès à de l'eau potable à l'école. Des installations hygiéniques de lavage des mains, que ce soit des lavabos ou de simples « tippytops », doivent être présentes près des toilettes et des zones de repas, avec un agent de nettoyage tel que du savon ou de la cendre de bois. Il doit y avoir environ 5 latrines ou toilettes pour 3 salles de classe. Un abri couvrant les toilettes / fosses et une ventilation appropriée, ainsi qu'un entretien et un nettoyage réguliers, permettent de réduire les odeurs et la propagation des maladies. Toute nourriture présente dans les locaux doit être soigneusement rangée et les écoles doivent disposer d'au moins un kit basique de premiers secours en cas d'urgence.

Équipements complémentaires : les bureaux et les placards sont également considérés comme des équipements scolaires nécessaires. Les bibliothèques, les salles informatiques et les laboratoires sont d'autres équipements qui contribuent à l'apprentissage des élèves. Les infrastructures telles qu'installations sportives, préaux, jardins scolaires, cuisines, cantines, infirmeries, dortoirs et logements pour les enseignants peuvent également permettre d'améliorer l'assiduité des élèves et de réduire l'absentéisme des enseignants ; les bénéfices de ces équipements doivent toutefois être évalués par rapport à leur coût.

Affichages pédagogiques riches en écrit : l'environnement physique de l'école doit également être conçu en ayant à l'esprit les opportunités d'apprentissage. Dans les salles de classe, des traverses en bois peuvent être utilisées pour installer des affichages riches en textes écrits. Une initiative architecturale innovante, B.A.L.A (Building as Learning Aid), propose 150 idées à faible coût pour intégrer des espaces d'apprentissage dans l'environnement bâti, allant de grilles de fenêtres qui favorisent les compétences de

La création des cantines scolaires gratuites ;

La construction et l'équipement des bibliothèques à consultation gratuit pour les manuels scolaire ; Ces activités et services doivent certainement renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté.

Aux chefs d'établissement ; Aux collaborateurs du chef d'établissement ; Aux enseignants:

1-Créer des cercles de lectures avec des séances de rencontres régulières permettant aux apprenants de pratiquer la langue, en discutant sur le livre lu, et de surmonter quelques difficultés liées à la structure des phrases et aux règles grammaticales ; En se bénéficiant du vocabulaire qu'ils ont appris lors des discussions et de la lecture des livres, les élèves parviennent à enrichir leurs bagages linguistiques. Cela les aide à parler d'une façon plus fluide pendant les cercles.

2- Toujours s'appuyer sur une histoire dans l'expression aide beaucoup les apprenants à ne pas être hors sujet, et à parler en utilisant des phrases dont le sens s'adapte au contexte.

3- Favoriser le travail coopératif au sein des cercles de lecture permet de créer un sentiment d'appartenance chez les apprenants de manière qu'ils établissent des liens avec les autres, qu'ils s'écoutent et qu'ils apprennent à respecter leurs pairs. Dans les différentes séances des cercles de lecture, la compétence grammaticale sera améliorée et le bagage linguistique des apprenants sera élargi en parallèle avec l'optimisation de leur capacité de reformulation.

4- Entraîner à la maîtrise de la capacité des élèves d'utiliser la stratégie et techniques de lecture; ce qui prouve l'idée de Hébert (2002) selon laquelle le succès des cercles de lecture dépend grandement de l'enseignement explicite des stratégies de lecture qui précède.

5- L'augmentation du nombre d'intervention des élèves dans le ce cercle, l'amélioration de la reformulation et de l'autocorrection, l'utilisation des phrases plus longues et bien structurées et l'enrichissement du vocabulaire

Aux parents:

Créer des activités culturelles et intergénérationnelles comme les regroupements culturels, les cercles de partage, les activités d'artisanat, les dîners collectifs, cours de langues locales.

Le système éducatif est au service de la société et des individus. En ce sens, il a pour mission principale d'instruire et de former des personnes ouvertes et responsables, capables de se réaliser et d'exercer leur talent de citoyens et de travailleurs dans une société qui fait place à une diversité d'intérêts et de compétences. Ce travail entend mettre l'accent sur l'importance du système productif et de la formation professionnelle et technique, sans oublier qu'il existe d'autres modes de contribution que ceux qui visent uniquement le développement économique comme l'art et la culture, importantes dans la définition des identités individuelles et collectives, pour la préservation du patrimoine ou du développement d'un effort concerté de solidarité sociale dans le soutien des plus démunis.

- Le système éducatif doit avoir une vision utilitariste et à court terme de la formation afin de répondre à des besoins d'insertion sociale variée que l'emploi seul ne peut garantir. La préparation à l'exercice du rôle de citoyen avec ou sans emploi, relève en grande partie du système éducatif, qui doit être un observateur attentif de l'évolution sociale afin d'ajuster les contenus de formation aux tendances majeures qu'il y décèle.

La présence accrue des communautés culturelles, l'éclatement de la cellule familiale, l'émergence d'une société de l'information, le pouvoir croissant de technologie et des biotechnologies, le fossé grandissant entre les nantis et les démunis en constituent quelques exemples. Avec ou sans travail rémunéré, chaque individu doit avoir la capacité d'analyser et de comprendre ce qui se passe autour de lui afin de pouvoir y réagir en toute connaissance de cause et en s'appuyant sur un système de valeur bien établi. La raréfaction de l'emploi et la montée du chômage sont d'abord liées à des transformations économiques et de l'organisation du travail que le système éducatif doit prendre en considération dans la formation.

Dans un cas comme dans l'autre, ce travail ne reste pas indifférent aux conséquences dramatiques qui résultent de l'exclusion des personnes qui sont aptes au travail et qui demandent le droit de vivre décemment et d'être respectées. Le présent travail essaye d'identifier dans quelle mesure, le système éducatif, peut contribuer à résoudre le problème sur le plan d'une plus grande capacité d'acquisition des compétences communicationnelles, mais aussi, et peut être surtout, sur celui d'une meilleure capacité d'insertion sociale dans cette nouvelle économie.

Certaines valeurs promues par l'économie de marché et nécessaire à son maintien, comme la compétition, le pouvoir et la domination, la consommation, la rentabilité, le succès relèvent d'une logique managériale où « l'excellence des uns entraîne l'exclusion des autres » (Gaulejac, 1994, P.40). Le système éducatif ne doit pas rejeter en bloc et sans nuances ces valeurs du système productif ; elles doivent cependant être restituées dans un contexte social de développement et de bien-être collectif avant d'être promues à des fins purement économiques et individualistes.

Les résultats d'analyse des données nous ont permis d'illustrer les relations entre la qualité des facteurs contextuels d'apprentissage et le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langues seconde, en fonction des différentes variables concernant les conditions physiques, sociolinguistiques, psychologiques et discursives.

TABLEAU RECAPITULATIF DE LA RECHERCHE

Hypothèse générale	Hypothèse de recherche	Analyse	Suggestion	Conclusion
<p>Il Existe une relation significative entre les facteurs contextuels d'apprentissages et l'acquisition de la compétence communicationnelle en français</p>	<p>Il existe une relation significative entre l'environnement physique d'apprentissages et l'acquisition de la compétence communicationnelle en français</p>	<p>Avec un coefficient de corrélation calculé (0.85) supérieur au coefficient critique (0.15) H0 est rejetée et H1 acceptée, d'où la confirmation de la première hypothèse de recherche par conséquent : La qualité des conditions physiques d'apprentissage contribue de façon significative au niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen</p> <p>L'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs (responsive design) reconnaît que les apprenants interagissent avec leur environnement pédagogique (et inversement) et que la conception durable ne préconise pas uniquement l'application de principes « verts », mais bien la recherche de solutions permettant de maximiser la contribution de l'environnement pédagogique – social et physique – au développement des élèves. Cette approche ne suppose pas qu'un bâtiment scolaire puisse être conçu de façon idéale ; elle permet en revanche de mettre en évidence ses avantages et contraintes propres. C'est la raison pour laquelle les architectes qui adhèrent à la Théorie de la pratique et aux principes de la planification adaptée aux besoins des utilisateurs adoptent une approche que l'on peut qualifier d'architecture « adaptée aux besoins des utilisateurs ».</p> <p>Par ailleurs, celle-ci remet en question la pratique architecturale actuelle. Plutôt que de se limiter à la dimension esthétique, le designer doit tout d'abord comprendre que l'apprentissage est contextualisé, dans le temps et dans l'espace (Altman, 1992). De plus, le</p>	<p>Les élèves apprennent mieux lorsque les écoles sont accessibles, sûres, hygiéniques, relativement confortables et stimulantes sur le plan cognitif. Une bonne conception des écoles peut avoir un effet positif sur l'apprentissage, en portant attention à des aspects tels que l'emplacement, les matériaux de construction, la taille des salles de classe, le mobilier, l'éclairage, la température, la ventilation, le niveau sonore, les sanitaires et l'intégration d'équipements auxiliaires. Au-delà de l'infrastructure basique de l'école, l'environnement bâti peut également contribuer à l'apprentissage en mettant en valeur des affichages riches en textes écrits et des éléments qui renforcent l'utilisation de compétences scientifiques et mathématiques.</p>	<p>Au terme de la recherche, il ressort que l'environnement physique d'apprentissage a un impact significatif sur le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen</p>

		<p>processus de conception doit tenir compte en particulier du rôle joué par le contexte social et structurer l'environnement physique de façon à stimuler l'apprentissage et aider éducateurs et élèves dans leur travail. D'où la nécessité de collecter des données pour étudier les environnements existants et comprendre leur fonctionnement, mais aussi identifier les tendances sociales reflétées par les activités menées au sein des environnements pédagogiques.</p>		
	<p>Il existe une relation significative entre les conditions sociolinguistiques d'apprentissages et l'acquisition de la compétence communicationnelle en français</p>	<p>Avec un coefficient de corrélation calculé (0.75) supérieur au coefficient critique (0.15) H0 est rejetée et HR2 acceptée, d'où la confirmation de la deuxième hypothèse de recherche par conséquent : La qualité des conditions sociolinguistiques contribue de façon significative sur le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen</p> <p>Dépendante des conditions d'enseignement et identifiée comme un déterminant des progrès des élèves (Ryan & Patrick, 2001), la motivation est théoriquement considérée comme un processus médiateur de la relation enseignement-apprentissage. Si elle est fréquemment invoquée pour rendre compte de la réussite scolaire, on constate toutefois qu'elle est rarement étudiée en regard des liens qu'elle entretiendrait simultanément avec les contextes d'enseignement et avec les apprentissages. Parce qu'elle s'intéresse à la fois aux antécédents contextuels et aux conséquences de différentes formes de motivation, Selon la TAD, l'environnement social affecterait la motivation de l'individu via son action sur la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins de compétence, d'autonomie et de proximité sociale (Deci & Ryan, 2000). La catégorisation des environnements sociaux susceptibles de favoriser ou d'entraver la motivation s'organise donc autour de ces trois besoins. L'autonomie fait référence au degré avec lequel l'individu se sent « à l'origine » de ses actions plutôt qu'un « pion » qu'on</p>	<p>L'utilisation des marqueurs des relations sociales tels que (les salutations, façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité) ; aux choix des exclamations que l'on utilise dans le discours ; aux règles de politesse ou d'impolitesse (Type de salutations (maîtrise et connaissance, Temps de salutations, Mode de salutation) ; aux connaissances des expressions de sagesse ; à la capacité à produire les expressions de sagesse populaires (Proverbes et expressions imaginées) ; à l'utilisation des différents types de registre (Formel, informel officiel, neutre, intime et familier) ; à l'utilisation des expressions imaginées ; l'utilisation des dialecte et accents ; le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophone (Familier ,soutenu) ; améliorent significativement</p>	<p>Au terme de la recherche, il ressort que les conditions sociolinguistiques participent significativement</p> <p>le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen</p>

		<p>manipule (De Charms, 1968) et fait l'expérience d'un choix qui est concordant avec ses intérêts et valeurs en l'absence de tout sentiment de pression (Deci, 1975). La compétence relève quant à elle du sentiment d'utiliser ses capacités de manière efficace (White, 1959).</p> <p>Enfin, la proximité sociale renvoie au besoin de se sentir connecté affectivement ou d'appartenir à un groupe (Baumeister&Leary, 1995). Lorsque ces trois besoins sont satisfaits par l'environnement, l'individu s'identifie progressivement aux demandes sociales (par exemple les tâches proposées par l'enseignant) et les intègre à son propre registre de valeurs pour les faire siennes.</p>	<p>le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen</p>	
	<p>Il existe une relation significative entre les conditions psychologiques d'apprentissages et l'acquisition de la compétence communicationnelle en français</p>	<p>Avec un coefficient de corrélation calculé (0.77) supérieur au coefficient critique (0.15) H0 est rejetée et HR3 acceptée, d'où la confirmation de la première hypothèse de recherche par conséquent : La qualité des conditions psychologiques contribue de façon significative au le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen</p> <p>Parmi les facteurs affectifs qui influencent l'apprentissage des langues étrangères, se trouvent en particulier la motivation et l'attitude. Quant aux théories concernant les attitudes dans l'apprentissage des langues étrangères, elles culminent dans le modèle socio-éducatif proposé par Gardner en 1985. Selon ce chercheur canadien, l'appropriation d'une deuxième langue est influencée par quatre facteurs (Mihaljević Djigunović, 1998, p.11). La première catégorie est le passé de l'apprenant (l'âge, le sexe, les expériences dans l'apprentissage des langues étrangères) alors que la deuxième catégorie contient les différences individuelles, c'est-à-dire les facteurs cognitifs (l'intelligence, l'aptitude, les stratégies d'apprentissage) et les facteurs affectifs (la motivation, l'attitude et la peur de langue). Le troisième facteur est le contexte dans lequel on apprend la langue (le contexte formel/informel) tandis que</p>	<p>La prise en compte des conditions psychologiques comme l'un des facteurs contextuels d'apprentissage renvoient aux attitudes, aux représentations, aux émotions et aux sentiments qu'un individu éprouve envers une langue, au regard de cette recherche les résultats montrent qu'elles contribuent à améliorer le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen.</p>	<p>Au terme de la recherche, il ressort que conditions psychologiques comme l'un des facteurs contextuel d'apprentissage contribue à améliorer le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen.</p>

		<p>le quatrième facteur représente les résultats de l'apprentissage. Selon Gardner, les attitudes constituent une variable parmi d'autres dans la prédiction de la compétence bilingue et dans la définition des valeurs culturelles et des croyances, qui peuvent être les résultats de l'apprentissage d'une langue étrangère</p>		
	<p>Il existe une relation significative entre les conditions discursives d'apprentissages et l'acquisition de la compétence communicationnelle en français</p>	<p>Avec un coefficient de corrélation calculé (0.88) supérieur au coefficient critique (0.15) H0 est rejetée et H1 acceptée, d'où la confirmation de quatrième hypothèse de recherche par conséquent : La qualité des conditions discursives contribue de façon significative au niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves des cours moyens.</p> <p>Le fait que deux locuteurs dont les phrases sont parfaitement grammaticales puissent différer radicalement dans l'interprétation de leurs stratégies verbales mutuelles indique que la conduite de la conversation ne repose pas sur la seule compétence linguistique. (1989), p 147) Dans l'enseignement/apprentissage bi/plurilingue, si l'amélioration linguistique est souvent évoquée dans les programmes, il n'en reste pas moins que l'objectif prioritaire est de favoriser chez l'apprenant la construction de nouveaux concepts disciplinaires par le biais de deux langues.</p>	<p>Un travail méthodique et simultané de réflexion sur les textes et sur les passages d'un discours à l'autre dans les échanges de la classe contribuerait – à notre avis – à dégager également les différences méthodologiques et logiques de chaque langue, donc à construire une véritable compétence discursive. Ce point nous amène à nous poser une question cruciale portant sur la formation des enseignants et les apports d'une didactique intégrée dans les programmes de formation à cet enseignement spécifique.</p>	<p>Au terme de la recherche, il ressort que conditions discursives d'apprentissage contribue à améliorer le niveau d'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen.</p>

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de notre recherche, rappelons qu'elle visait à mesurer le degré de corrélation qui existerait entre les facteurs contextuels d'apprentissage et les compétences communicationnelles en français langue seconde chez les élèves du cours moyen de la région de l'est. Dans ce travail, le chapitre 1 a permis de construire la problématique de la recherche. Il s'est agi de la présentation des insuffisances, des manquements, des désagréments, des disfonctionnements constatés dans les conditions physiques d'apprentissages, les conditions sociolinguistiques d'apprentissage, les conditions psychologique d'apprentissage ainsi que les conditions discursives d'apprentissage qui constituent les modalités des facteurs contextuels d'apprentissage sur le plan empirique d'une part, et d'autre part à l'insuffisance de la participation des apprenants au processus de l'enseignement-apprentissage sur l'aspect théorique. Le chapitre 2 de ce travail a abordé la clarification des concepts, la présentation de la revue de la littérature ainsi que les théories explicatives de la recherche. Concernant la clarification conceptuelle, l'accent a été mis sur les compétences communicationnelles, les conditions physiques d'apprentissage, les conditions sociolinguistiques d'apprentissage, les conditions psychologiques d'apprentissage ainsi que les conditions discursives d'apprentissage. La revue de la littérature a porté sur ces concepts. Les théoriques explicatives ont porté sur le socioconstructivisme ainsi que les théories des représentations et perceptions sociales. Le chapitre trois a permis de faire une analyse approfondie des théories explicatives de la recherche. Cette analyse favorisera par la suite l'identification des variables, leurs modalités, leurs indicateurs, les échelles de mesures. Le chapitre quatre dans la deuxième partie du travail qui correspond au cadre opératoire présente la méthodologie de la recherche en insistant sur le site de la recherche, la population de la recherche, les techniques de l'échantillonnage et la description de l'échantillon, la présentation de l'outil de collecte de données et de l'analyse des données.

Au regard de l'analyse des résultats obtenus qui se trouvent au chapitre cinq, il ressort que les facteurs contextuels d'apprentissage contribuent à hauteur 81,25% dans l'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde. Cette contribution relative aux résultats provient de l'apport de nos quatre hypothèses de recherche. La première hypothèse de la recherche a eu un poids de 85% dans l'acquisition des compétences communicationnelles lorsque les conditions physiques d'apprentissage sont de plus en plus confortables.

La deuxième hypothèse de la recherche a eu un poids de 75% dans l'acquisition des compétences communicationnelles lorsque les conditions sociolinguistiques d'apprentissage sont de plus en plus confortables. La troisième hypothèse de la recherche a eu un poids de 77% dans l'acquisition des compétences communicationnelles lorsque les conditions psychologiques d'apprentissage sont de plus en plus confortables. La quatrième hypothèse de la recherche a eu un poids de 88% dans l'acquisition des compétences communicationnelles lorsque les conditions discursives d'apprentissage sont de plus en plus confortables.

Par ailleurs, la didactique des langues en général et celle des langues étrangères et/ou secondes en particulier, a amorcé le virage pour une approche par les compétences. Elle peut même être considérée dans le champ des sciences de l'éducation comme une discipline avant-gardiste dans ce domaine. De Chomsky (1957) à Richer. (2012), en passant par Hymes (1971), Moirand (1982), et Boyer, (a)1979, b)1990), Dumond, (2000), Beacco, (2007) et Bourguignon, (2010), du CECR (compétences clés) aux différents référentiels nationaux (socles de compétences), de l'approche communicative à l'approche communicationnelle en passant par l'approche actionnelle, tout est mis en œuvre pour aider les apprenants à développer leurs compétences relativement à l'apprentissage des langues secondes et étrangères. Et pour accompagner ce vaste mouvement, la formation des enseignants n'est pas demeurée en reste ; dans ce sens les travaux de Colles & al. (Sous la direction de) (2001) puis ceux de Goncales, (sous la direction de) (2009) ont largement contribué. Cela ne veut pas dire que tout se fait et se fera sans difficultés ; loin de là. Justement les défis permanents à relever dans une logique de construction des compétences des apprenants des langues secondes et étrangères, restent et demeurent ceux a) de la recherche dans le domaine, b) de l'élaboration et de l'acquisition du matériel didactique adapté, c) de l'évaluation des apprentissages (Huver, & Springer, 2011 ; REY, & al.,2012).qui se complexifie avec l'APC, d) et de la formation des enseignants et enseignantes, moteurs principaux des innovations, puis acteurs et actrices des changements à opérer au profit des apprenant et partant des systèmes éducatifs.

Par ailleurs plusieurs modèles et stratégies didactiques, ainsi que des modèles et stratégies pédagogiques ont été proposé pour améliorer le niveau de compétences communicationnelles chez les apprenants du niveau III dans les écoles primaires de l'Est. Il s'agit des modèles et stratégies didactiques suivants : Modèle des relations tâches-action, Modèle cognitif, Le paradigme : direct, indirect, behavioriste et constructiviste. Les modèle et stratégie pédagogique utilisé dans ces établissements sont : L'apprentissage coopératif, L'interaction, Les jeux de rôle, La motivation, La modélisation, La correction, NAP ET APC. Ces modèles didactiques se trouvent aux annexes 2 à 10 du document

Ces différents modèles et stratégies didactiques et pédagogiques nous ont permis de proposer un ensemble de canevas didactiques et pédagogiques intégrant les facteurs contextuels d'apprentissage susceptibles d'améliorer le niveau de compétence communicationnelle chez les élève du CM2 dans la région de l'Est, plus précisément les localités d'Abong- mbang, de Batouri, de Bertoua et de Yokadouma.

Pour nos travaux futurs, nous envisageons mener une réflexion sur l'impact de la digitalisation des ressources pédagogiques sur l'acquisition des compétences communicationnelles en français langue seconde. Il sera question d'analyser l'influence des TIC ou du e-learning sur l'acquisition de compétences communicationnelle en français dans l'enseignement de base.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

- Archambault, J. et Chouinard, (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* », 2e édition. Boucherville, QC : Gaëtan Morin.
- Beacco, J-C., (2007). *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues.* (Editions). Paris : Didier.
- Berari, E., (1991). *L'approche communicative : théorie et pratiques* », Clé International.
- Bickerton, D. (1975). *Dynamics of a Creole System.* Cambridge, Cambridge University Press.
- Biya, P. (1987). *Pour le libéralisme communautaire (des causes et des hommes).* Lausanne : Editions ABC.
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECR.* Paris : Delagrave. Collection Clés et conseils.
- Boyer & al. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère.* Paris : Clé International.
- Boyer, H. & Rivera, M. (1979). *Introduction à la didactique du français langue étrangère.* Paris : Clé International.
- Boyer, H. (ed.) (1996). *Sociolinguistique : territoire et objets,* Paris : Delachaux et Niestlé.
- Calvet, J., (2000). « Compétence & Performance, linguistique » in *Encyclopædia Universalis.*
- Calvet, J.-L., Sauvageot, S. & A. Diop (1969). *Le français parlé. Enquête au lycée de Thiès.* Dakar : CLAD.
- Calvet, L.-J. & Moreau, M.-L (éds). (1998). *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone.* Paris : Didier Erudition.
- CEMEC, (2008). *Cadre de référence du CMEC pour la réussite des transitions des élèves*
- Chaudenson, R. & al. (1993). *L'Ecole du Sud.* Paris : Didier Erudition.
- Chaudenson, R. (1991). *La francophonie, représentations, réalités, perspectives.* Paris : Didier Erudition.
- Chiss, J.L., (2001) *Didactique intégrée des langues : l'exemple de la "bivalence" au Brésil*
Dans ELA. Etudes de linguistique appliquée.
- Claude, J & Barbara, R. (1998). *Eduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation.* Auxerre : Edition Sciences Humaines
- Cornaire, C., Germain, C., (1998). *La compréhension orale,* Paris : Clé international.

- Cuq, J-P., Gruca, I., (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dreyfus M. & C. Juillard (2005) : *Le plurilinguisme au Sénégal. Langues et identités en devenir*. Paris : Editions Karthala.
- Dreyfus, M. (2006). Pratiques de classes, interactions et appropriation du français à Dakar. In C. Noyau (éd.), *Appropriation du français et construction des connaissances via la scolarisation en situation diglossique*, Paris, Université de Paris X-Nanterre, CD Rom.
- DSCCE, (2009). Document de stratégie pour la croissance et l'emploi. Yaoundé Cameroun 2009.
- Dumont, B. & al. (2000). L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientation et de contenus. Vanves : EDICEF/AUF.
- Dumont, P. (1983). *Le français et les langues africaines au Sénégal*. Paris : Editions Karthala.
- Dumont, R. (1962). L'Afrique Noire est mal partie. Paris, Edition du Seuil.
- Fonkoua, P. et Toukam, P., (2007). Eléments d'éducation à la morale et à la citoyenneté au Cameroun : A l'usage des enseignements secondaires et des institutions de formation de formateurs. Yaoundé : éditions terroirs.
- Fonkoua, P., (2006). *Quels futurs pour l'éducation en en Afrique ?* Yaoundé : Harmattan.
- Fonkoua, P., (2008). Intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage scolaire. Yaoundé : Editions Terroirs.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. France : Hachette.
- Gamellieri, A., (2002). Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants, conseil de l'Europe, août 2002.
- Goffman, E., (1973). La mise en scène de la vie quotidienne. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Gracia, D. & Plane, S., (2004). Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? Paris : Hatier.
- Huver, E., & Springer, C., (2011). L'évaluation en didactique des langues. Nouveaux enjeux et perspectives. Paris : Editeur Didier. Collection Langues et Didactique
- Hymes, D. H. (1991). Vers la compétence de communication. Paris : Hachette.
- Hymes, D., (1984). Vers la compétence communicative. Collection langues et apprentissage de langues, Paris : Hatier-Grédif.
- Juillard, C. & al. (2005). Dynamiques sociolinguistiques (scolaires et extrascolaires) de l'apprentissage et de l'usage du français dans un cadre bi- ou plurilingue

(langues de migrants, langues locales) sur les axes ouest-africain et franco-africain (Alger, Timimoun, Dakar, Ouagadougou). Paris : AUF.

L'éclectisme. Paris : CREDIF-Hatier.

Le Conseil des statistiques canadiennes publie une mise à jour des indicateurs de l'éducation

Leblanc M-C., (2002). Jeu de rôle et engagement : Evaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère. Paris : L'Harmattan.

Lions-Olivierie, M-L & Liria, P. (2009). L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Barcelone : diffusion FLE/Maison des langues.

Lussier, D. (1992). Évaluer les apprentissages, dans une approche communicative. Paris : Hachette

Manessy, G. & P. Wald (1984). *Le français tel qu'on le parle, tel qu'on le dit*. Paris, L'Harmattan.

Manessy, G. (1995). *Créoles, pidgins, variétés véhiculaires. Procès et genèse*. Paris, CNRS.

Manga, A.M. (2018). Enseigner / apprendre le français en contexte bilingue : le ou les français. Actes du colloque internationale de Marrakech.

Mendo Ze, G. (1990). Une Crise dans les crises. Le français en Afrique Noire Francophone. Le cas du Cameroun, Paris, ABC.

Mendo Ze, G. (ed) (1999). Le français langue africaine. Enjeux et atouts pour la francophonie, Paris : Publisud.

Mercier-Tremblay, C. (Ed.) (1982) : La quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise. Montréal : presses de l'université de Montréal.

Ministère de la Communauté Française, (1999). Socles de compétences. Bruxelles : Editeur responsable : José Dooms, Administrateur général.

Moirand, S., (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette, Coll.F.

Moreau, M.-L. (1997). *Sociolinguistique : concepts de base*. Sprimont (Belgique), Mardaga.

Moumouni, A. (1998). L'éducation en Afrique. Paris : Présence africaine.

Mvesso, A. (2005). Pour une nouvelle éducation au Cameroun. Yaoundé: PUY.

Ndao, P.A. (1995). *Contacts de langues au Sénégal. Étude du code switching wolof / français en milieu urbain*. Thèse de doctorat d'Etat, Université de Dakar.

Ngalasso, M.M., (1984). Langues, Littératures et Ecritures Africaines. *Recherches et Travaux* (Université de Grenoble).

- Noyau, C. & A. Cissé (2005). L'oral et l'écrit dans la construction de connaissances *via* le français langue seconde à l'école. In Bearth, T. & al. *Les langues africaines à l'heure de la mondialisation*, Cologne, Koeppe.
- Oelsner, J. (2000). Le Tour du Cameroun. A travers des mémoires et thèses de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé I, Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF éditeur, 2ème édition (1998).
- Porquier, R. & B. Py (2005). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- Puren, Ch., 1993. 31 mai 1902: genèse d'une révolution méthodologique, *Études de*
- Puren, Ch., 1994a. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur la méthode*.
- Puren, Ch., 1994b. Psychopédagogie et didactique des langues. A propos d'observation.
- Puren, Ch., 1995a. Des méthodologies constituées et de leur mise en question, *Le Français*.
- Puren, Ch., 1995b. La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire.
- Puren, Ch., 1997. Concepts et conceptualisation en didactique des langues.
- Rey, B. & al. (2012). Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation. Préface de Philippe Meirieu. Bruxelles : De boeck. Collection outils pour enseigner.
- Richer, J-J., (2012) la Didactique des langues interrogée par les compétences. Paris : EME. & Intercommunication, sprl.
- Richer, J-J., (2012). La didactique des langues interrogée par les compétences. Fernelmont (Belgique) : Éditions E.M.E. & Inter Communications.
- Richterich, (1986). Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Paris : Hachette. Collection Recherches / Applications.
- Rosen, E. (2007). Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. : Paris : CLE International.
- Sheils, J., (1991). La compétence dans la classe de langue. Strasbourg : conseil de l'Europe.
- Swigart, L. (1992). *Practice and perception, language use and attitudes in Dakar*. Doctoral Degree, University of Washington.
- Tabi Manga, J. (2000). Les Politiques linguistiques du Cameroun, Paris : Khartala.
- Wanbach, M. (2001). *La méthodologie d'enseignement des langues en milieu plurilingue*. Bruxelles : CIAVER.

ARTICLES

- Barnabé Mbala Ze, (2001). La narratologie revisitée : entre Antée et protégée, 1, 105-119.
- Besse, H. (1987). Langue maternelle, seconde et étrangère. *Le français aujourd'hui*, 78, 14-15.
- Bickerton, D. (1973). « The Nature of creole continuum », *Languages*, 49, 640-669.
- Bilola, E. (1999). « Structure phrastique du camfranglais », in Echu G. et Grundstrom, A W (eds), *Official Bilingualism and linguistic Communication in Cameroon*, New-York, Peter Lang, 117-174.
- Bilola, E. (2003). « L'influence du français sur l'anglais camerounais », *Sudlangues*, 2, [http : //www.refer.sn/Sudlangues](http://www.refer.sn/Sudlangues).
- Bikoï, F.N. (2008) « L'aventure ambiguë d'un pays bilingue. Le cas du Cameroun », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 40/41 | 2008, mis en ligne le 17 décembre 2010, consulté le 21 juin 2023. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/451> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.451>.
- Calvet, L-J. &al. (1992). La dynamique des langues au Sénégal (Dakar /Ziguinchor) In Baggioni, D. &al., *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*, Paris, Didier Erudition, 83-139.
- Canu, G. (1979). Le français langue seconde en Afrique noire. In *le français moderne*, 47 (3), 197-207.
- Chiss, J. L., (2008). Littérature et didactique de la culture écrite. Dans *Pratiques*, 137-138.
- Chiss, J.L. (2001). La « bivalence » dans la didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, 1(121), 7 – 8.
- Cuq, J.-P. (1989). Français langue seconde, essai de conceptualisation. *L'Information Grammaticale*, 43, 36-41.
- Dabene, J. (2000). Pour une didactique plurielle quelques éléments de réflexion. In Billiez, J. &al ; *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité*, Grenoble, Publications de l'Université de Grenoble, 9-13.
- Daff, M. (1989). Interférences, régionalismes et description des français d'Afrique, *Espace Francophone*, 2, 209-223.

- Daff, M. (1995) : *Le français mésolectal oral et écrit au Sénégal : approche sociolinguistique, linguistique et didactique*. Thèse de doctorat d'Etat, Université de Dakar.
dans le Monde, n° spécial Recherches et Applications, 36–41.de Dijon.
- De Ketele, J.-M. (2000). Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement. In Bosman, C. & al. (Eds) (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : Editions De Boeck Université. 1ère édition, 83-92.
- Dezutter, O ; & al. (2001) Prendre la mesure des compétences initiales en expression écrite : une (im) possible nécessité ? in Colles, L. & al. (Sous la direction de) (2001). *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve. Janvier 2009. Bruxelles : De Boeck Duculot. Collection Français Savoirs et Pratiques, 557-568.
- Diabate, A. (2013). Didactique des langues et approches par compétences. Des aspects curriculaires à la formation des enseignants, 17, 169-199 ;
- Dolz, J. (2002). L'énigme de la compétence en éducation. Des travaux en sciences de l'éducation revisités. In Castellotti, V. & PY, B. (Coordonné par). (2002). *La notion de compétence en langue. Notions en questions*, 6, 83-104.
- Dreyfus, M. & C. Juillard (2002) : Le jeu de l'alternance des langues dans la vie quotidienne des jeunes scolarisés, à Dakar et à Ziguinchor : variations dans l'usage du français et du wolof. *Cahiers d'études africaines*, XLI/3-4, 667-697.
- Dreyfus, M. & C. Juillard (2004) : Enseignement non formel dans la banlieue de Dakar : un espace scolaire alternatif, entre activités novatrices et pratiques ritualisées. In *Penser la francophonie, concepts, actions et outils linguistiques*, Paris, AUF, 355-376.
- Duffays, J-L. (2001). Introduction. In Colles, L. & al (2001). Colles, L. & al. (Sous la direction de) (2001). *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*. Actes du colloque de Louvain-la Neuve. Janvier 2009. Bruxelles : De Boeck Duculot. Collection Français Savoirs et Pratiques, 5-18.
- Dumont, P. (1998). Le français d'Afrique est-il une interlangue ?, *Lengas*, 23, 37-49.
- Echu, G. (1999). Usage et abus de langage au Cameroun, in Echu G. et Grundsrom W.A., *Official bilingualism and linguistic communication in Cameroon*, New-York, Peter Lang, 113-132.

- Épistémologie disciplinaire, *Études de Linguistique Appliquée*, 105, 111–125.
- Equipe IFA, (1988). Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique Noire, Paris, Edicef/AUPELF. *Études de Linguistique Appliquée*, 100, 129–149.
- Feral, C. (de) (1991). Norme endogène du français au Cameroun, *Bulletin du Centre d'Etude des Plurilinguismes (Nice)*, 12, 65-71.
- Fonkoua, P., (2012). Principes et modalités de l'enseignement des langues et cultures africaines, *Cahiers africains de recherche en éducation*. 8, 22- 55.
- Formative des pratiques de classes, *Revue Française de Pédagogie*, 108, 13–24.
- Frey, C. (1998). Usages du verbe faire en français au Cameroun, *Le français en Afrique*, 12, 139-161.
- Gadet, F. (1992). Variation et hétérogénéité, *Langages*, 108, 5-15.
- Gajo, L. & L. Mondada (2002). Pratiques et appropriation de l'entretien dans une pluralité de contextes. In Cicurel, F. & D. Véronique (éds.), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 131-146.
- Julia N. M. E., (2013). Compétences initiales et transmission des langues secondes et étrangères au Cameroun, *Multilinguales*, 1, 2-13.
- Labrune-Badiane, & als (2012) : L'école en situation postcoloniale. *Cahiers Afrique n° 27*. Paris : L'Harmattan.
- Laks, B., (1992). La Linguistique variationniste comme méthode, *Langages*, 108, 34-50.
- Likeufack, M. L. (2000). Etude du morphème "même" en français parlé dans la ville de Yaoundé, mémoire de Maîtrise, Université de Yaoundé I. *Linguistique Appliquée*, 90, 51–60.
- Lions - Olivieri, M.L. (2009). L'approche actionnelle. Apprentissage des langues et évaluation. in FIPF (2009), *Le cadre européen, une référence mondiale ? Actes du colloque de Sèvres, 2007*. *Dialogues et cultures*, 54, 43-76.
- Lippmann, P. (2013). L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique, 23, 55-70.
- Lizanne, L., (2005). Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, in « La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. 33-55.
- Lucchini, S. & Fabry, G. (2001). L'acquisition des compétences métalinguistiques. in Colles, L. & al. (Sous la direction de) (2001). *Didactique des langues romanes*. Le

- développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve. Janvier 2009. Bruxelles : De Boeck Duculot. Collection Français Savoirs et Pratiques, 543-548.
- Maingueneau, D., 2004, « Retour sur une catégorie : le genre », in *Textes et discours* : 104, 31-59.
- Manessy, G. (1992). Normes endogènes et normes pédagogiques en Afrique noire. In Baggioni, D. & al. *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*, Paris, Didier Erudition, 43-75.
- Mariella, C. (2014). Compétences discursives et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives. *Les carnets du Cediscor*, 6, 12-22.
- Manessy, G. (1994). Pratique du français en Afrique noire francophone. *Langue française*, 104, 11-19.
- Moreau, M.-L. & al. (1998) : Le marquage identitaire dans le français d'Afrique. Etude exploratoire au Sénégal. In Calvet, L.-J. & al ; *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris, Didier Erudition, 111-127.
- Nadia, B. (2016). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels. *Revue française de pédagogie*, 182.
- Ndao, P. A. (1998). Les phénomènes de code switching au Sénégal, une question de compétence. In Batania A. & G. Prignitz (éds.), *Francophonies africaines*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, 81-91.
- Ndibnu, M.E., J. (2013). Compétences initiales et transmission des langues secondes et étrangères au Cameroun. *Multilinguales*, Université Abderrahmane Mira - Bejaia, 1, 105-119.
- Ngalasso, M.M. (1994). Statut, usage et rôle du français au Zaïre, in *Une Francophonie différentielle*, Paris : L'Harmattan, 205-218.
- Noyau, C. (2001). Le français de référence dans l'enseignement du français et en français au Togo. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, XXVII/1-2, 57-73.
- Noyau, C. (2004). Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : du diagnostic aux actions. In *Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques*. Paris, AUF, 425-436.

- Onguene, L.-M. (1996). « Exotisme linguistique et francophonie », *Ecritures* (Université de Yaoundé), VII, 169-183.
- Onguene, L.-M. (1999). « Les statuts du français au Cameroun, essai de description des situations réelles du français au Cameroun », in Mendo Ze, *Le français langues africaines*, Paris 285-299.
- Pougeoise, M., (1996). *Dictionnaire didactique de la langue française*, Paris : Armand- Colin.
- Prudent, L.-F.(1981). « Diglossie et interlecte », *Langages*, 61, 13-38.
- Perrenoud, P. (2000). L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/
 php_2000/2000_22.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html).
- Puren, Ch. 2005. Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres, *Les Cahiers Pédagogique*, 437, novembre 2005, 41-44
- Puren, Ch. 2006. La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique, *Le Français dans le monde*, 348, 42-44 et fiche pédagogique p. 91.
- Py, B., (1980). Quelques réflexions sur la notion d'interlangue. *Tranel*, 1, 31-54.
- Queffélec, A. (éd) (1989). *Francophonies*, Recueil d'études offert en hommage à Suzanne Lafarge, *Le Français en Afrique* 12.
- Ronveaux, C. (2001). Former aux compétences d'interaction : de l'analyse des pratiques de classe à la réflexivité. in Colles, L. & al. (Sous la direction de) (2001). *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la Neuve. Janvier 2009.* Bruxelles : De Boeck Duculot. Collection Français Savoirs et Pratiques, 537-542.
- Sorin, N. (2004) La compétence langagière et les savoirs en jeu. In Toussaint, R.M.J. & XYPAS, C. (Sous la direction de) (2004). *La notion de compétence en éducation et en formation. Fonctions et enjeux.* Paris: L'Harmattan, 175-188.
- Thiam, N. (1994). La variation sociolinguistique du code mixte wolof-français à Dakar : une première approche. *Langage et Société*, 68, 11-33.
- Tsofack, B. (2002). « Publicité, langue et plurivocalité au Cameroun », *Sudlangues*, 1, 22-36.
- Vigner, G. (1987). Le français langue seconde : une discipline spécifique. *Diagonales*, 4, 42-45.

- Wald, P. (1994). L'appropriation du français en Afrique noire : une dynamique discursive. *Langue française*, 104, 115-124.
- Wamba, R. S. et Noumssi, G. M. (2003). Le français au Cameroun contemporain : statuts, pratiques, problèmes sociolinguistiques, *Sudlangues*, 2, 1-20.
- Zang, Z., P. (1999). Le phonétisme du français camerounais, in Mendo Ze (éd.), *Le Français langue africaine. Enjeux et atouts pour la Pour la francophonie*, Paris, Publisud, 112-129.
- Zongo, B. (1996). Alternances des langues et stratégies langagières en milieu d'hétérogénéité culturelle, in Juillard, C. et Calvet L.-J. (éds), *Les Politiques linguistiques, mythes et réalités*, Beyrouth, FMA-AUPELF-UREF, 341-349.

THÈSES

- Bergeron, G. (2012). Exploration des stratégies d'apprentissage et de facteurs contextuels influençant sur l'apprentissage du français langue seconde d'étudiants universitaires chinois évoluant en milieu francophone : rapport de recherche.
- Jelakovic, M. (2015). Motivation et attitude des apprenants de la langue française (doctoral dissertation) inédit

MÉMOIRES

- Benhamoud, M., (2007) « Acquisition de l'expression orale et écrite apports des pratique et activités ludiques à l'enseignement/apprentissage du FLE au primaire (Cas de la 3ème année de français) », Mémoire de Magister, Université de Mentouri Constantine, 2007.
- Bijaa, K., Denis (2000). « Impact des politiques linguistiques au Cameroun », in *La coexistence des langues dans l'espace francophone. Approche macro*.
- Boucheriba, N., (2008) « les pratiques communicatives pour l'amélioration de l'oral en classe de FLE : cas de 4ème année moyenne », Mémoire de Magister, Université Mentouri de Constantine, 2008.

DICTIONNAIRES

Cuq, J-P., (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé international.

Dictionnaire du français « Le Petit Larousse » (2008). Paris.

Dubois, J. & al. (2001). Dictionnaire de linguistique, Paris : Larousse.

Neveu, F., (2004). Dictionnaire des sciences du langage, Paris : Armand-Colin.

TEXTES DE LOIS

La loi N° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'Education au Cameroun.

La loi constitutionnelle de janvier 1996

ANNEXES

Annexe 1 :

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

FACTEURS CONTEXTUELS D'APPRENTISSAGE

I-CONDITIONS PHYSIQUE DES APPRENTISSAGES

1-Comment est votre salle de classe ?

Bien pas bien passable mauvaise

2-Comment est votre cour de récréation ?

Bien pas bien mauvaise

3-Votre cour de récréation est :

- Cimentée : oui non je ne sais pas
- Gazonnée : oui non je ne sais pas
- Boueuse : oui non je ne sais pas

4-Combien d'élèves y a-t-il à l'intérieur de votre salle de classe ?..... ?

- Combien de tableau y a-t-il ?..... ?
- Combien de table –bancs y a-t-il ?..... ?
- Le sol de votre salle de classe est –il cimenté ? oui non
- Votre salle de classe est-elle décorée ? oui non
- Comment est votre salle de classe ? Bien pas bien je ne sais pas

5- Comment appréciez- vous votre cour de récréation ?

- a. Très satisfait
- b. Pas du tout satisfait
- c. Peu satisfait

6- Derrière l'écran d'un ordinateur.

- Existe-t-il un ordinateur dans votre salle de classe ?

Oui non je ne sais pas

- Existe-t-il un téléviseur dans votre salle de classe ?

Oui non je ne sais pas

II- CONDITIONS SOCIOLINGUISTIQUES

1-Interaction Enseignant-élève

- Le maître vous pose-t-il des questions en classe en français ?

Oui non je ne sais pas

- Répondez- vous aux questions du maître en classe en français ?

Oui non je ne sais pas

- ♦ Le maître dialogue-t-il avec vous en français en classe ?

Oui non je ne sais pas

- ♦ Posez-vous des questions à votre maître en classe en français ?

Oui non je ne sais pas

2- Interaction élève-élève

- Menez – vous des discussions entre vous en français en classe ?

Oui non je ne sais pas

- Travaillez – vous en groupe en classe pendant la leçon de français ?

Oui non je ne sais pas

- Dans votre salle de classe, est-ce que vous communiquez entre vous en français ?

Oui non je ne sais pas

- Etes- vous satisfait de communiquer en français en classe ?

Oui non je ne sais pas

3- Pratique de la langue à l'école en classe :

- Avez-vous la leçon de français dans votre emploi de temps ?

Oui non je ne sais pas

- vous en français en classe ?

Oui non je ne sais pas

- Est-ce que vous lisez en français en classe ?

Oui non je ne sais pas

- Parlez-vous français en classe ?

Oui non je ne sais pas

- Je connais les formules de la phrase simple

Oui non je ne sais pas

- Connais-tu les temps verbaux en français ?

Oui non je ne sais pas

- Connais-tu les signes de ponctuations ?

Oui non je ne sais pas

- Connais-tu les modes de verbes en français ?

Oui non je ne sais pas

4- Pratique de la langue du français à l'école

- Votre emploi de temps a-t-il la leçon de français

Oui non je ne sais pas

- Utilisez-vous le français lors de vos causeries à l'école ?

Oui non je ne sais pas

- Est-ce que vous communiquez à l'école en utilisant le français ?

Oui non je ne sais pas

5-Pratique de la langue du français dans la communauté ?

- Est-ce que vous parlez français dans votre communauté ?

Oui non je ne sais pas

- Est-ce que vous parlez français avec vos frères et sœurs ?

Oui non je ne sais pas

- Est-ce que vos parents échangent avec vous en français ?

Oui non je ne sais pas

III-CONDITIONS PSYCHOLOGIQUES

1-Attitude à l'égard de la langue du locuteur.

- Lorsque votre enseignant (ami, camarade, parent ou proche) commet une erreur en français :

Vous riez oui non je ne sais pas

Vous lui signalez qu'il a commis une erreur :

Oui non je ne sais pas

Vous restez calme : oui non je ne sais pas

Vous le corrigez : oui non je ne sais pas

2- Culture véhiculée par la langue du locuteur.

Lorsque votre enseignant, ami, parent, camarade parle en français :

- Vous vous reconnaissez de ses paroles ?
Oui non je ne sais pas
- Vous ne vous retrouvez pas dans ses paroles ?
Oui non je ne sais pas
- Ses paroles vous laissent –elles indifférent :
Oui non je ne sais pas
- Reconnaissez – vous sa tribu ?
Oui non je ne sais pas

3-Motivation à apprendre.

La motivation à apprendre :

- ❖ Langue officielle
- ❖ Présence de plusieurs langues non connues
- ❖ Favorise la communication
- ❖ Trouver du travail (emploi)
- ❖ Voyager favorablement.

La motivation à utiliser (idem)

4-Conditions discussives.

- Je sais produire un texte de dialogue :
Oui non je ne sais pas
- As- tu déjà dialogué en classe ?
Oui non je ne sais pas

Produire et comprendre le monologue

- As- tu déjà fais ton portrait ?
Oui non je ne sais pas
- T'arrives- t- il de parler de toi-même ?
Oui non je ne sais pas

1-Je sais rédiger un texte narratifOui non je ne sais pas

Je sais reconnaître un texte narratif

Oui non je ne sais pas

Je sais rédiger un texte descriptif

Oui non je ne sais pas

Je sais rédiger un texte argumentatif

Oui non je ne sais pas

Pour l'oral, je sais réciter une récitation

Oui non je ne sais pas

Je sais écrire un poème

Oui non je ne sais pas

Questionnaire de recherche portant sur la variable dépendante

Évaluation initiale de la compétence langagière à l'oral, en français, à l'enseignement primaire (questions simple).

Renseignement généraux

Nom : _____ Prénom : _____

Date de naissance : _____

Code permanent : _____

Date de l'évaluation langagière : _____

0		1		2	
L'élève	ne	L'élève	avec	L'élève	sans
répond pas		répond	de l'aide	répond	aide

1. Comment t'appelles-tu ?

2. Quel âge as-tu ?

3. Dans quel pays es-tu né ?

4. Quelle ou quelles langues parles-tu à la maison ?

5. Est-ce que tu connais d'autres langues ?
Lesquelles ?

6. As-tu des frères et des sœurs ?
Si oui, combien ? Quel est leur nom ?

7. Qui est venu avec toi au Canada ?

8. Quel est ton jeu ou ton sport préféré ?

9. Quel est ton animal préféré ?

10. Quelle est ta couleur préféré ?

Commentaires :

Questionnaire de recherche

Évaluation initiale de la compétence langagière à l'oral, en français,
A l'enseignement primaire (questions complexes).

Renseignements généraux

Nom : _____ Prénom : _____

Date de naissance : _____

Code permanent : _____

Questions invitant à la conversation

Choisir une question parmi les suivantes :

1. Qui habite avec toi ? Décris-moi ta famille
2. Quel travail veux-tu faire plus tard ? Pourquoi ?
3. As-tu déjà utilisé un ordinateur ? Que peux-tu faire avec un ordinateur ?

Questions encourageant la narration ou la description

Choisir une question parmi les suivantes :

- 4 Raconte-moi ton voyage vers Yaoundé
- 5 Comment s'est déroulée ta première journée à Yaoundé ?
- 6 Quelle est ta fête préférée durant l'année ? Que fais-tu pendant cette fête ?

Question permettant de faire des comparaisons

Choisir une question parmi les suivantes :

3. Quelles sont les différences et les ressemblances entre le temps qu'il fait ici et celui de l'endroit où tu vivais avant ton arrivée à Bertoua (saisons, habillement, activités, etc.) ?
4. Quelles sont les différences et les ressemblances entre la nourriture d'ici et celle que tu mangeais avant ton arrivée à Bertoua (restaurant, supermarché, marché, mets typiques, etc.) ?

Fiche sommaire de l'évaluation de la compétence langagière à l'oral, en français

En considérant l'âge de l'élève et les questions, notez les commentaires que suscitent les éléments observables énoncés ci-dessous.

Éléments observables

Commentaires

Compréhension générale des consignes et des questions

Cohérence du message

Vocabulaire utilisé

Syntaxe de la phrase

Aisance dans l'expression

Prosodie (accentuation, rythme, intonation, débit, ton, volume)

Prononciation

Stratégies utilisées (demander des explications ou des clarifications, utiliser un langage non verbal pour démontrer sa compréhension ou son incompréhension, prendre une posture d'écoute, s'exprimer au bon moment, etc.)

Cotes

-A : La compétence langagière de l'élève à l'oral est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français, sans soutien linguistique d'appoint.

-B : La compétence langagière de l'élève à l'oral est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français, avec un soutien linguistique d'appoint.

-C : La compétence langagière de l'élève à l'oral est insuffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français ;

Questionnaire de recherche

Fiche sommaire de l'évaluation de la compétence en lecture

Renseignements généraux

Nom : _____ Prénom : _____

Date de naissance : _____

Code permanent : _____

Date de l'évaluation : _____

En considérant l'âge de l'élève, noter les commentaires que suscitent les éléments

Observables énoncés ci-dessous.

Éléments observables

Commentaires

Stratégies :

- Suit les mots avec ses doigts ;
- Lit le texte lentement ou rapidement ;
- Demande de clarifier les sens de certains mots ;
- Relit des mots ou des phrases incomprises ;
- Utilise le dictionnaire.

Compréhension :

- Comprend le sens des mots de vocabulaire ;
- Dédduit le sens d'un mot ou d'une expression à partir du contexte ;
- Reconnaît l'idée principale d'un paragraphe ;
- Répond à des personnages, le déroulement de l'histoire, le lieu, etc. ;
- Résume le passage ou l'histoire dans ses mots.

Cotes

- E. La compétence de l'élève en lecture est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français, sans soutien linguistique d'appoint.
- F. La compétence de l'élève en lecture est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français, avec un soutien linguistique d'appoint
- G. La compétence de l'élève en lecture est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français

Éléments observables

Commentaires

Respect du sujet

Cohérence du message

Ponctuation

Vocabulaire utilisé

Orthographe des mots

Temps des verbes

Syntaxe de la phrase

Utilisation de stratégies :

- Révision ;
- Autocorrection ;
- Usage du dictionnaire ou de tout autre outil de référence.

Calligraphie

Cotes

A) La compétence de l'élève en écriture est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français, sans soutien **linguistique d'appoint**.

B) La compétence de l'élève en écriture est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français, avec un soutien linguistique d'appoint

C) La compétence de l'élève en écriture est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français.

FICHE RÉCAPITULATIVE DE L'AQUISITION DES COMPÉTENCES COMMUNICATIONNELLES EN FRANÇAIS

Renseignements généraux

Nom : _____ Prénom : _____

Date de naissance : _____

Code permanent : _____

Date de l'évaluation langagière : _____

Cote

Evaluation à l'oral (questions simples) 0 1 2

Evaluation à l'oral (questions complexes) A B C

Evaluation en lecture A B C

Evaluation en écriture A B C

A : La compétence langagière de l'élève à l'oral est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français, sans soutien linguistique d'appoint.

B : La compétence langagière de l'élève à l'oral est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français, sans soutien linguistique d'appoint.

C : La compétence langagière de l'élève à l'oral est suffisante pour qu'il puisse suivre normalement l'enseignement en français.

0 : L'élève ne répond pas

1 : L'élève répond avec de l'aide

2 : L'élève répond sans aide

Cet élève a fait l'objet d'une entrevue initiale à son arrivée. Il serait toutefois important de tenir compte des renseignements durant les interventions ultérieures.

Oui Non

Recommandation

Des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français faciliteront l'intégration de cet enfant.

Cet élève pourra suivre normalement l'enseignement en français :

• **Avec** soutien linguistique d'appoint en français ;

• **Sans** soutien linguistique d'appoint en français

Signature de la personne responsable

De l'évaluation langagière : _____

Date : _____

N.B. Cette recommandation découle d'une première évaluation de l'élève. Toutefois, elle pourrait être révisée dans les premières semaines de la scolarisation aux fins d'ajustement des services offerts et du classement établi pour l'élève.

Annexe 2 :**PROTOCOLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF AVEC LES
ENSEIGNANTS**

Dans le cadre de notre recherche relative à l'enseignement / apprentissage du français langue seconde (FLS), nous sollicitons votre contribution en tant que maître/maîtresse des cours moyens.

I- Identification de l'enseignant / de l'enseignante

Nom _____ et _____ prénom : _____ (facultatif)

Etablissement _____ scolaire : _____

Classes _____ tenues : _____

Effectifs (par classe et selon l'approche genre (filles/ garçons)) : _____

—

II- Conditions physiques et compétences des apprenants en FLS

1- Comment appréciez-vous les conditions physiques de vos apprenants ?

(Précisez le nombre d'apprenants avant le type de condition physique)

_____ normal ; _____ handicapés moteur ; _____ malentendants ;
_____ malvoyants ; _____ sourd ; _____ sourd muet

2- Quel est l'âge moyen de vos apprenants ? _____

Quelles sont leurs performances en FLS, au vu de leurs conditions physiques ? (cochez la bonne réponse)

Très bonnes _____, Bonnes _____, Assez bonnes _____, Passables _____, Mauvaises _____, nulles _____

III- Conditions socioculturelles et psychologiques

3- La localité dans laquelle vous enseignez est-elle favorable à l'éducation primaire ? _____

Si oui, pourquoi ? _____

Si non, justifiez votre réponse (raisons religieuses ? Culturelles ? Sociales ?etc.)

—

4- Le niveau de vie des foyers dans lesquels vivent vos apprenants est : Très bon _____, Bon _____, Assez bon _____, Passable _____, Mauvais _____

Justifiez votre réponse _____

5- Pensez-vous que vos apprenants bénéficient de l'assistance parentale pour faire les devoirs en général et ceux de français en particulier? _____ oui _____ non

Quelles peuvent en être les raisons ?

—

IV-Condition linguistiques

6- Vos apprenants sont : _____ monolingues ; _____ bilingues ; _____ plurilingues
(cochez la bonne réponse svp)

Évaluez leur nombre : _____ monolingues ; _____ bilingues ; _____ plurilingues
(indiquez le nombre svp)

7- Quelles langues parlent :

-les _____ monolingues de votre classe ?

-les _____ bilingues de votre classe ?

-les _____ plurilingues de votre classe ?

8- Quelles sont leurs performances en FLS ? (cochez la bonne réponse pour chaque groupe d'apprenants)

a) les monolingues : Très bonne _____, Bonne _____, Assez bonne _____, Passable _____, Mauvaise _____, nulle _____

b) les bilingues : Très bonne _____, Bonne _____, Assez bonne _____, Passable _____, Mauvaise _____, nulle _____

9- Évaluez ces performances :

c) les plurilingues : Très bonne _____, Bonne _____, Assez bonne _____, Passable _____, Mauvaise _____, nulle _____

10- Pensez-vous que le français est utilisé pour la communication en famille par vos apprenants ? _____ oui ; _____ non

11- D'une manière générale, évaluez les performances de vos apprenants en français :

a) en lecture : Très bonne _____, Bonne _____, Assez bonne _____ ,Passable _____, Mauvaise _____, nulle _____

b) en écriture : Très bonne _____, Bonne _____, Assez bonne _____ ,Passable _____, Mauvaise _____, nulle _____

c) en langage oral : Très bonne _____, Bonne _____, Assez bonne _____ ,Passable _____, Mauvaise _____, nulle _____

d) en écoute et en compréhension : Très bonne _____, Bonne _____, Assez bonne _____ ,Passable _____, Mauvaise _____, nulle _____

Nous vous remercions pour vos réponses objectives et claires !

Annexe 3 : Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues

MODÈLE DE LA...	RÉCEPTION	IMPRÉGNATION	ACTIVATION	RÉACTION	INTERACTION	(CO-) CONSTRUCTION	CO-ACTION / PRO-ACTION
Paradigme cognitif	indirect Parler une L2 c'est penser en L1 en traduire instantanément L1→L2.	direct Parler une L2 c'est simultanément penser et parler en L2.		béavioriste Parler une L2 c'est réagir mécaniquement en L2 aux stimuli de son environnement.	direct Parler une L2 c'est simultanément penser et communiquer en L1.	constructiviste Parler une L2 c'est mettre en œuvre la grammaire interne que l'on a acquis de cette langue.	direct Parler une L2 c'est simultanément penser et agir en L2.
Postulat didactique : l'élève apprend...	... par assimilation directe du savoir préparé et transmis par l'enseignant ou par le matériel.	... par exposition intensive à la L2.	... en réalisant des tâches (agir d'apprentissage) en L2 en réponse aux sollicitations de l'enseignant	... en réagissant aux sollicitations verbales du maître ou du matériel : questions, amorces, stimuli d'exercices mécaniques, activités étroitement guidées.	... au moyen des échanges langagiers réalisés en langue étrangère.	... par essais-erreurs et par : -construction personnelle de son propre savoir (« construction ») -construction de son propre savoir par confrontation aux constructions des autres (« co-construction » et résolution des « conflits sociocognitifs » ainsi générés	... en agissant en langue étrangère
Tâches de référence	thèmes d'application et traductions orales intensives	tâches de compréhension	-tâches langagières variées à partir de documents en L2 -conceptualisation à partir de phrases modèles -exercices de transformation et substitution en L2	exercices structuraux	simulations et jeux de rôles	conceptualisations des apprenants à partir de leurs propres productions, et tout particulièrement à partir de leurs erreurs	conception et conduite de projets collectifs
Exigence première de l'enseignant vis-à-vis des élèves	être attentifs en classe	multiplier les occasions de contact avec la langue en classe et hors classe	participer en classe	réagir en classe	communiquer en classe de manière authentique ou simulée en classe	produire des énoncés pour vérifier des hypothèses, réfléchir sur la langue en classe	s'investir dans des co-actions (actions collectives à finalité et objectif collectifs) en classe et hors classe
Construction méthodologique de référence	"pédagogie traditionnelle"	"bain linguistique"	"méthodes directes", "méthodes actives"	"méthodologie audio-orale", "méthodologie audiovisuelle"	"approche communicative"	"approche cognitive"	"perspective actionnelle"/ pédagogie de projet

Annexe 4 : Paradigmes cognitifs et noyaux durs méthodologiques

	PARADIGME INDIRECT	PARADIGME DIRECT	PARADIGME BÉHAVIORISTE	PARADIGME CONSTRUCTIVISTE
« Parler en langue étrangère », c'est...	... penser en langue maternelle et traduire instantanément et inconsciemment de sa langue maternelle à la langue étrangère	... à la fois penser et parler en langue étrangère.	... répondre par des réactions verbales aux stimuli de son environnement	... produire de la langue étrangère sur la base d'une « grammaire intermédiaire » constituée de l'ensemble des représentations mentales que l'apprenant s'est construit dans son parcours entre sa langue maternelle et la langue étrangère (« interlangue »)
« Apprendre à parler une langue étrangère » c'est...	... s'entraîner à traduire de plus en plus vite, jusqu'à ce que la traduction devienne instantanée et inconsciente.	... s'entraîner dès le départ à penser et à parler en langue étrangère	monter successivement des séries d'automatismes langagiers	... conduire un processus permanent de construction/-déconstruction/reconstruction personnelles de son interlangue.
L'enseignant doit donc privilégier...	... l'entraînement à la traduction orale intensive.	... tous les " exercices directs " en langue étrangère : exercices de transformation et substitution, exercices communicatifs	... les exercices mécaniques intensifs visant à l' « automatisation » des structures	la réflexion sur la langue (« conceptualisation ») des apprenants à partir de leurs propres productions.
Noyaux durs méthodologiques				

Annexe 5 : Modèles de grammaires actuellement disponibles

Ces différentes descriptions de la langue s'expliquent (si l'on se situe dans une perspective non linguistique, mais didactique) moins par des « théories » différentes formulées sur le fonctionnement du langage, que par les domaines et niveaux particuliers que l'on a découpés dans cet objet.

1. La grammaire morphosyntaxique

Dite " traditionnelle " (on préférera le qualificatif plus neutre de " classique "), elle repose sur des critères **hétérogènes** :

- sur un classement des mots par " nature grammaticale " (articles, , substantifs, adjectifs, adverbes, verbes, prépositions, conjonctions,...), mais aussi, à l'intérieur de ce premier classement, par un second classement par " notions " (articles définis, indéfinis ou " partitifs " en français, adverbes de temps, prépositions de lieu, etc.) ;
- sur une étude des formes différentes que peuvent prendre ces mots (morphologie)
- sur une étude de l'agencement de ces mots et de leurs relations dans le cadre de la phrase simple (syntaxe) ;
- sur une étude de l'agencement de parties de phrases (ou " propositions ") classées sur des critères **formels** (relatives, conjonctives,...) ou notionnels (temporelles, consécutives, concessives,...).

Malgré les critiques nombreuses qui lui ont été faites, cette grammaire reste la plus utilisée dans les débuts de l'apprentissage par les auteurs de manuels et les enseignants.

2. La grammaire de l'énonciation

Alors que la grammaire " classique " s'intéresse à la langue (modèle, ou standard), l'énonciation s'intéresse à la manière dont celui qui l'utilise (l'énonciateur) y inscrit sa subjectivité personnelle et sa prise en compte (elle-même subjective) de la subjectivité de son ou ses destinataires/interlocuteurs. On s'intéressera dès lors tout particulièrement, par exemple, aux phénomènes de modalisations (verbales, lexicales, adverbiales,...).

3. La grammaire textuelle

Alors que la grammaire " classique " s'intéresse à la phrase (simple et complexe), la grammaire textuelle s'intéresse à tous les phénomènes qui apparaissent dans le cadre d'un ensemble de phrases orales ou écrites (un " texte "), et qui sont liées aux exigences de cohésion (les phrases doivent être reliées les unes aux autres d'une certaine manière), de progression (elles doivent apparaître dans un certain ordre) et de cohérence (elles doivent avoir un certain rapport avec la réalité du monde extralinguistique auquel elles se réfèrent).

4. La grammaire notionnelle-fonctionnelle

Alors que la grammaire " classique " s'intéresse surtout aux aspects formels de la langue, la grammaire notionnelle-fonctionnelle s'intéresse à la manière dont la langue est utilisée en situation à la fois pour exprimer du sens (les notions de temps, de prix, d'identité, de cause,...) et pour agir sur l'autre (saluer, remercier, s'excuser, se présenter... et autres " fonctions langagières " ou " actes de parole "). Cette grammaire est systématiquement utilisée, en combinaison avec la grammaire morphosyntaxique, dans les manuels actuels se réclamant de l'approche communicative.

5. La " grammaire intermédiaire "

Alors que la grammaire " classique " s'intéresse à la grammaire de référence pour l'enseignant, la " grammaire intermédiaire " (appelée aussi " grammaire de l'apprenant ", ou encore " interlangue ", correspond à l'état particulier dans lequel se trouve la langue de l'apprenant dans son processus constant de construction/déconstruction/reconstruction qui conduit celui-ci de la maîtrise de sa langue maternelle à la maîtrise de la langue étrangère.

Annexe 6 : Évolution historique de la didactique de la culture

TYPE DE RELATION OBJET-SUJET						
La culture étrangère (C2) comme objet			Le sujet (natif et/ou apprenant) dans la culture étrangère			
la C2* comme système	l'analyse contrastive (système C1** vs système C2)	la C2 présentée à travers ses représentations (des natifs/des concepteurs de matériels didactiques)	l'interculturel *			le « co-culturel »
			1* version la réalité de C2 est déformée par la subjectivité du sujet apprenant	2* version la découverte de C2 relève de la subjectivité individuelle du sujet apprenant	3* version la culture est instrumentalisée par les sujets pour leur communication interindividuelle	
PROBLÉMATIQUE SOCIALE DE RÉFÉRENCE						
Découverte de C2 à travers des documents authentiques			Échanges avec des natifs	Gestion de la multiculturalité et du métissage culturel dans la société ou à l'intérieur de soi-même	Vivre et travailler avec des étrangers à l'étranger ou dans son pays	
COMPOSANTE PRIVILÉGIÉE DE LA COMPÉTENCE DE CULTURE						
La * compétence culturelle * : les connaissances		La * compétence interculturelle * : les représentations		-La * composante multiculturelle * : les comportements	-La * composante co-culturelle * : les conceptions et les valeurs	
TYPE D'APPROCHE PRIVILÉGIÉE DE LA CULTURE						
-par les structures sociales (institutions, organisation sociale...) -par les structures linguistiques (grammaire : tournures idiosyncrasiques ; lexique : découpage de la réalité)	-par les fondements -par le représentatif -par la langue (règles sociales d'usage, connotations, interprétations)	par les « repères culturels coordonnés »	-par le contact -par le parcours	par l'action commune		

* C1 = culture de l'apprenant -**C2 = culture étrangère

Version à jour de ce modèle : « Conceptions de la didactique de la culture » : évolution historique de la relation objet-sujet et des démarches", www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/019/.

Définitions des principales approches

1. L'approche par le représentatif

On considère dans ce cas qu'il existe des faits culturels particulièrement à même de « rendre présente » la culture étrangère aux yeux des élèves ; la littérature a été et reste toujours considérée comme le vecteur privilégié dans cette approche, de par la conception classique de l'artiste comme une personne possédant une sensibilité particulière par rapport à sa culture, une capacité de choisir des éléments particulièrement représentatifs, enfin un art capable de les utiliser pour « représenter » dans le sens premier de « rendre présent, rendre sensible) les réalités culturelles évoquées.

2. L'approche par les fondements

On considère dans ce cas qu'il existe des faits culturels qui déterminent en profondeur (dans le sens fort du verbe) l'ensemble de la culture. Au début de ce siècle, on les cherchait principalement dans la psychologie collective forgée par la géographie et l'histoire (ce que aurait forgé l'identité d'un peuple, ce serait une histoire commune sur un territoire commun), et l'on se proposait de faire découvrir aux élèves l'« âme » ou le

« génie » du peuple étranger.⁸ On retrouve jusqu'à présent cette idée dans le concept – plus *soft*... – de « mentalité ».

3. L'approche par les structures sociales

On considère dans ce cas que toute culture possède des structures internes (une « charpente », un « bâti ») permettant d'en appréhender la cohérence. En didactique des langues-cultures, on peut ainsi « entrer » en culture par toutes les formes d'organisation sociale, depuis les plus institutionnalisées (systèmes politique, économique, juridique, associatif, éducatif,...) jusqu'aux plus sociales (scénarios à l'œuvre lorsque l'on rentre dans un bar pour valider un pari de PMU, lorsque l'on reçoit des pompiers venant proposer leur calendrier à la fin de l'année, etc.).

4. L'approche par la langue

Cette approche a toujours été utilisée dans les débuts de l'apprentissage, dans la période où la progression linguistique s'impose : les contenus culturels sont alors abordés de manière ponctuelle selon les nécessités ou les occasions liées au travail sur la langue. On a plus récemment proposé de systématiser cette approche et de l'élargir aux apprenants avancés au moyen d'un travail organisé sur les contenus culturels des mots et expressions. On peut distinguer deux versions de cette approche, l'une de type structural, centrée sur l'organisation interne du lexique (étude comparative de champs sémantiques, par ex.), l'autre plus centrée sur ses rapports avec la culture vécue des natifs (connotations, règles sociales d'emploi, par ex.).

5. L'approche par le contact

On considère dans ce cas que la question didactique essentielle n'est plus la définition des contenus culturels étrangers, mais d'une part les effets formatifs que l'on souhaite voir se produire chez les élèves au contact de la culture étrangère (développement de l'ouverture et de la tolérance culturelles, correction des stéréotypes, meilleure connaissance de sa propre identité culturelle...), et la préparation des élèves à la gestion des contacts interculturels auxquels ils seront de plus en plus souvent confrontés à l'avenir. On voit apparaître cette orientation – la première qui soit spécifiquement didactique – dans les dernières instructions d'anglais (pour les classes de 4^e et 3^e LV2, B.O. n° 9 du 9 octobre 1997), qui définissent un objectif d'« édification progressive et organisée [d'une] compétence de communication interculturelle » chez les élèves. Apprendre une culture étrangère, dans cette perspective, c'est déconstruire, reconstruire et enrichir l'ensemble des représentations que l'on se fait de cette culture.

6. L'approche par les « repères culturels coordonnés »

On considère dans ce cas qu'il existe des faits culturels dont la mise en relation (simultanéité, succession, cause, conséquence, similitude, etc. les uns avec les autres permettrait, par une sorte de « maillage » de l'ensemble de l'objet, de parvenir à une vision d'ensemble de la culture étrangère (la stratégie est horizontale, et non plus verticale comme dans l'approche précédente). L'idée est introduite pour la première fois dans les Programmes français de la classe de 2^e (Arrêté du 14 mars 1986) : il s'agit de « substituer [...] au kaléidoscope culturel fragmentaire un système cohérent de référence ».

7. L'approche par les parcours individuels

On considère dans ce cas que l'apprentissage de la culture étrangère est de l'ordre de la découverte individuelle, et on aménage le dispositif d'enseignement culturel de manière à permettre aux élèves d'effectuer dans la culture étrangère leurs propres parcours, d'y faire leurs propres expériences et de s'en faire leurs propres représentations. Les nouvelles technologies et les dispositifs qu'elles rendent possibles (centres de ressources, par ex.) orienteront sans doute à l'avenir vers cet autre type d'approche.

8. L'approche par l'action commune (le projet)

On considère dans ce cas que la culture relève d'un processus de co-construction de conceptions (objectifs, modes et normes communes) avec les personnes avec lesquelles on doit non plus seulement coexister, comme dans les écoles et les classes multiculturelles, mais co-agir (réaliser des projets communs), comme dans les institutions et entreprises internationales.

Annexe 7 : Conception de la relation enseignement/apprentissage

Cochez pour chaque ligne (de a à j) le ou les cases correspondant à vos choix.

	1	2	3
a	<input type="checkbox"/> Les choix fondamentaux (objectifs, méthode utilisée, contenus, progression) sont de la responsabilité de l'enseignant et de l'institution.	<input type="checkbox"/> Ces choix sont négociés entre l'enseignant et les apprenants, auxquels l'enseignant peut laisser une certaine marge de liberté.	<input type="checkbox"/> Les apprenants sont formés à assumer eux-mêmes de plus en plus d'initiative et de responsabilité dans ces choix.
b	<input type="checkbox"/> Dans le travail de groupe l'enseignant ne contrôle plus suffisamment l'apprentissage.	<input type="checkbox"/> Le travail de groupe est utilisé en fonction de ses avantages et de son adaptation à certains apprenants, à certains objectifs, à certaines activités.	<input type="checkbox"/> Le travail de groupe est utilisé systématiquement, parce qu'il motive les élèves et qu'il les forme à l'autonomie.
c	<input type="checkbox"/> L'enseignant utilise ses propres critères pour l'évaluation des apprenants, parce qu'en l'affaire il est la personne compétente et la plus directement responsable	<input type="checkbox"/> L'enseignant accepte d'explicitier ses critères d'évaluation et en discuter avec ses apprenants.	<input type="checkbox"/> Les apprenants sont formés systématiquement à l'autoévaluation, qui pourra être ainsi progressivement prise en compte par l'enseignant.
d	<input type="checkbox"/> C'est de la responsabilité de l'enseignant que de donner un enseignement collectif et de garantir les conditions d'un apprentissage collectif.	<input type="checkbox"/> C'est de la responsabilité de l'enseignant que de trouver et de proposer des compromis entre les exigences de l'enseignement collectif et celles des apprentissages individuels.	<input type="checkbox"/> C'est de la responsabilité de l'enseignant que d'aider chaque apprenant à apprendre, ce qui implique de respecter le rythme, les besoins, les intérêts, les styles et méthodes d'apprentissage de chacun.
e	<input type="checkbox"/> La meilleure chose que puisse faire un enseignant, c'est d'appliquer scrupuleusement la méthodologie d'enseignement qu'il pense la meilleure.	<input type="checkbox"/> La meilleure chose que puisse faire un enseignant, c'est de choisir les stratégies d'enseignement qu'il estime les plus aptes à activer, soutenir, guider et enrichir les stratégies individuelles d'apprentissage des apprenants.	<input type="checkbox"/> La meilleure chose que puisse faire un enseignant, c'est de gêner le moins possible la mise en œuvre par chaque apprenant de ses propres stratégies individuelles d'apprentissage.
f	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant, c'est la progression collective telle qu'elle est prévue dans sa planification, dans les instructions officielles et/ou le manuel.	<input type="checkbox"/> L'enseignant tient compte à la fois des progrès individuels et des exigences de la progression collective.	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant, c'est le progrès individuel de chaque apprenant.
g	<input type="checkbox"/> Les activités d'apprentissage se font en classe dans le cadre de l'enseignement collectif, le travail individuel ou par groupes des apprenants constituant une révision, un complément ou un prolongement de cet enseignement collectif.	<input type="checkbox"/> L'enseignant imagine et propose aux apprenants, d'une classe à l'autre, des formes diverses d'équilibrage et d'articulation entre l'enseignement collectif d'une part, le travail individuel ou par groupes d'autre part.	<input type="checkbox"/> Les activités d'apprentissage se font de manière individuelle ou par groupes, les séances collectives étant principalement consacrées aux mises en commun et aux corrections des produits de ces activités.
h	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la langue étrangère, c'est la description objective qu'en donne la linguistique.	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la langue étrangère, ce sont les facilités et difficultés prévisibles des apprenants qui sont indiquées par les études contrastives langue maternelle/langue étrangère et par l'expérience professionnelle.	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la langue, c'est l'état auquel chaque apprenant est parvenu dans son processus de construction personnelle de la langue étrangère (l'état de son interlangue), en prenant comme base les erreurs commises.

i	<p>□ Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, c'est la description objective qu'en donnent l'histoire, la géographie, l'économie, la sociologie, l'anthropologie, la critique littéraire, l'histoire de l'art, etc.</p>	<p>□ Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, ce sont les facilités et difficultés prévisibles des apprenants qui sont indiquées par les études contrastives culture maternelle/culture étrangère et par l'expérience professionnelle.</p>	<p>□ Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, c'est l'état auquel chaque apprenant est parvenu dans son processus de construction personnelle de la culture étrangère (ses représentations interculturelles).</p>
j	<p>□ L'enseignant corrige toutes les erreurs commises, que ce soit sur le champ ou de manière différée, individuellement ou collectivement.</p>	<p>□ L'enseignant module l'attention à la forme (la correction linguistique) et l'attention au sens (la communication) suivant le type d'objectif, de tâche et de motivation des apprenants, et donc corriger de manière sélective.</p>	<p>□ L'enseignant privilégie chez les apprenants l'expression du sens (la communication) par rapport à la correction de la forme.</p>

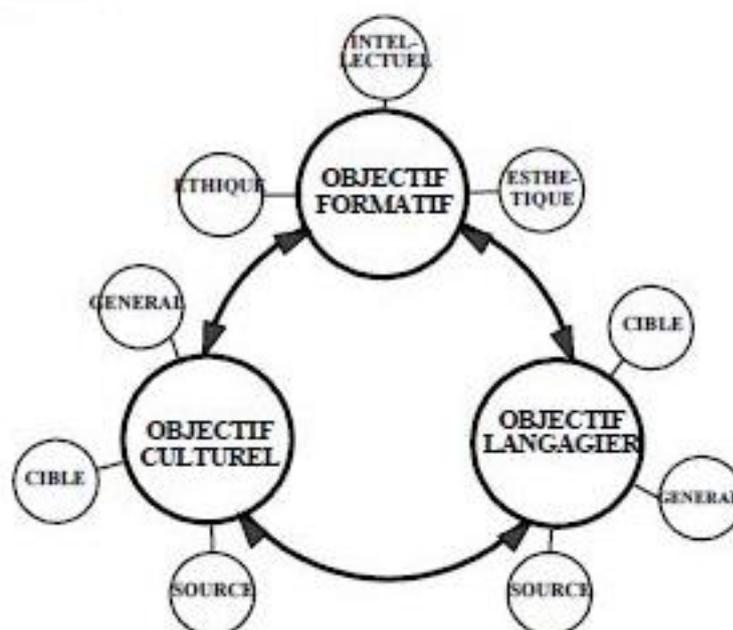
	ORIENTATION OBJET (LE CONNAÎTRE)					ORIENTATION SUJET (L'AGIR)
DOMAINE	GRAMMAIRE	LEXIQUE	CULTURE	COMMUNICATION		ACTION
				1	2	
ENTRÉE PAR...	les exemples (phrases isolées)	les documents				les tâches
		visuels et textuels (représentations et descriptions)	textuels (récits)	audiovisuels (dialogues)	tous types de documents et d'articulation entre documents différents (y compris authentiques)	scénarios, projets
ACTIVITÉS	comprendre, produire	observer, décrire	analyser, interpréter, extrapoler, réagir	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	interagir, co-agir
HABILETÉS	CE	EO	combinaison CE-EO	combinaison CO-EO	juxtapositions variées CE, CO, EE, EO	articulations variées CE/CO/EE/EO
MÉTHODOLOGIE DE RÉFÉRENCE	« méthodologie traditionnelle »	« méthodologie directe »	« méthodologie active »	« méthodologie audiovisuelle »	« approche communicative »	« perspective co-actionnelle »
PÉRIODES	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1980	1980-1990	2000-?

Annexe 8 : Évolution historique des « entrées didactiques »

Annexe 9 : Modèle historique des objectifs de l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères.

Pour des raisons de commodité, ce modèle n'utilise que le concept d' « objectif », même s'il faudrait distinguer entre les *finalités* (qui sont des horizons vers lesquels on dirige les élèves sans jamais qu'on puisse dire et moins encore évaluer qu'ils sont atteints : comme l'horizon, ils s'éloignent au fur et à mesure qu'on s'avance...) et les objectifs (qui sont, eux, définis, atteignables et évaluables).

Le modèle suivant correspondant à une véritable « matrice disciplinaire » de la didactique scolaire des langues vivantes en France, qui s'est élaborée progressivement, à partir de l'enseignement scolaire des langues mortes. Cf. *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*, Chapitre 2 : « Méthodologie directe », version en ligne www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/, p. 127 :



Le tableau suivant en développe les différentes composantes :

1. OBJECTIF LANGAGIER	L'adjectif « langagier » est de sens plus général que « linguistique », lequel renvoie maintenant, en didactique des langues-cultures, à la seule description grammaticale de la langue.
1.1. langue cible (l'allemand, l'anglais, l'espagnol, etc. en France)	Il correspond, dans la première question qui m'a été posée, à « transmettre un instrument de communication ». Il a été désigné jusque dans les années 1960 sous le nom d' « objectif pratique », puis défini à l'époque de la méthodologie audiovisuelle par les quatre « <i>skills</i> » ou compétences langagières (compréhension et expression écrites et orales). Depuis l'approche communicative des années 1980, il est intégré dans la « compétence de communication », dont il correspond aux composantes <i>linguistique</i> (capacité de faire des phrases grammaticalement correctes), <i>référentielle</i> (capacité à se situer dans le domaine traité – maîtrise du lexique de spécialité, par ex.-), <i>textuelle</i> (capacité à produire des types de productions en respectant les normes – écrire une lettre de réclamation, par ex.), <i>énonciative</i> (capacité à se situer subjectivement vis-à-vis de son propre discours ou de celui de son interlocuteur – faire sentir son enthousiasme ou ses réserves, par ex.), <i>stratégique</i> (capacité à gérer un échange – savoir quand et comment prendre son tour de parole, par ex.) et <i>socioculturelle</i> (connaissance des règles sociales d'usage de la langue).

1.2. langue source (le français en France)	L'enseignement scolaire d'une langue étrangère vise, par la comparaison systématique entre langue cible et langue source qui fait prendre conscience aux élèves des spécificités du français, à enrichir cette langue et en améliorer la maîtrise. C'est la raison pour laquelle la version finale des textes étudiés – qui est restée de règle jusqu'aux années 1960 – était considérée autant comme un exercice de compréhension de la langue étrangère que comme un exercice de rédaction en français (c'est toujours le cas dans les filières universitaires LCE, langues et cultures étrangères).
1.3. « langue générale »	Cette expression est mise entre guillemets parce qu'elle n'est pas usitée, mais elle permet ici de respecter la cohérence des expressions (langue cible/source/générale), et présente aussi l'intérêt de faire pendant à l'expression – attestée celle-ci – de « culture générale » (cf. <i>infra</i>). Il s'agit d'une formation au langage : l'enseignement d'une langue étrangère donnée vise aussi non seulement à faciliter la poursuite autonome de l'apprentissage de la langue cible en question, mais aussi l'apprentissage ultérieur de toute autre langue cible. Cet objectif correspond à la déclinaison, en didactique des langues-cultures, de ce qui est désigné, en pédagogie générale, par l'expression « apprendre à apprendre ».
2. OBJECTIF FORMATIF	Il correspond à ce que l'on appelle encore souvent la « formation générale » de l'élève. « Général » a ici un sens générique recouvrant les trois sous-objectifs formatifs décrits ci-dessous.
2.1 formation intellectuelle	Attesté dès le début du XVIII ^e siècle pour l'enseignement scolaire du latin, sans doute pour compenser la disparition de son objectif pratique (le latin étant devenu une langue morte), cet objectif correspond à ce qu'on désigne souvent comme la « gymnastique intellectuelle » que le contact avec une autre langue et une autre culture que la sienne oblige l'élève à effectuer, et grâce à laquelle sont travaillées les capacités d'analyse, de synthèse, de comparaison, d'interprétation, d'extrapolation, d'argumentation, etc. Les enseignants d'allemand en ont longtemps fait leur « créneau porteur » (on est allé jusqu'à parler, à propos de cette langue, du « latin du XX ^e siècle »...).
2.2. formation éthique	L'enseignant de langue au collège et au lycée, comme les enseignants des autres disciplines, est en même temps un éducateur. L'une de ses missions partagées est d'inculquer cette « conscience collective des valeurs communes à la société » dont parlait Émile Durkheim au début des années 1900 (dans un cours publié sous le titre <i>L'évolution pédagogique en France</i> , Paris, PUF, 1938, 1969). On parle actuellement de « formation à la citoyenneté » : au collège, selon les auteurs du <i>Manifeste pour un débat public sur l'école</i> (n° 2, Editions la Découverte, mai 2003), il s'agit de former les futurs citoyens par l'éducation à l'effort, à la rigueur, à la créativité, à l'initiative, à l'esprit critique ; par l'éducation à la liberté, à la solidarité, au respect d'autrui, au respect de l'environnement ; par la prise de conscience des exigences du statut de citoyen. Cette éducation demande certaines connaissances, mais elle passe aussi par les comportements induits par l'enseignant dans la conduite de la classe. [...] Toute la pédagogie est concernée ».
2.3. formation esthétique	Il s'agit de ce qu'on appelait, au début de XX ^e siècle, « la formation du goût et de la sensibilité ».
3. OBJECTIF CULTUREL	En tant qu'objectif, la « compétence culturelle » peut être considérée en fonction de différentes composantes, dont les trois premières ci-dessous ont été successivement privilégiées depuis un siècle : <ol style="list-style-type: none"> 1. La composante « transculturelle » est celle qui permet de retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » : c'est ce fonds qui sous-tend tout l'« humanisme classique », qui a été récemment réactivé dans la notion des « Droits de l'Homme ». Elle concerne principalement les <i>valeurs</i>. 2. La composante « métaculturelle » : c'est principalement celle que les apprenants sont amenés à utiliser dans le cadre d'une étude scolaire de documents authentiques. Elle concerne principalement les <i>connaissances</i>. 3. La composante « interculturelle » : c'est principalement celle qu'on utilise dans un cadre de communication avec des étrangers, dans le cadre de rencontres, d'échanges, de voyages ou de séjours. Elle concerne principalement les <i>représentations</i>. 4. La composante « multiculturelle » : c'est principalement celle que l'on utilise dans un cadre – qui est celui de beaucoup de pays occidentaux – où coexistent des cultures différentes et où se réalisent d'intenses processus de métissage culturel. Elle concerne principalement les <i>comportements</i>. 5. La composante « co-culturelle » : c'est principalement celle que se construisent en commun des personnes de cultures différentes qui n'ont pas seulement à co-habiter, mais à co-agir (travailler ensemble) pendant une longue durée. Elle concerne les <i>conceptions</i>, mais elle nécessite aussi un recours aux <i>valeurs</i>, réactivées ici dans une logique locale et temporelle (cf. les « valeurs communes » que les entreprises internationales cherchent à faire émerger au sein de leurs équipes pluriculturelles).

3.1. culture cible	Elle correspond à la culture ou aux cultures du ou des pays dont on enseigne la langue comme langue-cible.
3.2. culture source	L'enseignement scolaire d'une langue étrangère vise, par la comparaison systématique entre culture cible et culture source, à faire prendre conscience aux élèves à la fois de la spécificité et de la relativité de leur propre culture.
3.3. culture générale	Cette notion est à la culture ce que le langage est à la langue, même si elle a pu prendre des colorations différentes selon la composante culturelle successivement privilégiée : celle de l'« Honnête homme » du XVII ^e siècle pénétré des valeurs humanistes, celle de l'homme « cultivé » disposant de connaissances étendues sur de nombreuses cultures, celle enfin, actuelle, de l'homme ouvert et capable d'empathie vis-à-vis de toute altérité culturelle.

Tout au long du XIX^e siècle, c'est une version forte de la liaison entre les trois objectifs qui a tendu à s'imposer parmi les enseignants (parfois même contre les orientations officielles) en raison du poids de l'Humanisme classique. La conception classique de l'art comme synthèse du Beau, du Vrai et du Bien (l'artiste à la fois produit de la belle langue, révèle la vérité la plus profonde sur sa culture d'appartenance et défend les valeurs partagées) y légitimait en effet l'utilisation du texte littéraire comme support de poursuite conjointe des trois objectifs fondamentaux (respectivement langagier, culturel et formatif).

Une version faible de la disjonction s'est imposée à partir du début du XX^e siècle avec la méthodologie directe, mais seulement pour le premier cycle, où l'on privilégiait l'apprentissage de la langue de communication usuelle, même si la poursuite des trois objectifs fondamentaux est constamment réaffirmée en tant que visée d'ensemble de l'enseignement scolaire des langues étrangères, comme par exemple dans cet Arrêté du 14 novembre 1985 : « L'enseignement des langues vivantes étrangères a des objectifs linguistiques, culturels, intellectuels. Il contribue aussi, de manière spécifique, à la formation générale des élèves ».

Au cours des vingt dernières années, enfin, toute la didactique des langues-cultures a évolué à nouveau vers une version forte de la liaison entre les trois objectifs fondamentaux, sous la forme cependant non pas de l'indissociabilité constante (comme dans la tradition hispaniste officielle, qui relève de l'incantation idéologique⁹), mais sous celle d'une double liaison entre les objectifs langagier et culturel, d'une part, entre les objectifs langagier et formatif, d'autre part :

a) liaison entre objectif langagier et objectif culturel

L'approche communicative, qui se répand très progressivement en Europe à partir de la publication des « Niveaux Seuils » par les experts du Conseil de l'Europe dans les années 1970, inclut dans la « compétence de communication » une composante « socioculturelle » qui correspond à la connaissance des règles sociales d'usage de la langue (cf. la présentation de « langue cible » dans le tableau *supra*) : il ne sert à rien de savoir parler en langue étrangère si l'on ne sait pas, par exemple, quand il faut se taire ou avec quels mots s'exprimer, sur quel ton parler, avec quels gestes voire quelle mimique se comporter dans telle ou telle situation. Le comportement verbal s'insère toujours dans un comportement social culturellement codé et normé, et il arrive que l'on gêne voire que l'on rompe la communication par des erreurs culturelles plus souvent que par des erreurs grammaticales.

b) liaison entre objectif langagier et objectif formatif

Le paradigme cognitif ou constructiviste actuellement dominant en psychologie de l'apprentissage des langues amène à considérer l'apprentissage d'une langue comme une série d'opérations mentales faisant massivement appel à l'intelligence consciente ou inconsciente. Il renforce par conséquent une liaison forte entre les objectifs langue cible et formation intellectuelle, avec une valorisation de toutes les activités réflexives en classe de langue, qu'elles soient métalinguistiques

(de réflexion sur les langues en présence, métaculturelles (de réflexion sur les cultures en présence) ou encore métacognitives (que l'on pourrait tout aussi bien appeler « métaformatives », puisqu'il s'agit de réflexion sur les moyens et méthodes en présence, tant pour l'enseignement que pour l'apprentissage). Aux pratiques d'imitation/répétition caractéristiques de la période behavioriste des années 1960-1970 (cf. les « exercices structuraux ») ont ainsi succédé, en didactique des langues-cultures, ce que les instructions officielles appellent depuis le milieu des années 1980 une « pratique raisonnée de la langue ». Comme dans ces deux passages, rédigés à 15 ans d'intervalle :

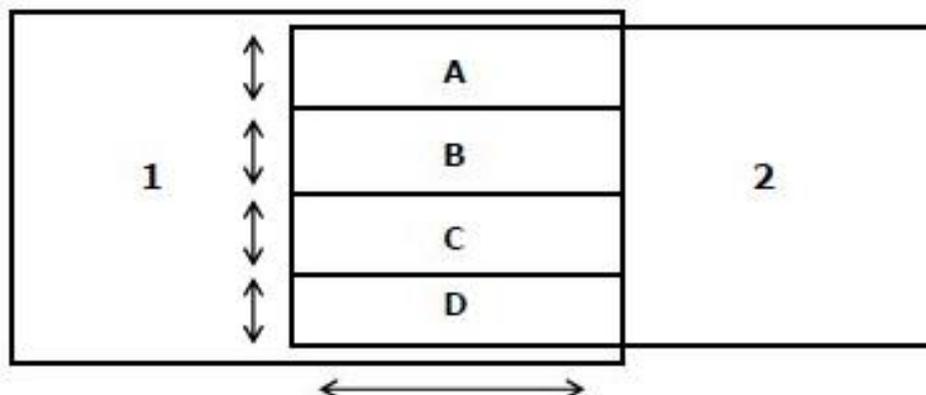
La pratique raisonnée d'une langue étrangère intègre une réflexion grammaticale directement utile à la formation intellectuelle. Elle renforce et explicite la compétence en français et rend plus aisé et plus efficace l'apprentissage d'autres langues étrangères. (Programmes des collèges. Arrêté du 14 novembre 1985)

Comme dans les classes précédentes, la pratique raisonnée de la langue vise à accroître les compétences de compréhension et d'expression des élèves, à approfondir leur formation intellectuelle en leur faisant découvrir une certaine logique de la langue. (Programme de la classe de 3^e, B.O. décembre 2000)

L'approche par les tâches ou la « perspective actionnelle » ébauchée par les experts du Conseil de l'Europe *Cadre européen commun de référence* de 2001¹⁰ – et vers laquelle s'orientera sans doute dans les années à venir l'enseignement scolaire des langues en France et Europe – ne pourra que renforcer cette tendance lourde des deux dernières décennies. Elle amènera en effet à prendre en compte, parallèlement à la qualité de la langue produite, d'autres critères relevant de la formation personnelle et professionnelle mais forcément impliqués dans la réalisation de tâches en langue étrangère. C'est déjà le cas dans certaines grilles d'évaluation proposées en ce qui concerne utilisation de la langue pour les études universitaires elles-mêmes. Dans les grilles proposées par Bernard Delahousse et Francis Wallet (IUT de Lille, doc. photocopié, s.d.) pour deux épreuves de ce type, on trouve ainsi, pour l'exposé, « structure, cohérence, documentation, lit/ne lit pas ses notes », et pour l'entretien oral, « capacité d'argumentation, pertinence et spontanéité des réponses, qualités d'initiative et d'adaptation ». On retrouve le même type de critères formatifs dans certains descripteurs des niveaux de compétence du *Cadre européen commun de référence* de 2001. On y lit par exemple pour le niveau supérieur, le niveau C1, « peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique ». Plus le niveau de maîtrise linguistique s'élève, plus la langue est utilisée non pour elle mais comme instrument d'action sociale, et plus la qualité de la langue est intimement liée aux qualités personnelles et professionnelles du locuteur lui-même.

Annexe 10 : Évolution historique des configurations didactiques

Compétences sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions didactiques correspondantes
langagière	culturelle			
1. capacité à entretenir sa formation d'honnête homme dans les textes classiques en se replongeant dans le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim)	la compétence transculturelle (domaine des valeurs universelles)	<i>lire</i>	traduire L1→ L2 (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2. capacité à entretenir à distance ses connaissances langagières et culturelles à partir de documents authentiques	la compétence métaculturelle (domaine des connaissances)	<i>parler sur</i>	ensemble de tâches (en L2 : paradigme direct) sur les documents authentiques de langue-culture, comme dans l'« explication de textes » à la française	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	la compétence interculturelle (domaine des représentations)	<i>parler avec</i> <i>agir sur</i>	-simulations et jeux de rôles -actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4. capacité à cohabiter avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes	la compétence multiculturelle (domaine des comportements)	<i>vivre avec</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	- propositions pour une « didactique du plurilinguisme » (1990-?)
5. capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	la compétence co-culturelle (domaine des conceptions et des valeurs contextuelles partagées)	<i>agir avec</i>	actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie du projet)	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le CECR (2000-?)



- 1 La société comme domaine de réalisation des actions.
2 La classe comme domaine de réalisation des tâches.

- A La classe comme lieu de *conception* d'actions
B La classe comme lieu d'*action*
C La classe comme lieu de *simulation* d'actions
D La classe comme lieu de *préparation* aux compétences langagières et culturelles qui devront être mises en œuvre dans les actions sociales ultérieures

Commentaire du modèle

Chaque méthodologie constituée (qui correspond par nature à une certaine conception globale de l'enseignement-apprentissage, et donc en particulier de la relation fondamentale tâches-actions) élargit ou au contraire restreint l'aire de recouplement entre l'ensemble 1 et l'ensemble 2 (cf. la double flèche horizontale), et accorde plus ou moins d'importance relative aux différents types d'intersection A, B, C et D (cf. les quatre doubles flèches verticales) :

- Dans la dite « pédagogie du projet », les aires privilégiées sont la A (conception d'un voyage à l'étranger, d'une exposition pour le hall du collège, du site Internet de la classe,...) et la B (présentation à la classe d'un exposé de groupe, table ronde sur un sujet de société, entrevue avec un invité extérieur,...). Les actions citées ici en B devront être préalablement conçues en classe (aire A).
- Dans l'approche communicative, l'aire privilégiée est la C (présentation d'un sketch, jeu de rôle,...).
- Dans la « méthodologie traditionnelle », l'aire privilégiée est la D : les récitations de règles de grammaire, de listes lexicales et de textes appris par cœur, ou encore les exercices de grammaire, de vocabulaire et de traduction sont autant de tâches qui ne correspondent pas directement à ce que les élèves devront faire plus tard en langue étrangère, mais qui sont censées les y préparer indirectement.

La distinction entre « conception » et « préparation » n'est pas courante en didactique scolaire des langues (on verra plus avant pourquoi elle ne peut apparaître ni dans la méthodologie active, ni dans l'approche communicative), mais il me semble d'autant plus nécessaire de la définir clairement qu'elle se trouve être centrale dans la pédagogie du projet, qui constitue à mon avis la seule perspective de mise en œuvre, en enseignement scolaire, de la... « perspective actionnelle » :

- Un projet implique toujours un processus de *conception* qui par définition est susceptible de transformer le projet lui-même, c'est-à-dire de modifier les actions dont il se composera finalement et même, récursivement, ses objectifs et même ses finalités. La conception est donc par nature une action portant sur l'action elle-même.
- Le processus de *préparation* ne vise que la mise à disposition des ressources et des moyens linguistiques et culturels prévisibles, c'est-à-dire l'apport des connaissances ainsi que l'entraînement (éventuellement en situation de simulation) aux compétences supposées devoir être mobilisées plus tard, lors de la réalisation du projet ou dans l'agir social en langue.

Annexe 11 : Canevas des modèle didactique et pédagogique intégrant les modèles didactiques cognitif, des relations tache – action, du paradigme direct, indirect behavioriste et constructiviste d’une part et d’autre part les stratégies pédagogiques suivante : L’apprentissage coopératif, L’interaction, Les jeux de rôle, La motivation, La modélisation, La correction, NAP ET APC,

CANEVAS DE LECTURE AUX NIVEAUX II & III			
Étapes	OPI	Activités de l’enseignant	Activités de l’élève
Révision	Mobiliser les prérequis	Propose un exercice	-Répond
Observation du texte et/ou de l’image & recherche des indices	Se préparer à la découverte du texte en relevant des indices	-Invite les élèves à observer les images et le texte -Pose les questions sur l’image observée, puis sur le nom de l’auteur, de l’éditeur, le titre, etc.	-Observe attentivement - Répond
Émission des hypothèses	Proposer à partir des indices, le contenu du texte, le public cible...	-Demande aux élèves de faire des propositions, sur le contenu du texte, l’intention de l’auteur, le public cible, etc. -Résume les propositions des élèves au tableau	-Fait des propositions à partir des indices repérés -Suit
Lecture silencieuse	Prendre connaissance du texte	-Demande aux élèves de lire silencieusement le texte selon le protocole de lecture établi. -Circule entre les rangées pour vérifier que tous lisent	-Lit silencieusement le texte
Confrontation	Confronter les hypothèses retenues au contenu du texte	-Demande aux élèves de confronter le contenu du texte aux hypothèses retenues portées au tableau	-Confronte sa lecture aux hypothèses formulées au départ.
Travail sur le texte (vérification de la compréhension)	Répondre aux questions textuelles ou exercices de compréhension du texte.	-Fait repérer et expliquer les mots difficiles -Pose des questions de compréhension -Au CE appuyer les questions par les exercices de type QCM (Les questions iront du plus simple au plus complexe)	-Dit les mots difficiles selon lui -répond aux questions de compréhension
Lecture à haute voix	Lire de façon courante(CE) ou de façon expressive(CM)	-Demande à 2 ou 3 élèves de lire le texte pendant que les autres suivent attentivement pour faire des remarques à la fin. -Fait la lecture magistrale du texte -Fait lire les élèves selon le modèle proposé : selon le texte étudié, l’enseignant peut proposer les jeux de rôle. -concours de lecture si possible.	-Lit, puis suit les remarques pour s’améliorer -Suit attentivement - Lit
Exploitation du texte	Répondre aux questions inférentielles	-Pose des questions dont la réponse ne se trouve pas dans le texte : à ton avis, quelle est ton opinion, l’explication des expressions du texte, on pourra aussi demander le résumé ou la suite, etc.	-Répond aux questions posées

CANEVAS de leçon de **PRODUCTION D'ECRITS**

SEANCE	Étapes	OPI	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève
1 ^{ère} Étude du texte support	Élaborer la grille de lecture	Découvrir le texte support	-Invite les élèves à lire silencieusement le texte support -Vérifie la lecture par 2 ou 3 questions -Lit le texte et fait lire 2 ou 3 élèves.	-Lit silencieusement -Répond aux questions Suit et lit.
		Établir la silhouette du texte	-Pose des questions pour identifier les différentes parties du texte -Demande aux élèves de les encadrer.	-Indique les différentes parties du texte. -Répond aux questions.
		Étudier le fonctionnement du texte (analyse du texte pour la recherche des connaissances linguistiques.)	Pose des questions pour dégager les connaissances linguistiques à mettre en œuvre (grammaire, vocabulaire, conjugaison).	Répond aux questions.
		Synthèse	Pose des questions pour amener les élèves à récapituler tout ce qui a été vu.	Répond aux questions et fait la récapitulation.
		Mettre sur pied d'un projet d'écriture.	S'accorde avec les élèves pour un projet d'écriture donné.	S'accorde avec l'enseignant sur l'écrit à produire à la prochaine séance.
2 ^{ème} Écriture du premier jet.	Produire un 1 ^{er} écrit en appliquant ce qui a été dit dans l'élaboration de la grille de lecture.	Mobiliser les prérequis	Pose des questions pour le rappel des acquis de la séance précédente.	-Rappelle ce qui a été dit la fois précédente.
		Produire le premier jet	-Rappelle le projet retenu et invite les élèves à se mettre au travail.	Produit l'écrit en appliquant ce qui a été vu.
3 ^{ème} Évaluation partielle	Comparer sa production au texte support et à celle des autres et la revoir en conséquence.	Établir une grille de correction	Invite les élèves à établir une grille de correction en précisant les critères de réussite.	Établit la grille de correction.
		Évaluer les copies	Fait évaluer les copies	Évalue par rapport aux critères établis.
		Relire et réécrire son texte	Invite chaque élève à relire son texte et à le réécrire en tenant compte des remarques faites.	Relit et réécrit son texte.

	4 ^{ème} Évaluation finale	Suivre la lecture des meilleures productions.	Corriger les productions des élèves	Corrige les productions et fait lire les meilleures.	Suit la lecture des meilleures productions.
Pour niveau x 2 et 3	5 ^{ème} Activités d'intégration partielle	Résoudre un problème de vie courante mobilisant les nouveaux acquis.	Activités d'intégration partielle.	Propose un sujet qui s'ancre dans la vie courante de l'élève.	Produit l'écrit demandé.

CANEVAS GENERAL DU VOCABULAIRE, GRAMMAIRE, CONJUGAISON ET ORTHOGRAPHE (niveaux 2 et 3)

Étapes	OPI	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève
Révision	Mobiliser les pré-requis	Propose quelques exercices d'application pour les notions déjà vues.	Fait les exercices proposés.
Introduction ou motivation	Prendre connaissance de l'OPO	Présente l'objet de la leçon en vue de susciter la curiosité ou centrer l'attention des élèves.	Suit attentivement
Découverte	Prendre connaissance du texte support.	Fait lire le texte support porté au tableau (à haute voix).	Lit
Analyse	Répondre aux questions pour construire le nouveau savoir	Pose des questions d'analyse aux élèves pour leur permettre de découvrir la notion à étudier et de l'expliquer.	Répond aux questions posées ; Découvre et explique la notion à étudier
Synthèse	Formuler la règle générale à retenir	-Pose des questions qui amèneront les élèves à formuler une règle de grammaire, vocabulaire, orthographe ou conjugaison. -Donne des exemples pour appuyer la règle énoncée.	-Répond aux questions et formule les règles. -Consigne dans son cahier les règles formulées et les exemples donnés par le maître.
Évaluation	Résoudre les exercices d'application pour asseoir la règle.	Propose des exercices d'application aux élèves	Résous les exercices d'application.

NB : Au niveau I, les apprentissages ci-dessus ne se feront pas de façon systématique, car il s'agit de l'initiation.

L'orthographe par exemple se limitera à la graphie des mots de lecture pour aider les élèves à en retenir l'orthographe.

En somme l'on partira toujours des situations de lecture et l'enseignant ne donnera ni règles ni explications théoriques.

Canevas de leçon de **MATHÉMATIQUES**

Étapes	OPI	Activités du maître	Activités de l'élève
Révision	mobiliser les pré-requis	Le maître pose des questions ou propose un exercice aux élèves	-répond aux questions ou traite l'exercice proposé
Introduction et motivation	Découvrir l'OPO.	Le maître annonce l'OPO et motive les élèves	-suit
Découverte de la situation problème	Comprendre la situation problème	-Présente le problème à résoudre -lit le problème et fait lire (niveaux II et III). -pose des questions pour amener les élèves à bien comprendre ce qu'ils devront rechercher	-suit -lit -répond aux questions de découverte en indiquant ce qu'il va falloir chercher.
Analyse ou recherche	Résoudre le problème posé	Circule entre les rangées ou dans les groupes de travail pour noter les stratégies mises en œuvre par les élèves et repère ainsi ceux qui passeront au tableau pour présenter leur travail ;	Cherche des solutions au problème posé individuellement ou en groupe.
Confrontation et validation	Présenter leurs différentes stratégies et en discuter pour s'accorder sur la solution juste.	C'est le corps de la leçon : -le maître envoie les élèves au tableau pour présenter leurs résultats et expliquer leur démarche, -les autres élèves réagissent en contestant certaines productions et en expliquant l'origine de l'incompréhension. -la classe guidée par le maître retient la meilleure démarche : la plus rapide et la plus scientifique : le maître reprend la démarche retenue qu'il explique au reste de la classe.	-Présente les résultats à l'analyse en expliquant sa démarche -Réagit pour donner son point de vue -suit les explications pour corriger les erreurs commises.
Formulation de la règle	Formuler la règle générale à retenir pour résoudre ce genre de problème	-il pose une question : comment fait-on pour résoudre ce genre de problème ? -reformule correctement la règle donnée par les élèves. -fait consigner la règle dans les cahiers.	- répond pour formuler la règle -Suit attentivement -consigne la règle dans leur cahier
Evaluation	Résoudre les exercices d'application	Le maître propose des exercices d'application.	Résous les exercices
Activité partielle d'intégration (<i>à la suite de plusieurs leçons</i>)	Utiliser le nouveau savoir pour résoudre un problème de la vie quotidienne.	Le maître propose une situation problème portant sur le nouveau savoir et les savoirs antérieurs ancrés dans la vie quotidienne de l'enfant (les questions ont un caractère complexe)	Résous le problème

Canevas de leçon de **TIC**(Technologie de l'information et de la communication)

Étapes	OPI	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève
Révision	Mobiliser les pré-requis	Pose des questions sur les leçons déjà vues	Répond aux questions
Introduction	Découvrir l'OPO	-Présente l'objet de la leçon en vue de susciter la curiosité ou centrer l'attention des élèves.	Suit attentivement
Découverte de la situation didactique.	S'approprier la situation didactique	-Présenter oralement ou par écrit un problème de la vie courante faisant ressortir la notion à acquérir	-Suit attentivement -Pose des questions si nécessaire.
Analyse ou recherche	Réfléchir pour se faire une opinion sur le sujet	-Pose des questions -Consigne les propositions au tableau	Cherche des solutions au problème posé individuellement ou en groupe.(émet des hypothèses)
confrontation des hypothèses	Présenter leurs différentes stratégies et en discuter pour s'accorder sur la solution juste.	-Guide les élèves à travers les débats dans la recherche de la compréhension du problème et la vérification des hypothèses, en posant des questions.	-confronte les hypothèses pour aller vers les solutions justes.
Synthèse (Généralisation/ Validation)	formuler le nouveau savoir	Pose des questions pour amener les élèves à établir la synthèse sur la notion étudiée	Répond aux questions
Consolidation ou application	Consolider le nouvel acquis	Pose des questions permettant de rappeler le nouvel acquis	Répond
Activités d'intégration partielle.(à la suite de plusieurs leçons)	Utiliser les nouvelles connaissances pour résoudre des problèmes de la vie quotidienne.	-Propose une situation problème de la vie courante semblable à celle ayant servi de situation didactique. -Corrige avec une grille d'évaluation précisant les critères minimaux.	Mobilise les acquis pour résoudre le problème posé.

CANEVAS de leçon DU CHANT NIVEAU II et III

Étapes	OPI	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève
Révision	Préparer la voix par la reprise d'un chant connu de tous	Demande d'entonner un chant enseigné antérieurement	Chante
Présentation du chant	<ul style="list-style-type: none"> – Découvrir le texte du chant, – Comprendre le chant, – Découvrir la mélodie du chant 	<ul style="list-style-type: none"> – Lit et fait lire posément le texte porté au tableau ; – Demande aux élèves de donner l'idée générale ; – Explique le texte – Exécute le chant (pour le présenter) 	<ul style="list-style-type: none"> – Lis le texte porté au tableau ; – Donne l'idée générale du texte ; – Écoute les explications du maître – Écoute la mélodie du chant
Analyse	Apprendre le chant phrase musicale par phrase musicale	<ul style="list-style-type: none"> – Exécute les phrases musicales une à une en demandant aux élèves d'imiter – Procède à des récapitulations 	<ul style="list-style-type: none"> – Exécute le chant phrases musicales après phrases musicales
Synthèse	Exécuter globalement le chant	Fait exécuter le chant en entier plusieurs fois en corrigeant les fautes d'exécution et de prononciation	chante en chœur plusieurs fois jusqu'à la maîtrise du chant
Évaluation	Exécuter le chant en entier	<ul style="list-style-type: none"> – Demande d'exécuter le chant rangée par rangée, ensuite désigne quelques élèves par rangée ; – Sanctionne l'exécution par une appréciation ; – Laisse quelques minutes pour la copie du chant 	<ul style="list-style-type: none"> – exécute les consignes ; – copie le chant

Modèle des relations tâches-actions en classe de langue

Etapes	O.P.I	Activité du maître	Activité de l'élève	Matériels didactiques	Durée
Révision	- Rappeler les connaissances sur la définition et le rôle de l'adjectif	- Demander de définir l'adjectif qualificatif et donner son rôle - Propose l'exercice (relève dans la phrase ci après les adjectifs qualificatifs par le procédé Lamatinière : Ondoua le vaillant garçon de notre classe	- Répondent : l'adjectif qualificatif est un mot qui indique comment est la personne, l'animal, ou la chose désigné par le nom ou le prénom - Relève les adjectifs qualificatifs (vaillant, noir vieille) - Un garçon est au masculin	- Phrase ou texte de révision Ondoua est...	2 min
Présentation de la situation problème	- Découvrir le texte support mentionné à l'entête de la leçon	- Présente le texte ; - Fait lire le texte support porté au tableau par au plus 2 ou 3 d'élèves à haute voix. - Les autres lisent en silence	- Les élèves désignés lisent - Les autres le font en silence - Découvre le texte support	- Texte support mentionné à l'entête : « Deux jeunes garçon... »	3 min
Analyse	- Mettre en évidence la notion de l'adjectif qualificatif	Pose des questions : - Quels sont les adjectifs qualificatifs de la première phrase - Quels sont les genres et nombres des jeunes, vieille - Quels est la fonction de : jeunes, vieilles. Pourquoi ? - Quels sont les adjectifs qualificatifs de la deuxième phrase ?	- Répondent : jeunes, vieille - Jeunes : masculin pluriel - Vieille : féminin singulier - Jeune est épithète (à coté du nom)	- Texte support	10 min
Synthèse	- Elaborer la règle de l'accord de l'objectif	Pose des questions - Qu'est ce que l'adjectif qualificatif ? - Comment s'accorde l'adjectif qualificatif ? - Quelle est la fonction de l'adjectif qualificatif ? - Quand dit on qu'il est épithète, attribut, mise en apposition	- L'adjectif qualificatif est... - Il s'accorde en genre et en nombre... - Sa fonction : épithète quand il est à coté du sujet - Attribut quand il est séparé par un verbe d'état - Mis en apposition quand il est séparé d'une virgule	- Texte support - Phrase construites	5 min
Evaluation ou réemploi	- Appliquer la règle de l'accord de l'adjectif qualificatif à des nouvelles situations	- Propose de nouveaux exercices (dans les cahiers ou pare le procédé Lamatinière) - Fait corriger les exercices	- Traite les exercices corrigés et les corrige	- Questionnaire - Livret d'activité	3 min
AIP : activité d'intégration partielle	- Réinvestir les acquis (notions assimilées) dans des situations complexes de la vie courante.	- Donne des exercices : fais le portrait de ton voisin de bancs en utilisant les adjectifs qualificatifs	- Traite l'exercice en utilisant les adjectifs qualificatifs.	- cahiers	4min
Activité de Ré médiation	- Comblent les lacunes	- Propose des exercices - Revient sur des notions non ou mal comprises	- S'exécute et corrige ses lacunes	- Livre programme - Fragment de texte	3min

**Modèle pédagogique utilisée dans les différents établissements scolaires des villes de la région de l'Est conçue selon le modèle APC
intégrant les éléments contextuels d'apprentissage**

PROGRESSION OU DEROULEMENT

Etapes	O.P.I	AM	AE	Matériels	Durée
Révision	- Rappeler les connaissances sur la terminaison des verbes du 1 ^{er} groupe à l'imparfait	Pose les questions : Quelles sont les terminaisons des verbes du 1 ^{er} groupe à l'imparfait de l'indicatif ?	Répondent : ais, ais, ait, ions, iez, aient;	-Ardoise -Feuille ; -Tableau.	4 min
Présentation de la situation problème	- Découvrir le texte support signalé plus haut	-Présente le texte support ; -Fait lire à haute voix par 2 à 3 élèves ; -Invite les autres à lire en silence le même texte.	-Découvre le texte ; -Les élèves désignés lisent à haute voix ; -Les autres le font en silence.	Texte support	2 min
Analyse	- Mettre en évidence la formation de l'imparfait de l'indicatif les verbes mentionnés au chapeau	-Pose les questions : Quels sont les verbes du texte qui sont écrits à l'imparfait de l'indicatif ; -Demande de séparer dans chaque verbe sa terminaison de l'imparfait du reste du mot	-Répondent : J'allais, prenions, faisons, venais ; -all-ais ; pren-ions ; fais-ions ; ven-ais	Texte support	5 min
Synthèse	- Elaborer la règle de conjugaison des verbes à l'imparfait de l'indicatif	- Pose les questions : Comment forme-t-on l'imparfait de l'indicatif des verbes ci-après : aller, prendre, faire, venir	- Répondent aux questions : all (ais, ais, ait, ions, iez, aient) ; pren (ais, ais, ait, ions, iez, aient) ; ven (ais, ais, ait, ions, iez, aient).	-Ardoise ; -Cahiers ; -Feuille	10 min
Evaluation ou réemploi	- Appliquer les règles de conjugaison des verbes à l'imparfait de l'indicatif des verbes étudiés dans de nouveaux exercices	- Propose des exercices autres que la situation problème et les faire corriger	- Traite l'exercice et les corrige	- Nouveau exercice ; -Ardoise ; -Cahiers ;	5 min
AIP :activité d'intégration partielle	- Réinvestir les acquis dans les situations complexes de la vie courante	- Donne des exercices nouveaux semblables à ceux déjà vus	- S'exécute	-Ardoise ; -Cahiers ; -Tableau.	2 min
Activité de remédiation	- Comblent les lacunes des élèves	-Propose des exercices ; -Revient sur des notions non ou mal comprises	- S'exécute et corrige ses lacunes	-Livres programme ; -Fragment de texte	2 min

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES CARTES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES SCHÉMAS.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
ABSTRACT	xi
LISTE DES ACRONYMES, ABRÉVIATIONS, SIGLES ET SYMBOLES	xii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE :	7
CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL.....	7
Chapitre 1 :PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	8
1.1 Contexte général.....	8
1.2 État de la question de la recherche.	13
1.3 Littérature sur la législation des langues au Cameroun.....	15
1.3.1 La transmission des langues secondes au Cameroun.	18
1.3.2 Les politiques linguistiques du Cameroun relatives à l’enseignement du français dans le système éducatif.	18
1.3.3 L’enseignement du FLS dans l’éducation de base au Cameroun.....	26
1.4 Littérature sur la législation du FLS en Afrique.....	28
1.4.1 Début des recherches sur le français oral (et parlé).....	30
1.5 Problématisation de la recherche.....	39
1.5.1 Genèse de l’enseignement du français langue première et langue seconde.	40
1.5.2 Évolutions de l’enseignement du FLS.	41
1.5.3 La prise en compte du langage et de la communication dans les programmes de l’école primaire française (francophone).	44
1.6 Questions principales et spécifiques de la recherche.	52
1.7 Hypothèse de la recherche.....	53
1.8 Les objectifs de la recherche.	54
1.9 Intérêt de la recherche	55
1.10 Limites de la recherche.	56

1.10.1 Limite de l'étude.	56
1.10.2 Délimitation théorique.....	56
1.10.3 Délimitation spatio-temporelle.....	56
Chapitre 2 :REVUE DE LA LITTÉRATURE DE LA RECHERCHE.....	60
2.1 Les facteurs contextuels d'apprentissage.	60
2.1.1 Les conditions physiques dans l'acquisition des compétences communicationnelles.	61
2.1.1.1 Planification adaptée aux besoins des utilisateurs.....	65
2.1.1.2 L'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs.	65
2.1.1.3. Environnement physique de l'école.....	66
2.1.1.4 Aspects de l'inclusion	69
2.1.2 Les conditions sociolinguistiques dans l'acquisition des compétences Communicationnelles.....	69
2.1.2.1 La motivation : un processus médiateur ?.....	71
2.1.2.2 De l'autodétermination.....	72
2.1.2.3 Les conséquences associées aux différentes régulations motivationnelles.	73
2.1.2.3.1 L'effet des facteurs sociaux.....	73
2.1.2.3.2 L'effet des perceptions de soi sur la motivation : le rôle des croyances d'auto efficacité.....	75
2.1.2.3.3 Vers un modèle motivationnel des apprentissages scolaires.....	76
2.1.2.4 Mesure de l'environnement social : le style motivationnel de l'enseignant. ...	77
2.1.3 Les conditions psychologiques dans l'acquisition des compétences communicationnelles.....	79
2.1.3.1 Facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues seconde.....	79
2.1.3.2 Motivation.	80
2.1.3.3 Objectifs et besoins.	81
2.1.3.4 Attitudes et représentations.	85
2.1.3.5 Stéréotypes: représentations collectives figées.	86
2.1.3.6 Les attitudes et la motivation.	87
2.1.3.7 L'exposition à la langue.	88
2.1.3.8 Influence du milieu social sur les attitudes et la motivation dans l'apprentissage des langues secondes.....	91
2.1.3.9 La culture véhiculée par la langue.....	92
2.1.3.10 La connaissance des gestes dans la culture de la langue cible.	97

2.1.3.11 La motivation à apprendre.....	98
2.1.3.11.1 le poids de la motivation est très fort sur la réussite.	98
2.1.3.11.2 La motivation est indispensable pour réussir.	100
2.1.3.11.3 « Il ne peut pas être motivé, il n'a pas de projet ! »	100
2.1.3.11.4 « La motivation, c'est dans la personnalité, on l'a ou on ne l'a pas ». .	101
2.1.3.11.5« il suffit d'avoir des motifs pour être motivé ».....	101
2.1.3.11.6 Qu'est-ce qui influence la persévérance ?.....	102
2.1.4 Les conditions discursives dans l'acquisition des compétences communicationnelles.....	103
2.1.4.1 Discours, texte et genre.	105
2.1.4.2 Cohérence et cohésion textuelles.	108
2.1.4.2.1 Compétence discursive et enseignement/ apprentissage en L2.....	108
2.1.4.2.2 Niveaux discursifs et transmission de contenus disciplinaires dans les échanges de la classe.	112
2.1.4.3 Pour une formation intégrative et intégrée.	114
2.2. Compétences communicationnelles.	116
2.2.1 L'élaboration des compétences.	117
2.2.2 Les éléments en jeu dans la notion de compétence.	117
2.2.3 De la compétence à l'école.....	118
2.2.4 Les compétences générales individuelles.....	120
2.2.5 La compétence sociolinguistique	121
2.2.5.1 Les socles de compétences sociolinguistiques	122
2.2.6 Le Programme de Formation de l'École québécoise (PFEQ).....	123
2.2.6.1 Le Socle commun de connaissances et de compétences	123
2.2.7 Compétence de communication et approche communicative	128
2.2.7.1 De la compétence de communication.....	128
2.2.8 Approche actionnelles et approche communic'actionnelle.....	130
2.2.9 La formation des enseignants au développement des compétences des apprenants en langue.	132
2.2.9.1 De la Nécessité de développer les compétences métalinguistiques des enseignants	132
2.2.9.2 De la complexité de l'évaluation d'une compétence scripturale.....	132
2.2.10 De la Compétence	133
2.2.11 De l'acquisition des compétences socio-affectives.....	134

2.2.11.1. L'aspect personnel et interpersonnel.....	136
2.2.12 De l'acquisition de la Compétence cognitive.....	137
2.2.12.1 L'aspect critique.....	139
2.2.12.2 L'aspect créatif et novateur.....	139
2.2.13 De l'acquisition de la Compétence communicative.....	141
2.2.13.1 Traitement de l'information.....	143
2.2.13.2. Exploitation des médias.....	143
Chapitre 3 :LES THÉORIES EXPLICATIVES DE LA RECHERCHE.....	145
3.1 Communication et étayage.....	146
3.1.1 La notion de communication.....	146
3.1.2 La communication orale.....	147
3.1.3 Paradoxes de l'oral chez les linguistes.....	149
3.1.4Le contexte scolaire d'acquisition de la compétence de communication orale en classe de langue.....	151
3.1.4.1 Les interactions enseignant-élève.....	151
3.1.4.2 Les interactions et le langage adressé à l'élève.....	152
3.1.5 Les processus de socialisation langagière.....	153
3.1.6 Situations de la communication en milieu scolaire.....	154
3.2 L'acquisition de l'oral.....	155
3.2.1 Les théories de l'action.....	155
3.2.1.1 L'oral dans une classe.....	155
3.2.1.2 Le rôle de l'enseignant.....	156
3.2.1.3 L'autonomie.....	157
3.2.1.4 Renforcement de l'accompagnement.....	158
3.2.2L'apprentissage du français langue seconde.....	159
3.2.2.1 De l'étayage.....	159
3.2.2.2 Le Guidage.....	161
3.2.2.3 Formats et Étayage.....	162
3.2.2.4 Médiation et étayage.....	163
3.2.2.4.1 La zone proximale de développement.....	164
3.2.2.4.2 Interaction de tutelle.....	164
3.2.2.5L'étayage et l'apprentissage.....	165
3.2.2.6 Les Types d'Étayage.....	167
3.2.2.7 Approches communicatives.....	168

3.2.2.7.1 Les Stratégies communicatives et schéma facilitateur en classe de FLS	169
3.3 Les approches récentes de l'enseignement du FLS	173
3.3.1 L'approche communicative	173
3.3.2 La centration sur l'apprenant	174
3.3.3 La dimension sociale	175
3.3.4 Approche par les compétences	175
3.3.5 La compétence communicative	176
3.3.5.1 La conception de la compétence communicative	176
3.3.5.2. Les différentes modélisations de la compétence communicative	177
3.3.5.2.1. Modélisation de Hymes	177
3.3.5.2.2 Modélisation de Canal et Swain	178
3.3.5.2.3 La modélisation de Moirand	179
3.3.6 Les activités orales pour la maîtrise de la compétence communicative	181
3.3.6.1 Les différentes activités de l'oral	181
3.3.6.2 Les caractéristiques de l'oral	182
3.3.7 Les stratégies d'enseignement/apprentissage de l'oral	184
3.3.8 Les démarches pour l'amélioration de l'oral en Classe du FLS	185
3.3.8.1 La motivation des apprenants	185
3.3.8.2 L'apprentissage coopératif	185
3.3.8.3 Les jeux de rôles	186
3.3.8.4 Les Activités ludiques	186
3.4 Les théories psychosociales	187
3.4.1 Le cognitivisme	189
3.4.2 Le constructivisme	190
3.4.3 Le socioconstructivisme	191
DEUXIÈME PARTIE :CADRE OPÉRATOIRE	193
Chapitre 4 :MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	194
4.1 Présentation du site de la recherche	194
4.2 Les Populations et langues parlées	196
4.3 Populationde la recherche	198
4.4 Echantillonnage de la recherche	199
4.5 Echantillon de la recherche	201
4.6 Présentation et caractéristiques de l'échantillon de la recherche	202
4.7 Instrumentsde la collecte des données de la recherche	203

4.7.1	Description Du Questionnaire	203
4.7.2	Présentation du Questionnaire N°1	206
4.7.2.1	L'évaluation initiale des compétences en lecture et en écriture	208
4.7.2.2	L'évaluation des compétences en mathématique	211
4.7.2.3	L'évaluation des compétences langagières en langue maternelle ou en langue d'usage	212
4.7.3	Présentations Questionnaire de recherche 2	215
4.7.4	Présentations Questionnaire de recherche 3	216
4.7.5	Présentations du Questionnaire de recherche 4	217
4.7.6	Présentations du Questionnaire de recherche 5	219
4.8	Techniques de traitement et d'analyse des données	220
4.9	La pré-enquête et l'enquête	232
4.10	Le tableau synoptique de la recherche	233
Chapitre 5 :PRÉSENTATION DES RÉSULTATS, VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES ANALYSES ET SUGGESTIONS		236
5.1	Présentation descriptives des données de la recherche liée aux facteurs contextuels d'apprentissage	236
5.1.1	Présentation descriptives des données de la recherche liées aux Conditions physiques du milieu des apprentissages	236
5.1.2	Présentation descriptives des données de la recherche liées aux conditions sociolinguistiques	241
5.1.3	Présentation descriptive des données de la recherche liée aux -conditions psychologiques d'apprentissage	247
5.1.4	Présentation descriptives des données de la recherche liée aux conditions discursives d'apprentissage	252
5.2	Présentation des résultats liés à la variable dépendante	254
5.3	Observations et Analyses du Questionnaire destiné aux Enseignants	272
5.4	Analyse des résultats	273
5.4	Vérification des hypothèses de la recherche	279
5.4.1	Vérification de la première hypothèse de recherche	280
5.4.2	Vérification de la deuxième hypothèse de recherche	282
5.4.3	Vérification de la troisième hypothèse de recherche	285
5.4.4	Vérification de la quatrième hypothèse de recherche	287
5.5	Interprétation des résultats	290

CONCLUSION GÉNÉRALE	309
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	312
ANNEXES	323
TABLE DES MATIÈRES	360
LISTE DES INDEX	367

LISTE DES INDEX

- Abbou, 124
- Adam, 100, 124, 300
- Aeby, 40, 41
- Ajzen, 78, 96
- al, 15, 23, 29, 31, 35, 39, 45, 65, 66, 69, 70, 73, 118, 123, 124, 125, 127, 149, 223, 289, 290, 297, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 15, 29, 31, 35, 39, 45, 66, 69, 70, 118, 125, 127, 149, 223, 289, 290, 297, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307
- Albert Bandura, 53
- alii, 106, 107
- Allacci, 60
- Altman, 62, 292
- Anderson, 66, 157, 169
- Apprentissage, 28
- Archambault, 134, 180, 299
- Bachman, 98, 124
- Bandura, 66, 69, 70, 71, 286, 289
- Baudelot, 13
- Baumeister, 68, 293
- Baumert, 94
- Beacco, 1, 102, 104, 112, 113, 126, 297, 299
- Beauvois, 96, 97
- Belair, 42
- Bergeron, 56, 299
- Besse, 32, 299
- Betrix Kœhler, 43
- Bickerton, 32, 299
- Bissonnette, 67
- Black, 69
- Blondin, 83
- Bogaards, 75, 78, 86
- Boggiano, 69
- Boissinot, 45
- Bolton, 124
- Boterf, 112
- Bouchard, 41, 97, 148, 167
- Boudon, 13
- Bourdieu, 13
- Boyer, 19, 123, 124, 125, 297, 300
- Bronckart, 108
- Brophy, 66
- Bruner, 45, 109, 143, 145, 149, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 184
- Burstall, 86
- Calvet, 29, 31, 33, 39, 300, 305, 308
- Cambron, 42
- Canal, 124, 173, 174, 175
- Carbonneau, 134
- Carré, 96
- Castellotti, 80, 301
- Cavalli, 111
- Cazden, 42
- CCO, 96
- Chapman, 70, 131
- Charaudeau, 101, 102, 103
- charlot Bautier, 14
- Chaudenson, 31, 300
- Chevallard, 14

- Chirkov, 69
- Chiss, 41, 300
- Chomsky, 112, 128, 172, 297
- Cisse, 38
- CLIL, 103
- Cocklin, 133, 134
- Connell, 69, 73
- Coste, 14, 102, 104, 106, 107, 124, 179, 303
- Courtillon, 76, 77
- Cronjaeger, 70
- Csizér, 82
- Cuq, 32, 129, 144, 145, 157, 168, 172, 181, 300, 301
- Dabene, 34, 301
- Daff, 24, 32, 301
- DAFF, 33
- Dagot, 96
- De Charms, 68, 293
- De Groot, 73
- De Ketele, 1, 126, 184, 301
- De Pietro, 44
- Deboeck, 95
- Deci, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 287, 289, 293
- Demrich, 94
- Dent-Read, 58
- Dewaele, 57
- Dezutter, 127, 301
- Di Pietro, 124
- Diabate, 112, 301
- Dieu, 18
- Dolz, 40, 42, 44, 111, 112, 144, 301
- Dörnyei, 82
- Doyle, 66
- Dreyfus, 28, 34, 35, 36, 37, 38, 301, 302
- Dubé, 131
- Dubois, 23, 302
- Dumond, 125, 297
- Dumont, 22, 118, 302
- Duverger, 106
- Eccles, 70
- Echu, 22, 299, 302
- Elkington, 60
- EMILE, 103
- Enseignement, 28, 320
- Estabel, 13
- Fabry, 127, 304
- Fassier, 39
- Feral, 22, 25, 302
- Ferrier, 45
- Fishbein, 78, 96
- Fishman, 15
- Florin, 45, 147, 149
- Fonkoua, iii, 9, 10, 11, 302, 303
- Forner, 94
- Freedman, 73
- Frenzel, 70
- Frey, 25, 303
- Gajo, 36, 105, 110, 303
- Galisson, 1, 83, 85, 179, 303
- Gardner, 75, 78, 82, 86, 131, 294
- Genishi, 39
- Gloton, 8
- Goetz, 70
- Good, 66
- Green, 56, 60
- Grolnick, 69, 71

- Groot, 124
- Gumperz, 3, 98, 142
- Hagtvet, 70
- Halliday, 45
- Hannoun, 8
- Hébrard, 41, 148
- Houssein, 13, 48
- Huteau, 95
- Hymes, 2, 98, 111, 123, 124, 141, 142, 172, 173, 175, 297, 303
- Jacobson, 97
- Jakobson, 106
- Jang, 69, 71
- Jelakovic, 74, 75, 77, 82, 303
- Joule, 96, 97
- Juillard, 34, 35, 36, 301, 303, 308
- Kody, 18
- Krashen, 56
- Labov, 20
- Lahire, 39
- Larivée, 97
- Larousse, 301, 302
- Latham, 97
- Lave, 58
- Lawless, 92
- Lazure, 41
- LCQ, xiii, 72
- Le Ny, 96
- Leary, 68, 293
- Legendre, 134, 183
- Legrain, 97, 289
- Levie, 66
- Levy-Leboyer, 96
- Leyens, 96
- Lindenfeld, 98
- Lions-Olivieri, 115, 116
- Lippman, 57, 59
- Lippmann, 62, 304
- Liria, 126, 304
- Locke, 97
- Lucchini, 127, 304
- Lussier, 124, 304
- M.E.N, 45
- Macaro, 56
- Maingueneau, 100, 101, 102, 103, 304, 305
- Manessy, 24, 31, 32, 34, 304, 305
- Mardaga, 93, 305
- Mariala, 93
- Masgoret, 82
- Maslow, 95
- Matthey, 111, 157, 158, 159, 166
- Mba, 15
- Mbala Ze, iii, 10, 299
- MÉDPE, 130, 135
- Meirieu, 97, 307
- Mendo Ze, 1, 19, 305, 308
- MEQ, xiii, 118, 125
- Messina, 14
- Métangmo, 14
- Mihaljević Djigunović, 78, 294
- Moirand, 1, 99, 102, 124, 172, 173, 174, 175, 297, 305
- Mondada, 36, 303
- Monteil, 97
- Montessori, 8, 58, 59
- Moore, 78, 79, 80, 81
- Morrison, 129

- Mowrer, 75
Nadia, 65, 66, 73, 305
Ndao, 32, 305
Ndibnu, 15, 18, 306
Ngalasso, 26, 306
Niemic, 67, 68, 71
Nonnon, 40, 41, 42, 143, 151
Noumssi, 18, 20, 22, 25, 308
Noyau, 35, 37, 38, 302, 306
Oelsner, 20, 306
Oliver, 59
Olivierie, 126, 304
Onguene, 22, 306
Orecchioni, 17, 144
Oxford, 56
Palmer, 124
Parent, 97
Passerons, 13
Pelletier, 66, 69, 289
Perrenoud, 43, 113, 114, 117, 118, 126, 185, 306
Peterson, 129
Piaget, 33, 159, 182, 183, 184
Pietsch, 70
Piguet, 43
Pintrich, 69, 73
Ponc, 134, 139
Porcher, 77, 81, 84
Porquier, 29, 306
Pougeoise, 128, 306
Prosper, 124
Prudent, 24, 26, 306
Puren, 1, 39, 306, 307
Py, 29, 31, 306, 307
Pygmalion, 97
Queffelec, 21
Rachel, 14
Reeve, 67, 68, 69, 71, 286, 289
Reggio, 58, 59
Reggio d'Émilie, 58
Renaud, 18
Richer, 134, 297, 307
Richterich, 76, 77, 125, 307
Rochex, 95
Rogiers, 125
Rosat, 44
Rosen, 115, 116, 307
Rosenthal, 97
Rouchette, 39, 41, 45, 148
Rubin, 42
Ryan, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 287, 293
Sarrazin, 66, 68, 69, 289, 305
Schneuwly, 40, 42, 44, 144
Schunk, 69, 95
Schunk,, 69
Serra, 105
Shuell, 66
Simonin, 98
Sincero, 130
Skaalvik, 70
Skinner, 71, 164, 182, 288
Slowiaczek, 71
Sorin,, 125, 307
Stumpf, 15
Swigart, 34, 307
Sylvie, 14
Tabi Manga, 23, 307
Taeschner, 83

- Tardif, 137, 138, 183, 184
Tchinkap, 14
Terrell, 56
Tessier, 68, 69
Thiam, 32, 34, 308
Tochon, 42
Toukam, 9, 11, 302
Trouilloud, 68, 69
Tsafack, 21
Vagle, 131
Vaillancourt, 133
Vallerand, 67, 93
van de Ven, 102, 104
Vigner, 32, 308
Vion, 139
Vollmer, 102, 103, 109
Vygotzky, 33, 53, 59, 130, 148, 158, 159, 183
Wald, 31, 33, 34, 35, 304, 308
Walker, 70
Wamba, 10, 308
Wanbach, 33, 308
Weiss, 59, 60
Wenger, 58
White, 68, 293
Wigfield, 70
Williams, 72, 73
Wirthner, 40, 43
Wiseman, 15
Yoon, 70
Zang, 15, 19, 308
Zhang, 14
Zukow-Goldring, 58