

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE

L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE DE DIDACTIQUE

DES DISCIPLINES

\*\*\*\*\*

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



REPUBLIC OF CAMEROUN

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF OF DIDACTIC

OF

DISCIPLINES

\*\*\*\*\*

POST COORDINATE SCHOOL  
FOR SOCIAL AND  
EDUCATIONAL SCIENCES

**DESCRIPTION DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE  
COMMUNICATIVE ET ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE  
DU FLE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE  
ANGLOPHONE**

Mémoire présenté et soutenu En vue de l'obtention du **DIPLÔME  
DE MASTER EN DIDACTIQUE DES DISCIPLINES**

Par : **Laurent NGA OBAMA**

Titulaire d'une licence ès Lettres Bilingues (Français/ Anglais)

Sous la direction de

**Dr Marie-Thérèse BETOKO AMBASSA**

Chargé de cours

ENS Yaoundé

**Pr Aloysius NGEFAC**

Maître de conférences

ENS Yaoundé

Année Académique : 2016-2017



## SOMMAIRE

<b>DÉDICACE</b> .....	<i>ii</i>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<i>iii</i>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<i>iv</i>
<b>ABSTRACT</b> .....	<i>v</i>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS</b> .....	<i>vi</i>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<i>vii</i>
<b>LISTE DES ANNEXES</b> .....	<i>viii</i>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<i>1</i>
<b>CHAPITRE 1 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE</b> .....	<i>13</i>
<b>CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE</b> .....	<i>41</i>
<b>CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS</b> .....	<i>57</i>
<b>CHAPITRE 4 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES</b> .....	<i>78</i>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....	<i>97</i>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<i>100</i>
<b>ANNEXES</b> .....	<i>i</i>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<i>xv</i>

## DÉDICACE

*À ma famille*

## REMERCIEMENTS

Ce travail a été possible grâce à la participation d'un certain nombre de personnes qui m'ont diversement soutenu. C'est dans ce sens que je tiens à dire merci :

- au Docteur Marie-Thérèse Betoko Ambassa qui a accepté de diriger ce mémoire et dont les conseils et les remarques nous ont permis de gagner en expérience ;
- au Professeur Aloysius Ngefac qui a bien voulu codiriger ce mémoire ;
- au Doyen de la faculté des Sciences de l'Éducation, le Professeur Barnabé Mbala Ze, qui nous a permis de réaliser notre rêve lequel est de contribuer à la recherche en éducation ;
- à Madame le Chef de Département de Didactique des Disciplines, le Docteur Renée Solange Nkeck Bidias, dont la rigueur dans le travail nous a permis de nous surpasser afin de réaliser cette étude ;
- à tous les enseignants de la Faculté des Sciences de l'Éducation et en particulier ceux du Département de Didactique des Disciplines pour la qualité de la formation reçue ;
- au Docteur Jean Désiré Banga Amvene pour ses conseils;
- à la Révérende sœur Joséphine Balogun pour son aide précieuse ;

## RÉSUMÉ

Cette étude entre dans le cadre de la recherche de l'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le sous-système éducatif anglophone. Intitulée description des niveaux de compétence communicative et enseignement/apprentissage du FLE dans l'enseignement secondaire anglophone, elle vise le développement de la compétence communicative chez l'apprenant de français langue étrangère. Il est donc légitime de se demander comment décrire le niveau de compétence communicative en français deuxième langue et d'organiser les descripteurs de compétence afin de les rendre observables et mesurables à la fin du premier cycle dans le sous-système éducatif anglophone. Tout au long de cette étude, nous montrons que la définition préalable des objectifs terminaux d'intégration rendrait objective la formation des apprenants à travers la prise en compte des compétences visées et programmées mises à la disposition des enseignants et des apprenants. Les premiers, en tant que médiateurs, guides et facilitateurs, doivent posséder des stratégies qui leur permettent de mieux orienter les seconds. Les derniers, lors du processus de construction de leur savoir, doivent être édifiés sur leur rapport avec le savoir, ce qui peut aboutir à l'auto-évaluation.

**Mots clés** : compétence, communication, FLE, processus enseignement/apprentissage.

## **ABSTRACT**

This study is done within the framework of the research in the improvement of the teaching/learning quality in Anglophone sub-system of Education. Entitled Description of communicative competence levels and FFL teaching/learning process in the Anglophone secondary Education, the study aims at developing French as foreign language learners' communicative competences. Thus, how to describe the levels of communicative competence in French in order to render them observable and measurable at the end of first cycle in the Anglophone sub-system of Education is the main concern. Throughout this study, we demonstrate that the prior description of objectives makes the learners' training objectives unambiguous through the taking into consideration of the programmed and targeted objectives put at the disposal of both teachers and learners. The first, as mediators, guides, or facilitators, must possess tools that help them orientate the second better. The latter, while constructing their knowledge, should be aware of their relationship with the knowledge for a self-assessment.

**Key words:** competence, communication, FFL, teaching/learning process.

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS**

**APC** : approche par les compétences

**CECRL** : cadre européen commun de référence pour les langues

**ESV** : entrée par les situations de vie

**FLE** : français langue étrangère

**GCE A Level**: general certificate of education, advanced level

**GCE O Level**: general certificate of education, ordinary level

**HG** : hypothèse générale

**HR** : hypothèse de recherche

**OTI** : objectif terminal d'intégration

**PPO** : pédagogie par objectifs

**TIC** : technologies de l'information et de la communication

**VD** : variable dépendante

**VI** : variable indépendante

## LISTE DES TABLEAUX

<b>tableau 1</b> : synopsis des hypothèses, variables, indicateurs et modalités .....	9
<b>Tableau 2</b> : les six niveaux de compétence.....	30
<b>Tableau 3</b> : explicitation des niveaux communs de compétences .....	32
<b>Tableau 4</b> : niveaux de compétence – grille pour l’auto-évaluation.....	35
<b>Tableau 5</b> : sites de recherche.....	44
<b>Tableau 6</b> : population accessible.....	46
<b>Tableau 7</b> : échantillon .....	48
<b>Tableau 8</b> : approche genre chez les enseignants interrogés .....	64
<b>Tableau 9</b> : grade et statut des enseignants interrogés.....	65
<b>Tableau 10</b> : niveau académique des interviewés.....	65
<b>Tableau onze</b> : ancienneté des enseignants interrogés .....	65
<b>Tableau 12</b> : définition de la compétence communicative .....	67
<b>Tableau 13</b> : description de la compétence attendue de l’apprenant.....	68
<b>Tableau 14</b> : mesure du niveau de compétence .....	69
<b>Tableau 15</b> : mise de la compétence attendue à la disposition de l’apprenant.....	70
<b>Tableau 16</b> : estimation du niveau de compétence de l’apprenant à la fin du premier cycle.	71
<b>Tableau 17</b> : profil de l’apprenant de fle à la fin du premier cycle .....	73
<b>Tableau 18</b> : attente par composante : « comprendre », « écrire », « parler ».....	73
<b>Tableau 19</b> : perception des enseignants des programmes de français par rapport à la description des niveaux de compétence communicative .....	74
<b>Tableau 20</b> : utilité d’un outil de description des niveaux de compétence.....	76
<b>Tableau 21</b> : impact de la description des niveaux de compétence dans le processus enseignement/apprentissage du fle .....	76
<b>Tableau 22</b> : grille d’évaluation en production orale.....	90
<b>Tableau 23</b> : grille d’évaluation en production écrite.....	91

## LISTE DES ANNEXES

<b>Annexe 1</b> : guide d'entretien.....	<i>i</i>
<b>Annexe 2</b> : grille d'analyse.....	<i>iv</i>
<b>Annexe 3</b> : protocole d'entretien avec les enseignants .....	<i>vi</i>
<b>Annexe 4</b> : programme de français deuxième langue des classes de <i>form3, form4 et form5</i> .....	<i>x</i>
<b>Annexe 5</b> : autorisation de recherche (FSE).....	<i>xi</i>
<b>Annexe 6</b> : autorisation de collecte de données (délégation régionale du centre) .....	<i>xii</i>
<b>Annexe 7</b> : attestation de soutenance .....	<i>xiv</i>

## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre de la réflexion sur la description des niveaux de compétence communicative dans le processus enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone. Ce processus est basé sur l'orientation de la compétence de l'actant en classe de langue étrangère.

La notion de compétence a fait l'objet de multiples recherches en sciences sociales et en sciences de l'éducation (Perrenoud 1995, Roegiers 2000). Apprendre une langue étrangère implique une mobilisation de connaissances, de capacités et constitue en même temps un acte d'engagement personnel. Dans le souci d'accompagnement des apprenants, les institutions et les théoriciens développent les stratégies qui les aident à construire leur savoir dans le domaine des langues. C'est le cas de la politique éducative camerounaise en matière d'enseignement/apprentissage du français dans le sous-système éducatif anglophone. Cette volonté du gouvernement camerounais en général et des autorités en charge de l'éducation en particulier reste visible dans l'arrêté No 419/14/MINESEC/IGE du 09 décembre 2014, portant définition des Programmes d'Études des classes de *form3*, *form4* et *form5* de l'enseignement secondaire général. Dans ce document figure le profil des apprenants de FLE à la fin du premier cycle secondaire du sous-système éducatif anglophone. L'on y trouve notamment, la vision du Cameroun en matière d'enseignement du FLE, le contenu des programmes, la méthodologie d'enseignement, les méthodes d'évaluation.

L'étude de la compétence de communication dans l'apprentissage des langues étrangères a fait l'objet de trois types d'approches : une première approche visant à définir la compétence linguistique Chomsky (1965), Galisson & Coste (1976) ; une deuxième consistant à spécifier les composantes de la compétence de communication (communicative ou langagière) à l'instar d'Austin (1970), Searle (1971), Hymes (1972), Canale et Swan (1980), Moiraud (1982). Une troisième approche est proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2001) qui s'intéresse à la définition d'une échelle de niveaux de compétence communicative ainsi qu'une description des descripteurs de compétence d'auto-évaluation.

Cette étude porte précisément sur l'adaptation de l'échelle de niveaux de compétence communicative au processus enseignement/apprentissage du FLE au secondaire anglophone. Il s'agit de définir les niveaux de compétence communicative attendue chez l'apprenant à partir des six niveaux de base qui sont A1 (niveau inductif ou de découverte), A2 (niveau

intermédiaire ou de survie), B1 (niveau seuil), B2 (niveau avancé), C1 (niveau autonome) et C2 (compétence opérationnelle effective et la maîtrise). Une telle démarche est d'ailleurs préconisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues qui propose une adaptation de cet outil en fonction du contexte :

La construction d'un Cadre exhaustif, transparent et cohérent pour l'apprentissage et l'enseignement des langues n'entraîne pas nécessairement l'adoption d'un système unique et uniforme (...) on pourra l'adapter à des conditions différentes<sup>1</sup>.

Cependant, à notre connaissance, ce travail n'a pas encore été fait à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone au Cameroun. D'où la nécessité de jeter un regard sur le contexte actuel de l'enseignement du FLE dans le sous-système éducatif anglophone ainsi que la motivation de cette étude.

Le passé colonial du Cameroun est la motivation première de la situation linguistique de son système éducatif. En effet, le Cameroun a un héritage linguistique colonial multiculturel du fait d'avoir été sous-protectorat français et britannique. Ce passé colonial justifie le fait que ce pays d'Afrique centrale, riche dans sa diversité culturelle par essence, dispose de deux langues officielles à savoir le français et l'anglais et par ricochet deux sous-systèmes éducatifs : le sous-système éducatif anglophone et le sous-système éducatif francophone tous présents dans toute l'étendue du territoire national. Cette situation plurilinguistique prédispose le pays et surtout les citoyens à une insertion plus aisée dans la sphère mondiale des affaires sous les auspices de la mondialisation. Au vue de ce qui précède, le Cameroun est un État bilingue d'où ses deux sous-systèmes éducatifs. Ce bilinguisme au Cameroun a évolué avec son histoire. En effet, en 1961, le Cameroun occidental qui avait pour langue officielle l'anglais obtient son indépendance et se réunit avec la République du Cameroun (ancien Cameroun Oriental) devenue indépendante une année plus tôt. Le pays devient la République Fédérale du Cameroun avec pour langues officielles le français et l'anglais. À partir de cet instant, plusieurs décrets, ordonnances, circulaires et notes de services ont été pris en vue de la vulgarisation du bilinguisme à travers le pays, à savoir :

- la création des centres linguistiques pour aider les citoyens à apprendre le français et l'anglais ;

---

<sup>1</sup> *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, p13

- l'ouverture des services de traduction dans toutes les institutions de l'État et une école de traduction à Buea ;
- la création des écoles bilingues dans différentes localités du pays ;
- la mise sur pied des programmes de formation bilingue notamment à l'Université de Yaoundé et à l'École normale supérieure ; aujourd'hui, toutes les Universités d'État sont bilingues ;
- l'anglais est devenu une matière dans le sous-système éducatif francophone et le français dans le sous-système anglophone ;
- la deuxième langue officielle est devenue une épreuve obligatoire dans de nombreux concours organisés par l'État,
- le journal officiel, le quotidien *Cameroon Tribune* est imprimé en français et en anglais ;
- le réseau national de radio et de télévision alterne les programmes en français et en anglais ;

Depuis 1996, une multitude de mesures ont été prises afin de renforcer celles sus-évoquées. Ainsi la Loi No 96-06 du 18 janvier 1996 portant révision de la Constitution du 02 juin 1972 stipule en son article premier, alinéa 3 : « *La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur. Il garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire. (...)* »<sup>2</sup>. Spécifiquement en éducation, la Loi No 98/004 du 14 avril 1998 consacre une place privilégiée au bilinguisme en son article 3 et est énoncée ainsi qu'il suit : « *L'État consacre le bilinguisme à tous les niveaux de l'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales* »<sup>3</sup>. Dans la même veine, l'Ordre No 66/C/13 du 16 février 2001 introduit les épreuves de deuxième langue officielle aussi bien à l'écrit qu'à l'oral au Certificat d'Études Primaires et à son équivalent *First School Leaving Certificate*. Une Journée Nationale du Bilinguisme a été instituée dans les établissements publics et privés selon la Décision No onze41/B1/1464/MINEDUC/IGE/IGP/BIL du 28 octobre 2002. Pendant cette journée, les élèves francophones s'expriment en anglais et les élèves anglophones en français. Afin de maintenir allumée la flamme du bilinguisme dans les établissements relevant de l'actuel Ministère de l'Éducation de base, une Lettre Circulaire instruisait les responsables en charge de l'enseignement primaire et maternel de se rassurer que le bilinguisme est effectif dans

---

<sup>2</sup> Constitution du Cameroun du 18 janvier 1996

<sup>3</sup> Loi d'orientation du 14 avril 1998

toutes les écoles primaires et à la maternelle (lettre circulaire No 033/B1/MINEDUC/IGE/IGP/BIL du 14 octobre 2002). La recherche de l'effectivité du bilinguisme ne s'est pas seulement fait ressentir au niveau du primaire et du préscolaire. Au secondaire des dispositions ont été prises afin de vulgariser cette nouvelle approche. Voilà pourquoi la lettre circulaire No B1/1464/MINEDUC/IGE/IGP/BIL du 02 décembre 2002 instruit les officiels d'État en charge de l'Enseignement Secondaire de se rassurer de l'observance effective de la journée du Bilinguisme dans tous les établissements ; de plus que les clubs de langues soient appelés « Club Français » pour les élèves anglophones et « Club Anglais » pour les élèves francophones. De même, l'Hymne National doit être alternativement chanté en français et en anglais et un prix d'excellence du meilleur élève bilingue dans chaque classe institué. Soucieux du fait que la promotion du bilinguisme passe aussi par la formation efficiente des enseignants, la lettre circulaire No 009/B1/MINEDUC/IGE/IGP/BIL du 09 avril 2003 recommande aux responsables des Écoles de Formation des instituteurs de donner une formation adéquate aux élèves-maîtres et élèves-maîtresses afin de les outiller pour l'enseignement de la deuxième langue officielle. La pratique du bilinguisme ne pouvant pas s'arrêter aux seuls cadres institutionnels, un comité de contrôle du bilinguisme a été mis sur pied afin de s'assurer de l'observation, la vérification et la supervision de la pratique du bilinguisme dans les services centraux et extérieurs du Ministère de l'Éducation (décision No 1230/B1/1464/MINEDUC/CAB du 12 juin 2003). Il est à noter que le dernier texte portant Organisation du Ministère des Enseignements Secondaires ne déroge pas à la règle en matière de bilinguisme. Ainsi le décret N° 2005/139 du 25 avril 2005 Portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires définit le rôle des Inspections de Pédagogie chargée de la promotion du bilinguisme à son article 9 :

L'Inspection de Pédagogie chargée de la promotion du Bilinguisme :  
promotion de l'anglais dans les établissements secondaires francophone et normal, et du français dans les établissements secondaires anglophones de mêmes niveaux<sup>4</sup>.

Au regard des textes sus- cités, l'on comprend l'attachement de l'État à la promotion du bilinguisme au Cameroun. Un bilinguisme souhaité et soutenu par les Chefs d'État camerounais comme on peut lire dans *Pour un enseignement/apprentissage du français et de l'anglais comme langues étrangères au Cameroun* de Augustin Ebongue (2014) :

---

<sup>4</sup> Extrait de l'organigramme du ministère des enseignements secondaires

L'ancien Chef d'État, M. Ahmadou Ahidjo, affirme à cet effet que c'est pour cela que nous sommes attachés au bilinguisme, car, nous estimons que c'est notre intérêt de développer dans notre pays deux langues de portée universelle, qui, dans notre esprit, peuvent faire de notre pays le catalyseur de l'unité africaine (...). M. Paul Biya, actuel Président de la République du Cameroun, affirmera pour sa part que le bilinguisme – français/anglais – devra recevoir une impulsion permanente tant pour faciliter encore davantage la communication entre les Camerounais de toutes distinctions linguistiques que pour renforcer l'identité culturelle de notre pays dans le monde et l'ouvrir constamment aux grandes civilisations de notre temps (Biya, 1987 : 36)<sup>5</sup>.

Toutefois, la mise en place du bilinguisme au Cameroun ne se fait pas sans difficultés. Celles-ci sont d'ordre culturel, infrastructurel, institutionnel ou didactique et c'est cette didactique qui est le domaine exploré dans cette étude.

Au moment où le système éducatif camerounais vise le développement des compétences chez les apprenants en vue de leur insertion dans le monde du travail et de l'ouverture au monde, l'enseignement du FLE dans l'enseignement secondaire anglophone se présente comme un atout majeur pour les locuteurs anglophones. En effet, la loi d'orientation du 14 avril 1998 stipule en son article 5 : « *la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun* ». Cette ouverture au monde n'est possible que par l'apprentissage d'autres langues et pour le cas du Cameroun, celui du français et de l'anglais pour les locuteurs anglophones et francophones respectivement. Un double enjeu qui vise le bilinguisme officiel individuel des citoyens et l'intégration nationale et internationale tel que défini par les textes : « *L'Éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux* »<sup>6</sup>. Au vue de ce qui précède, l'amélioration des moyens d'acquisition et d'apprentissage du français par les élèves du sous-système éducatif anglophone devient une nécessité impérieuse pour le Cameroun. Cette volonté du gouvernement camerounais en général et des autorités en charge de l'éducation en particulier reste visible dans l'arrêté No

---

<sup>5</sup> EBONGUE, A. E., 2014, « Pour un enseignement/apprentissage du français et de l'anglais comme langues étrangères au Cameroun », *Synergies Afrique des Grands Lacs* n°3 - p. 193-208.

<sup>6</sup> Loi d'orientation de l'Éducation du Cameroun du 14 avril 1998.

419/14/MINESEC/IGE du 09 décembre vingt14, portant définition des Programmes d'Études des classes de *form3*, *form4* et *form5* de l'enseignement secondaire général.

La définition de ces grands axes vise à donner aux enseignants de FLE des outils qui leur permettent d'intervenir avec efficacité dans la construction de la compétence communicative des apprenants tel que stipulé par le programme de français deuxième langue des classes de *form3*, *form4* et *form5* :

Ces programmes d'études définissent, en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être, les compétences essentielles devant être acquise par les élèves au cours du premier cycle du secondaire. Ils circonscrivent donc clairement le cadre qui permet aux enseignants d'organiser leurs activités pédagogiques<sup>7</sup>.

En somme, le programme de français deuxième langue sus-cité, définit le profil de l'apprenant de FLE à la fin du premier cycle et notamment au sortir de la classe de *form5*. Toutefois, ce document, bien qu'il définisse sommairement le type d'homme à former, ne définit pas le niveau de compétence de l'apprenant à la fin du premier cycle encore moins comment mettre cela en œuvre. Définir l'échelle du niveau de compétence et organiser les descripteurs de compétence en fonction de la grille d'auto-évaluation en vue de l'amélioration ou de l'évaluation de la compétence communicative des apprenants dans le processus enseignement/apprentissage du FLE dans l'enseignement anglophone est la base du problème de cette étude. Ce problème est libellé ainsi qu'il suit : comment décrire le niveau de compétence communicative en français deuxième langue et organiser les descripteurs de compétence afin de les rendre observables et mesurables à la fin du premier cycle dans le sous-système éducatif anglophone ? À la suite de cette question centrale est formulée la problématique suivante : à quoi sert une description des niveaux de compétence ? Comment doit-on présenter des descripteurs de compétence ? Quelle est la finalité de la description des niveaux de compétence ? De cette problématique découlent les hypothèses de l'étude.

Selon Lansheere (1992), « *l'hypothèse est une conjecture douteuse, mais vraisemblable, par laquelle l'imagination anticipe la connaissance et qui est destinée à être ultérieurement vérifiée, soit par l'observation directe, soit par l'accord de toutes ses conséquences avec l'observation* »<sup>8</sup>. Voilà pourquoi notre hypothèse générale (HG) est libellée de la manière suivante : La description de niveaux de compétence communicative

---

<sup>7</sup> Programme de français deuxième langue : classes de Form3, Form4 et Form5 (2014), P4.

<sup>8</sup> DE LANSHEERE (1992), *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Armant Colin, Bourrelier.

permet de rendre compte de manière efficiente du niveau de l'apprenant de FLE à chaque étape de l'apprentissage ainsi qu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone. De l'hypothèse générale se déduisent les hypothèses de recherche (HR). Tirées de la problématique, ces hypothèses de recherche sont au nombre de trois :

**HR1** : La description des niveaux de compétence communicative permet de rendre compte de manière objective du niveau de l'apprenant.

**HR2** : La description des niveaux de compétence communicative nécessite une organisation minutieuse des descripteurs de compétence.

**HR3** : La description des niveaux de compétence communicative situe l'enseignant sur les finalités de ses enseignements.

De ces hypothèses de recherche découlent les variables de recherche. Les variables de cette étude sont de deux ordres à savoir, la variable indépendante qui est la description de niveaux de compétence communicative et la variable dépendante qui est le niveau de l'apprenant de FLE à chaque étape de l'apprentissage ainsi qu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone. Pour une meilleure compréhension des paramètres de l'étude, les variables doivent être présentées en termes d'indicateurs mesurables avec des modalités claires pour la faisabilité et l'opérationnalité des enquêtes ; raison pour laquelle nous précisons les variables indépendantes et les variables dépendantes. La variable indépendante : la description des niveaux de compétence communicative est *la première partie de l'hypothèse qui exerce une quelconque influence sur la seconde partie*<sup>9</sup> *appelée variable dépendante*. La variable dépendante : le niveau de l'apprenant de FLE à chaque étape de l'apprentissage, change de forme en fonction de l'hypothèse de recherche. Ainsi, pour la première l'hypothèse de recherche (HR1), la variable dépendante est : la détermination objective du niveau de l'apprenant. La variable dépendante de la deuxième hypothèse (HR2) est : l'organisation minutieuse des descripteurs de compétence et dans la troisième hypothèse de recherche la variable dépendante (HR3) est : la finalité des enseignements. Toutes ces données sont synthétisées dans le tableau ci-dessous.

---

<sup>9</sup> GRAWITZ, M., (1996), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 110<sup>e</sup> édition.

Thème	Hypothèse générale	Hypothèses de recherche	Variables indépendantes	Variables dépendantes	Indicateurs	Modalités
<b>Définition du niveau de compétence communicative et processus enseignement/apprentissage du FLE dans l'enseignement secondaire anglophone</b>	La description de niveaux de compétence communicative permet de rendre compte de manière efficiente le niveau de l'apprenant de FLE à chaque étape de l'apprentissage ainsi qu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone	HR1 : La description de niveaux de compétence communicative permet de rendre compte de manière objective du niveau de l'apprenant	Vi1 : la description des niveaux de compétence communicative	Vd 1 : la détermination objective du niveau de l'apprenant	Prise en compte de la compétence à développer Existence d'un outil de description des niveaux de compétence Capacité à décrire les niveaux de compétence	-Correct -passable -incorrect -Bonne réponse -réponse passable -pas de réponse -Exact -moyen -pas exact
		HR2 : La description de niveaux de compétence communicative nécessite une organisation minutieuse des descripteurs de compétence.	Vi2: la description des niveaux de compétence communicative	Vd2 : l'organisation minutieuse des descripteurs de compétence	Maitrise du profil de l'apprenant de FLE Maitrise du contenu des taches	-D'accord -Partiellement -Pas d'accord -Exact -Moyen -Pas exact
		HR3 : La description de niveaux de compétence communicative situe l'enseignant sur les finalités de ses enseignements	Vi 3 : la description des niveaux de compétence communicative	Vd 3 : la finalité des enseignements	Utilisation d'un outil de description de compétence	Très important Important Pas important

**Tableau 1** : synopsis des hypothèses, variables, indicateurs et modalités

Voilà le contexte qui suscite et suggère cette étude et en justifie les objectifs.

L'objectif principal de cette étude est de donner aux enseignants de français des établissements secondaires anglophones les outils didactiques nécessaires pour une pratique de classe efficace. De cet objectif général se déclinent des objectifs spécifiques ainsi qu'il suit :

- développer des outils qui permettent de décrire et d'évaluer les niveaux de compétence communicative des apprenants de FLE ;
- améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage du FLE dans l'enseignement secondaire anglophone ;
- favoriser l'auto-évaluation aussi bien des élèves que des enseignants.

Cette étude est une contribution à l'appréciation et à la consolidation du statut épistémologique de la langue française enseignée ou à enseigner au premier cycle du secondaire dans le sous-système éducatif anglophone. Il s'agit de « *mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser, plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. On passe d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage, car désormais l'apprenant construit lui-même son propre savoir* »<sup>10</sup>.

Sur le plan pédagogique, elle est une contribution à l'effort du système éducatif dans l'élaboration constante des contenus d'enseignement et donc des programmes d'étude. Elle s'adresse aux enseignants et chercheurs en didactique et évaluation du Ministère des Enseignements secondaires. Ceci dit, parce qu'elle s'intéresse à la formation des formateurs et aux formateurs d'une part, et vise à sensibiliser les autorités en charge des systèmes éducatifs camerounais aux fins de repenser d'autres méthodes susceptibles de faciliter l'acquisition du français dans le sous-système éducatif anglophone au Cameroun, d'autre part.

Sur le plan didactique, elle vise à améliorer la pratique de la didactique du français telle qu'éditée dans le programme de français deuxième langue des classes de *Form3*, *Form4* et *Form5* :

« La réalisation de cette école nouvelle, inscrite dans la loi d'orientation de l'Éducation, et la nécessité d'insertion socioprofessionnelle requièrent l'adoption d'un paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes

---

<sup>10</sup> Programme d'études de français première langue classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> guide pédagogique.

d'études : l'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie »<sup>11</sup>.

L'enseignant de FLE du sous-système éducatif anglophone doit posséder tous les outils lui permettant d'agir avec efficacité en situation de classe lors du processus enseignement/apprentissage du FLE.

Sur le plan pratique, elle peut être d'un grand apport dans la promotion du bilinguisme au Cameroun. Pour ce faire, elle vise à insister sur la formulation d'objectifs observables et mesurables permettant de rendre possible la réalité exprimée dans la loi d'orientation à savoir « *la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun* ». Cette étude permettra d'éveiller la conscience nationale sur la nécessité de faire de l'outil langagier qu'est le bilinguisme, un levier d'intégration nationale. La chute de cette barrière linguistique favorisera une réflexion plus objective sur la marche de la nation et fera éradiquer les appellations ségrégationnistes liées à une certaine appartenance culturelle. Toutefois, pour qu'une étude se réalise à travers une opérationnalisation aisée des paramètres étudiés, elle doit être délimitée sur plusieurs plans. Ici, elle le sera sur un triple plan thématique, spatial et temporel.

Sur le plan thématique, des précisions doivent être faites au sujet des concepts que sont le niveau de compétence, le FLE. Le concept FLE renvoie donc au français langue étrangère, langue seconde ou deuxième langue de scolarisation des apprenants allophones selon l'acception de Cuq et Gruca (2002). Cette notion, plus connue sous l'appellation de *French*, se rencontre à tous les niveaux de la formation des apprenants anglophones du Cameroun, du préscolaire à l'université en passant par le secondaire et la formation des adultes. Voilà pourquoi dans le cadre de cette étude, nous nous limiterons à son acception au secondaire dans le sous-système éducatif anglophone.

La notion de « *niveau de compétence* »<sup>12</sup> étant très vaste, nous nous limiterons à la définition d'un seul niveau de compétence en fonction des descripteurs énumérés dans le programme de français deuxième langue des classes de *Form3, Form4 et Form5*. Il s'agira de la présentation d'une échelle de niveaux de compétence susceptible de rendre compte du niveau de l'apprenant de langue française dans l'enseignement anglophone.

---

<sup>11</sup> Programme de français deuxième langue : classes de *Form3, Form4 et Form5*, P3.

<sup>12</sup> Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : *Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR), P9.

Compte tenu du temps imparti pour cette recherche, cette étude va se dérouler dans la ville de Yaoundé au Cameroun et particulièrement dans les établissements secondaires relevant uniquement du sous-système éducatif anglophone. Nous y travaillerons avec les enseignants de FLE dans les établissements publics et privées du premier cycle notamment de *Form3* à *Form5* car, ils préparent les apprenants à la sortie de cycle et évidemment à l'entrée un nouveau cycle.

Cette étude se déroule au cours de l'année académique 2016/2017 et les informations qui s'y trouvent en termes d'effectifs du personnel enseignant ainsi que le nombre d'établissements scolaires reconnus relèvent des données statistiques de la même année.

Tels sont les paramètres qui permettent d'une part de poser la problématique de cette étude, et d'autre part de la circonscrire dans l'espace et dans le temps afin de rendre non seulement la compréhension des concepts étudiés plus facile mais aussi et surtout les investigations plus opérationnelles.

Après un tour d'horizon (non exhaustif) des études sur la description de niveaux de compétence communicative qui constituent le cadre théorique des réflexions pédagogiques menées dans le cadre de cette étude à savoir la définition des concepts de l'étude et la revue de la littérature, nous présenterons ensuite le cadre méthodologique qui traitera du type de recherche à mener, de l'échantillonnage, des instruments, du déroulement de l'enquête ainsi que des techniques de traitement et de l'analyse des données collectées. Enfin, la dernière partie qui est le cadre opératoire traitera de l'interprétation des résultats et de la vérification des hypothèses posées et des perspectives didactiques pour améliorer le niveau de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE dans le sous-système éducatif anglophone.

## **CHAPITRE 1 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE**

L'étude des concepts qui composent le libellé d'un thème permet de poser les balises de la recherche afin de faciliter sa compréhension. Il s'agit d'explicitier le substrat sémantique lié à chaque concept dans le but de lever toute équivoque susceptible de créer des confusions dans l'esprit du lecteur. Dans le cadre de cette étude, cette étape est d'une importance capitale dans la mesure où elle permet de définir la notion de niveau de compétence communicative et processus enseignement/apprentissage du FLE dans l'enseignement secondaire anglophone. Aussi, cette partie traitera de la revue de la littérature qui permet de cibler les travaux antérieurs à la recherche menée ainsi que les théories explicatives afin de dégager son originalité.

Cette partie de la recherche se penche sur développement conceptuel et théorique du problème investigué. Il est question dans un premier temps de présenter la terminologie précise de l'étude, avant de faire l'état des connaissances sur le sujet, encore appelé revue de la littérature, et enfin de ces écrits, découleront les modèles théoriques généraux et spécialisés qui fondent nos analyses et interprétations.

## **I.1. Définition des concepts**

L'étude de tout concept exige la maîtrise d'un métalangage approprié afin de mieux cerner sa subjectivité. Nous présentons dans ce chapitre les différentes acceptions des termes de notre sujet de recherche. Il s'agit des mots et expressions suivants : communication, compétence, processus enseignement/apprentissage, FLE, sous-système éducatif anglophone.

### **I.1.1. Communication**

Selon *Le Dictionnaire étymologique et historique de la langue française* (1996), le mot «communication » est une dérivation du mot « communiquer » venant du mot latin «*communicare*». Le mot « communiquer » apparaît au XIV<sup>e</sup> siècle avec le sens de « mettre en commun », « mettre en relation » et « faire connaître ». À partir de ces significations générales, le sens du mot « communication » évolue en fonction du temps afin de désigner non seulement l'action de communiquer mais aussi les rapports entre les êtres humains.

*Le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* (1994) propose également une définition de « communication » :

La communication est l'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite (selon le type d'énoncé). La communication est intersubjective. Sur le plan psycholinguistique, c'est le processus au cours duquel la signification qu'un locuteur associe aux sons est la même que celle que l'auditeur associe à ces mêmes sons<sup>13</sup>.

Selon Moirand (1982) cité par Thang Canh Nguyen (2013 : 49)<sup>14</sup>, la communication désigne « un échange interactionnel » entre les individus dont les rôles sont déterminés par le

---

<sup>13</sup> J. Dubois et al. (1994), *Le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*.

<sup>14</sup> Thang Canh Nguyen (2013), *Du rituel communicatif en classe de langue au rituel de la communication verbale quotidienne : prise de conscience de ce passage chez les étudiants de français à l'université de Cantho* Linguistique. Université Paul Valéry – Montpellier III, 2013. Français. <NNT : 2013MON30045>. <tel-00958838>, consulté le 27 janvier 2017..

contexte de la communication, et « l'échange qui se réalise à travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux. »

Les précédentes définitions indiquent que la communication met en exergue le contact entre les êtres humains. Elle met en relation l'homme et autrui dans un échange subjectif qui allie connaissance des mécanismes de la langue, du contexte sociolinguistique et de l'action lorsque nous considérons que l'apprenant est un acteur social qui agit en fonction des objectifs précis. Pour Thang Canh Nguyen, « *dans l'enseignement des langues étrangères, la communication est connue à travers les trois éléments que sont les apprenants, la situation d'apprentissage et la langue à apprendre* ». Ainsi, il devient indispensable de définir au préalable le niveau de compétence de l'apprenant de FLE à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone afin de favoriser la construction de son savoir dans l'apprentissage du français.

Dans le cadre cette étude, nous nous intéressons à la caractérisation des situations de communication susceptible d'améliorer le jugement du niveau de compétence de l'apprenant de FLE.

### **I.1.2. La notion de compétence**

La compétence est la mise en commun par un individu d'un ensemble de ressources internes et externes pour réaliser un ensemble de tâches en situation de vie. En tant qu'acteur social, l'apprenant de FLE, nous l'avons dit plus haut, est appelé à résoudre une famille de problèmes par l'emploi de la langue. Il s'agit, à partir de cet instant, de mettre en commun la connaissance de la langue comme système de signes, le contexte dans lequel se déroulent l'acte de communication et le moment de cette réalisation.

Selon Roegiers (2000) une compétence est « *la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation problème qui appartient à une famille de situations* ». La compétence est donc un concept intégrateur, en ce sens qu'elle prend en compte à la fois les contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent les activités. Elle mobilise des ressources internes et des ressources externes d'une personne afin qu'elle puisse traiter efficacement des types de situations.

Pour Perrenoud (1995),

Les compétences renvoient à des savoir-faire de haut niveau qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. Parler de compétences dans un contexte scolaire, c'est, du même coup, parler du transfert des connaissances et de la construction des compétences<sup>15</sup>.

Les définitions susmentionnées indiquent que les compétences peuvent se décomposer en composantes plus spécifiques. C'est la raison pour laquelle nous nous intéressons aux composantes de la compétence de communication à savoir, la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Nous mentionnons que tout au long de cette étude, nous privilégierons le vocable compétence communicative à celui de compétence de communication.

### **I.1.2.1. Compétence de communication**

Les travaux de Hymes (1972) tel que nous le rappelle Than Canh Nguyen ont amené cet auteur à proposer le concept de compétence de communication qu'il définit comme « *l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturellement spécifiques* ». Il est à noter que cette mise au point conceptuelle s'oppose à l'acception de Chomsky. Pour Chomsky (1965) la compétence désigne la connaissance du système d'une langue que possède tout sujet parlant cette langue. Il s'agit spécifiquement de la capacité de produire et de reconnaître l'infinité des phrases grammaticalement bien formées, d'interpréter l'infinité des phrases sémantiquement bien formées (c'est-à-dire qui ont un sens) ; d'identifier les phrases ambiguës (c'est-à-dire qui ont plusieurs sens), de reconnaître les phrases grammaticalement apparentées ainsi que les paraphrases (c'est-à-dire les phrases ayant le même sens). Selon Hymes (1984), la compétence de communication suppose la maîtrise de codes, de variantes sociologiques et de critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres. Elle implique un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatrices qui sont d'usage dans une communauté considérée.

---

<sup>15</sup> PERRENOUD, P., (1995), « Des savoirs aux compétences De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? » in *Pédagogie collégiale*, Octobre 1995, Vol. 9, n° 1. <http://www.ac-nice.fr/arts/soclecompetence/des%20savoirs-Perrenoud.pdf>, consulté le 27 janvier 2017.

Pour Canale et Swain (1980) cité par Temkeng (2006 : 36)<sup>16</sup>, la compétence de communication a trois composantes à savoir la compétence grammaticale (CL), la compétence sociolinguistique (CS) et la compétence stratégique (CST). La compétence sociolinguistique intègre une composante socioculturelle conçue comme étant « *la connaissance des règles sociales dans un groupe donné* » et une composante discursive qui est « *la maîtrise des différentes formes de discours* ». Enfin, la compétence stratégique est entendue comme l'ensemble des stratégies de communication qui permettent de combler les ratés des échanges entre interlocuteurs en restaurant le naturel qui caractérise les interactions langagières normales.

Moirand (1982) quant à elle, identifie quatre éléments qui constituent la compétence de communication :

une composante linguistique, une composante discursive, c'est-à-dire 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 . Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation ; une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et 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.

Dans l'analyse ci-dessus, Moirand reconnaît que la *compétence stratégique* ne se réalise qu'au moment de l'actualisation des autres compétences à travers les phénomènes de compensation qui relèvent de « *stratégies individuelles de communication* ».

Comme on peut le constater, la compétence de communication met en exergue les actes de parole qui relèvent des recherches d'Austin (1970) et Searle (1972) sur l'approche pragmatique du langage. Cette approche considère le langage comme action, comme moyen d'action sur l'autre. Pour Austin (1970), ces actes dont la catégorisation part de la réflexion sur les verbes performatifs (l'énonciation réalise l'action qu'ils expriment) par opposition aux verbes constatifs, sont :

---

<sup>16</sup> TEMKENG, A., (2006), *Compétence interculturelle et efficacité de l'action didactique en classe de langue*, Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du Diplôme d'Études Approfondies (D.E.A.) de Sciences de l'éducation, mars 2006.

- les actes locutoires, caractérisés par l'articulation et la combinaison de sons, et la liaison syntaxique des mots ;
- les actes illocutoires, actes dont l'énonciation constitue en elle-même un acte qui transforme les rapports entre les interlocuteurs (baptiser, déclarer, etc.) ;
- les actes perlocutoires, actes dont l'énonciation produit des effets plus ou moins lointains sur les interlocuteurs (convaincre, rassurer, étonner, embarrasser, contrarier, impressionner, etc.).

En 1998, on a davantage remarqué l'évolution de la définition de la compétence de communication dans le Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe (2001). En effet, pour le CECRL<sup>17</sup>, la compétence de communication consiste en trois sous-composantes :

- Compétence linguistique : il s'agit des savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la grammaire, à la sémantique, à la phonologie et à l'orthographe ;

- Compétence sociolinguistique : c'est-à-dire la connaissance et les habiletés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Cette compétence comprend aussi les marqueurs de relation sociale, les règles de politesse, les expressions populaires, les différents registres, etc.

- Compétence pragmatique : « *(elle) recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole, en s'appuyant sur des scénarios, ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie.* ». Elle correspond généralement à la capacité de bien gérer les interactions de la vie quotidienne. (2001 : 86-102)

Au vu de ce qui précède, une mise en condition des enseignants et des apprenants de FLE sur les contenus de la formation apparaît comme un impératif. Cet exercice a pour corollaire la reconnaissance de la maîtrise des actes de parole par le sujet apprenant. Conscient du contenu sémantique de la notion de compétence communicative, il revient à l'enseignant de FLE de définir des bases qui lui permettent de décrire et d'évaluer le niveau

---

<sup>17</sup> Nous écrivons désormais CECRL à la place de *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

de compétence communicative de l'apprenant de FLE à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone. D'où l'étude des niveaux de compétence.

### **I.1.2.2. Niveaux de compétence communicative**

Le CECRL distingue six niveaux de compétence communicative à savoir : le niveau inductif ou de découverte, le niveau intermédiaire ou de survie, le niveau seuil, le niveau avancé, le niveau autonome ou compétence opérationnelle effective et la maîtrise. Chaque niveau de compétence définit de manière cohérente et assez exhaustive le comportement de l'apprenant. C'est un outil d'auto-évaluation qui donne à l'enseignant la possibilité de se projeter sur la formation de l'apprenant dont il a la charge, mais aussi de s'autoévaluer face à la mission qui lui a été assignée. Son utilisation par les acteurs de la communauté éducative peut être d'un grand apport dans l'enseignement/apprentissage du FLE et notamment dans la description des niveaux de compétence communicative ainsi que l'évaluation de ladite compétence à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone.

### **I.1.3. Processus enseignement/apprentissage**

Parler de processus enseignement/apprentissage nécessite un démantèlement de ces composantes pour mieux l'étudier. C'est dans ce sens que nous pouvons lire dans le *Dictionnaire de didactique du français* (2003):

L'association de ces deux termes, courante comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, tente néanmoins de faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires, celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-tend. La notion d'enseignement /apprentissage reste ambiguë dans la mesure où elle ne doit pas laisser croire à un parallélisme artificiel entre deux activités qui se construisent sur des plans différents. Son utilisation doit rendre compte de l'interdépendance des deux processus<sup>18</sup>.

La précédente approche conceptuelle nous amène à présenter de façon distincte les termes « enseignement » et « apprentissage ».

---

<sup>18</sup> *Dictionnaire de didactique du français*, 2003, p. 85

### I.1.3.1. Enseignement

Dans une perspective didactique, on oppose aujourd'hui l'enseignement à l'apprentissage. En principe, et conformément à la tradition historique, dépendent de l'enseignement les aspects essentiellement liés aux choix méthodologiques, pédagogiques ainsi qu'à la formation des enseignants. Cependant, dans la mouvance de la centration sur l'apprenant et de son autonomisation, les recherches récentes en didactique des langues étrangères s'intéressent au moins autant à ce qui dépendrait en principe de l'apprentissage.

Les recherches sur l'enseignement proprement dit reposent sur le postulat que l'appropriation d'un savoir par un individu peut être facilitée par l'action d'un tiers et sur la transmissibilité des connaissances linguistiques et culturelles. Par conséquent, à l'heure actuelle, l'enseignement ne peut plus être conçu seulement comme une transmission du savoir, puisque l'accent doit être davantage mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs. Cuq et Gruca (2005) cités par O. Valenzuela (2010)<sup>19</sup> définissent l'enseignement comme « *...une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier* ». L'enseignement est vu comme une intervention éducative au cours de laquelle l'enseignant aide l'apprenant à construire son raisonnement sur la base de la maîtrise de la langue. La langue devient là un outil indispensable dans le cadre de l'enseignement des apprenants que nous qualifierons de normaux c'est-à-dire ne souffrant d'aucune pathologie liée à la perception des sons et susceptibles de compromettre l'apprentissage par la langue. Cependant, le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIIIe siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public/privé, enseignement primaire, secondaire, supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement des langues, des mathématiques, etc.). Bien qu'il n'existe pas de théorie de l'enseignement, celui-ci se caractérise par un ensemble de méthodes et de méthodologies aussi variées les unes que les autres. À ce sujet, Koumene (2009) pense que :

Les méthodes tout comme les techniques et les procédés d'enseignement, sont les moyens dont dispose tout enseignant pour faire acquérir ou transmettre le savoir. Le nombre de méthodes d'enseignement est infini et

---

<sup>19</sup> VALENZUELA, O., (2010), « La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage », *Synergies Chili*, n° 6, pp. 71-86, consulté le 8 octobre 2015.

leur efficacité dépend non seulement de celui qui les utilise mais aussi et surtout de celui sur qui elles sont appliquées. On peut définir une méthode d'enseignement comme le cheminement suivi par l'enseignant en vue de transmettre les connaissances à travers l'exploitation des techniques et procédés divers ; c'est la voie à suivre, la manière de s'y prendre pour instruire les enfants dans les conditions les meilleures et les plus efficaces. C'est dans ce sens que cette affirmation de F.Nietzsche extrait de l'ouvrage intitulé *Guide pratique du maître*, est relevée : « Les méthodes, il faut le dire dix fois, sont l'essentiel et aussi les choses les plus difficiles, celles qui ont le plus longtemps contre elles les habitudes et la paresse. »<sup>20</sup>

En somme, nous dirons que le concept enseignement sus évoqué est un vaste champ d'investigation dont nous avons présenté un aperçu. Il importe donc que le lecteur explore d'autres publications afin de s'imprégner davantage de la notion.

### **I.1.3.2. Apprentissage**

D'emblée, l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation.

Pour Robidas (1989) cité par Mialaret (1991) :

l'apprentissage est un processus cognitif qui grâce à une interaction entre l'organisme et l'environnement, permet à un être vivant, à partir de son expérience passée, de modifier son comportement de façon assez rapide et relativement permanente, pour que le changement ne puisse s'expliquer par des tendances natives à la réponse, par la maturation ou par les écarts temporaires tels que la fatigue, la maladie, le trac, etc.<sup>21</sup>.

Le processus, dans la définition précédente, fait référence au système de traitement des informations et d'assimilation. L'interaction entre l'organisme et l'environnement renvoie à la notion de rapport au savoir selon la vision de Develay (1997) pour qui « *Le rapport au savoir est aussi un rapport aux autres, car le savoir c'est la culture, et le rapport à la culture est le rapport à ce qui fait sens ou ne fait pas sens, à ce qui fait trop sens ou pas*

---

<sup>20</sup> KOUMENE, A. B., (2009) « la notion d'enseignement/apprentissage », article publié sur internet, consulté le 11 juillet 2009.

<sup>21</sup> MIALARET, (1991), *Pédagogie générale*, PUF, Paris, p. 351.

*assez sens* »<sup>22</sup>. Le rapport au savoir de l'élève à l'École tire donc ses origines du rapport au savoir qu'il a vécu antérieurement, dans sa famille notamment. Or toutes les familles ne vivent pas avec le savoir un rapport identique. Il est des familles qui fuient le savoir, considéré par elles comme relevant d'une autre culture que la leur et qu'il convient d'éviter afin de conserver leur identité. Il est des familles qui cherchent à accaparer le savoir dans le but de se particulariser et de se distinguer d'autres milieux. Il est des familles qui cherchent seulement à l'appriivoiser quand il leur est utile pour agir. Il est donc des familles qui consomment avec boulimie du savoir alors que d'autres en sont anorexiques et d'autres gourmets. Aussi le rapport au savoir d'un enfant à l'École est nourri du rapport au savoir de ce dernier à la maison. Ainsi il arrive, par crainte de perdre son identité, que le savoir et ce qu'il représente soit rejeté. L'enseignant se doit de comprendre quel rapport au savoir comme rapport à la culture, un enfant vit à l'école, dans une discipline particulière afin de l'aider à apprendre. La modification suppose la modification durable du comportement. Seulement apprendre est une activité qui incombe uniquement à l'élève qui doit s'approprier le savoir. Cette modification systématique est conséquente à une exposition répétée à une situation stimulante antérieure car on peut supposer que cette situation laisse des traces dans l'organisme.

### **I.1.3.3. Processus enseignement/apprentissage**

Le processus enseignement/apprentissage fait donc référence au système de traitement du savoir en amont, *in situ* et en aval. En amont, l'enseignant, à travers la transposition didactique et l'intervention épistémologique, s'assure de maîtriser le savoir à enseigner. *In situ*, en arborant la posture d'organisateur, guide, facilitateur, médiateur, aide l'apprenant à construire son raisonnement. Car enseigner, mieux qu'une simple transmission des connaissances, c'est aider l'apprenant à apprendre. Enfin, en aval se trouve l'apprenant qui doit apprendre. Cependant, bien qu'apprendre soit une activité difficile qui prend en compte l'état psychologique, l'environnement voire les affectes de l'apprenant, l'apprenant doit construire son savoir à partir du conflit cognitif, par ses interrogations et ses balbutiements. Il le construit aussi à partir du conflit sociocognitif qui fait appel aux interactions avec ses pairs. En somme, le processus enseignement/apprentissage est la matérialisation du triangle

---

<sup>22</sup> DEVELAY, M., (1997), « Origines, malentendus et spécificités de la didactique ». In : *Revue française de pédagogie*. Volume 120, Penser la pédagogie. pp. 59-66. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1997\\_num\\_120\\_1\\_1156](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_1156), consulté le 14 février 2016.

didactique de Chevallard dans ses domaines épistémologique, praxéologique et psychologique.

#### **I.1.4. Notion de FLE**

Le *Dictionnaire de didactique du FLES*<sup>23</sup> précise les différentes déclinaisons du concept langue : langue cible, langue de départ, langue de référence, langue de scolarisation, langue dominante, langue dominée, langue étrangère, langue maternelle, langue minoritaire, langue mixte, langue nationale, langue officielle, langue partenaire, langue première, langue privilégiée, langue seconde, langue source, langue standard, langue véhiculaire, langue vernaculaire, langues et cultures d'origine, langues et cultures régionales, langue voisine. Le vocable langue assorti d'une caractérisation adjectivale se présente comme un vaste champ de recherche qui ne peut pas être élucidé dans sa totalité dans la présente étude. Notre travail va s'appesantir sur les notions de langue seconde et de langue étrangère et en particulier celui de français langue étrangère.

La langue seconde est tout système acquis chronologiquement après la langue première. Il s'agit de la langue qui est utilisée comme moyen d'instruction, de communication dans l'administration, en justice, dans le commerce et dans tous les aspects de la vie sociale. Dans nombre de cas, la langue seconde, et principalement le français dont il est question ici, est souvent utilisée comme langue officielle. C'est le cas dans les anciennes colonies françaises d'Afrique. Toutefois, cette notion de langue seconde se distingue non sans difficultés de celle de langue étrangère. Pour Cuq *et al*, le français langue étrangère (FLE) est assimilée à la situation où celle-ci est utilisée comme moyen de communication dans le seul but de s'insérer dans la société ; on n'y attache pas un grand intérêt autant dans l'administration que dans le système éducatif. On note dans cette situation un manque d'engouement aussi bien de la part des locuteurs que l'administration. Cependant avec la mondialisation, apprendre une culture autre que la sienne est loin d'être un luxe mais plutôt une nécessité. L'une des causes majeures étant l'explosion des mouvements migratoires volontaires qui ont pour corolaire le contact des cultures, favorisé par le libre-échange et le développement des moyens de locomotion. Bien que la notion de langue étrangère résulte du

---

<sup>23</sup> CUQ, J-P., (dir.), 2004, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle, CLE International.

statut officiel d'une langue et du peu d'intérêt que les locuteurs portent à son usage dans une aire géographique donnée, la notion de français langue étrangère porte un contenu sémantique particulier au Cameroun.

Le Cameroun compte deux langues officielles : le français et l'anglais d'où ses deux sous-systèmes éducatifs tel que nous l'avons évoqué plus haut. Ces deux langues secondes ont pourtant deux statuts distincts selon que l'on se trouve dans les sous-systèmes éducatifs anglophone ou francophone. S'intéressant au statut de l'anglais, Ubanaku & Sala (2010) affirment: "*If we consider the case of Cameroon, we will notice that although English is used in the Anglophone and francophone sections of the country, it has two different statuses in these areas. Anglophones use it as a second language and Francophones use it as a foreign language*"<sup>24</sup>. Cette affirmation est aussi valable pour le français.

Dans le sous-système éducatif francophone en effet, le français est considéré comme une langue seconde et l'anglais langue étrangère. Le français est la langue d'instruction à tous les niveaux du préscolaire à l'université. Contrairement au sous-système éducatif francophone, le français a le statut de langue étrangère dans le sous-système éducatif anglophone et l'anglais celui de langue seconde. Cette situation peut expliquer le manque d'intérêt à apprendre le français chez certains locuteurs anglophones dans ce sous-système éducatif. Or la situation linguistique du Cameroun comme un État bilingue encourage les citoyens des deux sous-systèmes éducatifs à apprendre simultanément le français et l'anglais avec le même intérêt. Cette position quelque peu coercitive du Cameroun vis-à-vis de ses citoyens vise à développer le bilinguisme officiel individuel dans le but de faciliter leur insertion sociale. Elle vise aussi à favoriser l'intégration nationale et de renforcer la cohésion sociale d'une part et d'autre part à former des jeunes camerounais enracinés dans leur culture mais ouverts au monde tel qu'édicté dans la loi d'orientation du 14 avril 1998.

L'on peut comprendre pourquoi le document intitulé *Programmes de français (FLE) en classe anglophone des établissements d'enseignement secondaire général*, stipule que :

l'enseignement du français en classe anglophone ou « FLE », contrairement au français en classe francophone, utilisée comme langue d'instruction, ne

---

<sup>24</sup> « Si nous prenons le cas du Cameroun, nous constaterons que, bien que l'anglais soit utilisé dans les parties francophone et anglophone du pays, il a deux statuts différents dans ces zones. Les anglophones l'utilisent comme une langue seconde et les francophones comme une langue étrangère ». SALA, B., & UBANAKU, V., (2010) in *BASIC ENGLISH GRAMMAR AND LEXIOLOGY, Preceded by the history and development of English*, second edition, Yaoundé, HoriZon Books, p 83.

s'exerce pas de façon permanente dans toutes les autres disciplines, il convient de donner aux professeurs – enseignants -, outre des objectifs et des contenus appropriés, des conseils méthodologiques qui leur permettront de résoudre les problèmes les plus fréquents<sup>25</sup>.

Bien qu'étant une langue officielle, le français (FLE) est donc une discipline pour les apprenants du sous-système éducatif anglophone aussi bien au primaire qu'au secondaire. Son approche méthodologique diffère du français enseigné aux francophones comme première langue de scolarisation tel que le précise l'arrêté ministériel sus-évoqué. Toutefois son appropriation par les locuteurs anglophones est une exigence.

### **I.1.5. Enseignement secondaire anglophone**

Le terme sous-système sous-entend l'appartenance à un système ; son entendement mérite donc un détour vers le substantif fondamental qui est le système pour en faciliter sa compréhension. Pour Géminard (1973),

un système est une Totalité organisée dans laquelle le comportement d'un élément quelconque dépend de la place que cet élément occupe. Il dépend aussi des comportements des autres éléments et du fonctionnement de la Totalité. Les effets mesurables du fonctionnement d'un élément du système sont donc liés à sa position, aux fonctions qui lui sont assignées et à la partie de ses caractéristiques propres qui sont mises en jeu dans l'exercice de ses fonctions<sup>26</sup>.

Cette définition de Géminard peut permettre d'illustrer le système éducatif camerounais et d'en ressortir ses principales composantes ou éléments pour parler comme lui. Ces éléments ne sont autre chose que les deux sous-systèmes qui le composent. Au Cameroun, le système éducatif a été subdivisé en deux sous-systèmes à savoir : le sous-système francophone et le sous-système anglophone selon la formule employée dans la loi d'orientation du 14 avril 1998

le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du

---

<sup>25</sup>Arrêté No 040/D/40 MINEDUC /SG/IGP/ESG portant définition du programme de français (french) en classe anglophone des établissements d'enseignement secondaire général, Yaoundé, 30 juin 1997, P4-5.

<sup>26</sup> GEMINARD, L., *L'enseignement éclaté. Étude des problèmes par l'analyse de système*, coll. Orientation/E3, Casterman, Paris, 1973, p. 106.

biculturalisme. (...) Les sous-systèmes coexistent en conservant chacun sa particularité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.<sup>27</sup>

Le sous-système éducatif anglophone dont nous explorons le fonctionnement est organisé en cycles et en filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. L'enseignement secondaire (*Secondary School*) qui constitue l'objet de cette étude est réparti en deux cycles ainsi qu'il suit : un premier cycle d'une durée de cinq ans (*Form1, Form2, Form3, Form4, Form5*) ; la fin du premier cycle est marquée par l'obtention du *GCE Ordinary Level (General Certificate of Education, Ordinary Level)*. De plus, le choix par l'apprenant d'une option Art ou Science se fait à partir de la classe de *Form4*. Les apprenants choisissent entre un enseignement littéraire ou un enseignement scientifique. Le choix d'une option littéraire nécessite chez l'apprenant des compétences de base en français, une matière indispensable de sa formation future. Le second cycle quant à lui, d'une durée de deux ans et constitué des classes de *Lower sixth* et de *Upper sixth* est couronné par l'obtention du *GCE Advanced Level (General Certificate of Education, Advanced Level)*. Nous notons que l'admission au premier cycle se fait par voie de concours et l'âge légal est de treize ans.

Comme on peut le constater, les élèves du premier cycle secondaire dans le sous-système éducatif anglophone doivent choisir une option d'étude dès la classe de *Form4*. Or, parmi les matières fondamentales de ce dernier figure en bonne place le français. Voilà pourquoi il est nécessaire de définir ou mieux de clarifier le niveau de compétence de cet apprenant qui non seulement peut s'engager dans la vie active à la fin du premier cycle mais peut continuer ses études au second cycle voire à l'université. S'intéresser au niveau de compétence de l'apprenant de fin du premier cycle secondaire anglophone est donc une manière de viser son insertion aisée dans une société dont l'exigence linguistique devient de plus en plus accrue. Il est également question de développer chez cet apprenant la compétence communicative qui lui permette d'aborder aisément des études universitaires dans un pays où la plupart des grandes écoles sont toutes bilingues.

## **I.2. Revue de la littérature**

La revue de la littérature, encore appelée phase exploratoire, sous-tend une étude approfondie de tous les concepts inhérents à la problématique du mémoire. Elle consiste à

---

<sup>27</sup> Loi No 98/004 du 14 avril 1998 portant Organisation de l'Éducation.

effectuer « un état de l'art », dit Divoire. On doit évoquer et résumer les concepts fondamentaux abordés dans le cadre de la rédaction du mémoire à l'aide du travail déjà mené par d'autres auteurs sur le sujet. Voilà pourquoi il est présenté dans cette partie un certain nombre de travaux qui ont précédé cette étude.

### **I.2.1. La description des niveaux de compétence communicative**

La problématique de la définition des niveaux de compétence communicative a été énoncée par le conseil européen à travers le cadre européen commun de référence pour les langues en 1991. Le Cadre européen commun de référence

offre (alors) une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie<sup>28</sup>.

La définition des niveaux de compétence communicative précède ainsi le processus enseignement/apprentissage. Elle établit des bases qui permettent de situer le niveau de l'apprenant à travers son rendement en matière de communication. Dans l'enseignement du FLE, les niveaux de compétence doivent être définis par la politique éducative et connus sans ambiguïté de tous les intervenants du domaine de l'éducation. Les programmes d'enseignement du français deuxième langue font état des finalités de l'enseignement du FLE dans l'enseignement anglophone qui nous intéresse. Ce programme stipule que

Il (le premier cycle de l'enseignement secondaire) a pour objectifs généraux de doter les apprenants non seulement des capacités intellectuelles, civiques et morales mais aussi des compétences, de connaissances fondamentales leur permettant soit de poursuivre des études au second cycle, soit de s'insérer dans le monde du travail après une formation professionnelle<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, P9, [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf), consulté le 24 décembre 2016.

<sup>29</sup> *Op cit.* P 8.

De même, le profil de sortie de l'apprenant des classes de *Form3, Form4 et Form5* qui justifie cette étude est énoncé sous forme de descripteurs de compétences à savoir :

- Se présenter et présenter autrui ;
- Se situer dans l'espace ;
- Donner et exécuter des consignes ;
  
- Exprimer son état et parler de son environnement ;
- S'informer sur l'état des autres ;
- Décrire, comparer, narrer à tous les temps (présent, passé, futur) ;
- Produire un rapport, un compte rendu oral ou écrit ;
- Remplir divers formulaires ;
- Rédiger des correspondances ;
- Suivre et commenter des émissions radio ;
- Lire divers textes ;
- Se familiariser au langage des TICs ;
- Émettre et soutenir un point de vue.<sup>30</sup>

La définition des descripteurs vise à fournir aux enseignants un aperçu de la tâche qui leur est dévolue s'agissant de la formation des apprenants de FLE à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone. Toutefois, ce travail reste insuffisant dans la mesure où en situation de classe, l'enseignant peut difficilement situer le niveau de l'apprenant sur une échelle de niveaux de compétence communicative. Si la compétence est un savoir agir, il est indispensable de fournir un cadre objectif susceptible de situer, de quantifier, de vérifier et de valider la compétence. Du coup, il apparaît nécessaire d'étalonner les niveaux de compétence communicative et d'en situer le niveau requis pour les apprenants de FLE à la fin d'un cycle d'études dans l'enseignement secondaire anglophone. Ceci sera rendu possible à travers la définition des descripteurs visant à décrire le niveau de compétence de l'apprenant d'une part et d'autre part un mécanisme qui facilite le travail de l'enseignant en matière d'évaluation de cette compétence. D'où l'intérêt porté à la fois à la définition des niveaux de compétence et des descripteurs de compétences.

La définition des niveaux de compétence envisagée dans le cadre de cette étude est une adaptation des travaux du Conseil européen consignés dans le document intitulé *Cadre*

---

<sup>30</sup> *Op Cit.* P 18

*Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer.* Dans ce document y sont définis six niveaux de compétences approuvés pour l'apprentissage de langues : le niveau inductif ou de découverte, le niveau intermédiaire ou de survie, le niveau seuil, le niveau avancé, le niveau autonome ou compétence opérationnelle effective et la maîtrise. Les six niveaux de compétence sont préalablement divisés en trois niveaux généraux A, B, C tel que l'indique le tableau ci-dessous.

A Utilisateur Élémentaire	A1 Introductif ou de Découverte
	A2 Intermédiaire ou de Survie
B Utilisateur Indépendant	B1 Niveau seuil
	B2 Avancé ou indépendant
C Utilisateur Expérimenté	C1 Autonome
	C2 Maîtrise

**Tableau 2 :** les six niveaux de compétence

Le tableau ci-dessus présente de manière simplifiée les niveaux de compétence de base sans expliciter les indicateurs qui permettent de décrire les attentes des apprenants en fonction de chaque niveau de compétence. Il est donc nécessaire de développer le tableau afin de définir de manière explicite et assez exhaustive les compétences attendues ou à développer chez les apprenants. Le but d'une telle opération est de donner aux enseignants et à tous les acteurs de l'éducation un outil leur permettant de décrire et d'évaluer la compétence de l'apprenant.

### **I.2.1.1. Présentation des niveaux de compétences**

Les niveaux de compétence sont synthétisés sous forme de tableau dans lequel le substrat sémantique de chaque niveau est spécifié. Il s'agit alors d'une présentation simplifiée qui facilite la communication relative au système avec les utilisateurs non-spécialistes et qui donne les lignes directrices aux enseignants et aux concepteurs de programme.

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2  Maîtrise	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1  Autonome	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2  Avancé ou indépendant	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1  Niveau seuil	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles

UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	Intermédiaire ou de survie	et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1  Introductif ou de découverte	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

**Tableau 3 :** explicitation des niveaux communs de compétences

Le tableau d'explicitation des niveaux de compétences ci-dessus est suivi par la grille d'auto-évaluation. Celle-ci renseigne avec aisance sur les tâches à accomplir dans les composantes que sont « comprendre », « parler » et « écouter ».

	Écouter	A1	A2	B1
		Comprendre	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.

	<b>Lire</b>	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
<b>Parler</b>	<b>Prendre part à une conversation</b>	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	<b>S'exprimer oralement en continu</b>	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.

<b>Écrire</b>	<b>Écrire</b>	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux

	précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
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.
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.

**Tableau 4** : niveaux de compétence – grille pour l'auto-évaluation<sup>31</sup>

Les tableaux 2 et 3 des niveaux de compétence ont pour but de guider les apprenants, les enseignants et les autres utilisateurs aussi bien à l'évaluation qu'à l'auto-évaluation. Au demeurant, le programme de français deuxième langue des classes de *From3*, *Form4* et *From5* formule le profil des apprenants de fin du premier cycle de l'enseignement secondaire à partir des descripteurs de compétence isolés. Une telle description est alors confrontée à un obstacle qui est la difficulté à définir le niveau véritable de compétence communicative de l'apprenant en situation d'interaction orale ou écrite. L'ouverture au monde tel que stipulée dans la loi d'orientation en matière de langue nécessite pourtant une accommodation à une manière de faire c'est-à-dire une mise à la disposition du formé et du formateur des outils qui leur permettent de se positionner face à Autrui en contexte exogène ou endogène. Voilà

<sup>31</sup> Les tableaux 1, 2, et 3 sont tirés du CECRL

pourquoi la définition des niveaux de compétence qui s'inscrit dans le cadre de la réalisation de la compétence communicative prend en compte les composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique. La structuration des programmes devient pour cela inhérente à la précision et à la définition effective du niveau de compétence de l'apprenant à un niveau scolaire donné.

En somme, cette étude vise une définition des niveaux de compétence à partir des descripteurs de compétence inhérente au développement de la compétence communicative de l'apprenant de FLE à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone. En effet, des lectures que nous avons faites ainsi que de nos expériences sur le terrain, une telle étude n'a pas encore été menée dans ce domaine. D'où le caractère original de cette étude. Aussi, présentons-nous les théories explicatives de cette étude. Elles sont au nombre de trois : le behaviourisme de Skinner, le constructivisme de Piaget et la pédagogie de l'intégration de Roegiers. Ces trois théories nous permettront d'analyser les mécanismes de description des niveaux de compétence communicative chez l'apprenant de FLE à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone.

### **I.3. Théories explicatives**

Elles sont au nombre de trois : le behaviourisme, le constructivisme et la pédagogie de l'intégration.

#### **I.3.1. Behaviorisme**

Le concept behaviorisme a été créé à partir du mot *behavior* qui veut dire comportement par Watson en 1913. Le comportement dont il est question ici n'est pas une attitude ou une manière d'être de l'élève. Il s'agit, de la manifestation observable, de la maîtrise d'une connaissance, celle qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint.

Le behaviorisme est souvent réduit au conditionnement de Pavlov à travers le schéma stimulus —> réaction. Mais, on lui reconnaît aussi l'enseignement programmé et une bonne part de la pédagogie par objectif (PPO). L'une des forces du behaviorisme exploitées dans le cadre de cette étude est le fait que cette théorie propose une méthode d'enseignement/apprentissage basée sur l'opérationnalisation des objectifs. Ici, l'objectif précède la compétence à développer dans la mesure où, alors qu'elle relève du séquençage d'une séance d'enseignement/apprentissage, la compétence résulte d'un ensemble de moyens

mis en exergue par l'enseignant afin de permettre à l'apprenant d'agir par le transfert des connaissances lors de la résolution d'un problème.

De même, le behaviorisme considère que les structures mentales sont comme une boîte noire à laquelle on n'a pas accès et qu'il est donc plus réaliste de s'intéresser aux « entrées » et aux « sorties » qu'aux processus eux-mêmes. D'où la nécessité pour l'enseignant de définir les connaissances à acquérir en termes de comportements observables.

Comme on peut le constater, autant la centration de l'enseignement sur l'élève ne discrimine pas la posture de l'enseignant dans le processus enseignement/apprentissage, autant la définition des objectifs ou la description préalable des niveaux de compétence n'est pas subjective à ce processus. Au contraire, une définition des objectifs facilite l'organisation du travail de l'enseignant afin d'accompagner l'apprenant de manière efficiente dans la construction de son savoir.

De ce point de vue, la théorie behavioriste de l'apprentissage vise à renforcer notre position sur une description explicite du niveau de compétence communicative de l'apprenant de FLE à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone. La connaissance et la maîtrise des niveaux de compétence préciseront les finalités de l'enseignement du FLE à la fin du premier cycle pour les enseignants. Il favorisera aussi une évaluation objective des apprenants tournée vers le développement de la compétence communicative.

### **I.3.2. Constructivisme**

Le constructivisme développe l'idée selon laquelle la connaissance se construit par ceux qui l'apprennent. Pour cette théorie, acquérir des connaissances est une activité des apprenants caractérisée par la manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. L'individu (l'apprenant) est donc le protagoniste actif du processus de connaissances et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité. Celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend, mais il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant.

Le constructivisme repose donc sur le principe selon lequel le sujet apprenant construit lui-même son savoir avec l'aide de son environnement. Seulement, il ne faut pas comprendre par environnement cet espace social susceptible d'influencer l'apprenant par des interactions. Il est question ici des outils mis à sa disposition et qui entrent dans la

construction de son savoir. Cette construction du savoir se situe à un double plan. Il s'agit, de l'ouverture sur une pédagogie active dans la mesure où l'apprenant est considéré comme artisan de ses connaissances. Deuxièmement, l'approche constructiviste valorise les activités d'apprentissage, en mettant l'apprenant en position centrale dans les dispositifs d'enseignement/apprentissage par les manipulations avec son environnement, alors que celui est à même de s'autoévaluer. Pour ce faire, il est nécessaire, voire indispensable, pour l'apprenant de connaître de manière objective l'objet de son apprentissage, quelles en sont les finalités.

### **I.3.3.Pédagogie de l'intégration**

La pédagogie de l'intégration, développée par Roegiers, est indispensable dans l'explicitation des niveaux de compétences. En effet, elle donne une place primordiale à la formulation des objectifs terminaux d'intégration à travers la clarification des compétences de base. Selon Roegiers (2010)<sup>32</sup>, cette approche poursuit essentiellement trois objectifs à savoir :

- Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire, et en fin de scolarité obligatoire, plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière possible pour amener ses élèves au niveau attendu.
- Donner du sens aux apprentissages, de montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. Pour cela, il est nécessaire de dépasser des listes de contenus-matières à retenir par cœur, des savoir-faire vides de sens, qui trop souvent ennuient l'élève, et ne lui donnent pas l'envie d'apprendre. Au contraire, l'approche par les compétences lui apprend à situer continuellement les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations.
- Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse souvent d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active. En cela, l'approche par les compétences de base est une réponse aux problèmes d'analphabétisme fonctionnel.

---

<sup>32</sup> ROEGIERS, X., (2010), La pédagogie de l'intégration en bref, Rabat, p3, support électronique consulté le 1<sup>er</sup> novembre 2015.

Pour Roegiers (2010) donc,

Un OTI (Objectif terminal d'intégration) est une macro compétence qui recouvre l'ensemble des compétences, et donc l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être d'un cycle (en général 2 ans). Il traduit le profil attendu de l'élève au terme d'un cycle, dans une discipline donnée, ou dans un champ disciplinaire donné. Il ne faut pas confondre un OTI avec un objectif général, qui, comme son nom l'indique, désignait dans la P.P.O. des intentions générales. « Les « objectifs généraux » de la pédagogie par objectifs, par définition abstraits et facilement confondus avec de vagues buts ou des finalités, n'ont jamais eu de consistance » (Vial, p. 150). Au contraire de l'objectif général, un OTI possède un caractère très précis, puisque, comme une compétence de base, il se définit à travers une famille de situations-problèmes bien délimitées. Ces situations-problèmes sont relativement complexes puisqu'elles recouvrent l'essentiel des acquis d'un cycle dans une discipline donnée, ou dans un champ disciplinaire donné<sup>33</sup>.

Comme on peut le noter, les objectifs terminaux d'intégration se distinguent des objectifs généraux dans la mesure où les premiers sont « très précis » et expriment sans ambiguïté les attentes des apprenants à la fin d'un cycle. Sera déclaré compétent, non pas l'apprenant qui reproduit des modèles, mais celui qui pourra faire face à n'importe quelle situation. La notion de famille de situations est par conséquent d'une importance capitale.

En somme, la conscience de l'existence de niveaux de compétence communicative attendue au bout d'une séquence d'enseignement/apprentissage par l'apprenant de FLE faciliterait la construction de son savoir. Du point de vue behaviouriste, l'enseignement programmé facilite le séquençage des activités à mener au cours d'une période d'activité. L'enseignant qui est chargé de cette programmation doit posséder des outils précis de description et de mesure de compétences à développer chez l'apprenant. Le positionnement constructiviste quant à lui met à la disposition de l'apprenant les connaissances de bases qui lui permettent de construire son savoir. Ce dernier doit avoir la connaissance des opérations à effectuer afin de développer ses compétences en langue étant donné que l'apprentissage de langue est une responsabilité qui n'incombe qu'à l'apprenant. Voilà pourquoi nous proposons dans cette étude que la description des niveaux de compétence communicative soit mise à disposition de l'apprenant de FLE de l'enseignement secondaire anglophone en tant que acteur central de la construction de son savoir. Enfin, la pédagogie de l'intégration à travers

---

<sup>33</sup> *Op. Cit.* p8

la description des objectifs terminaux d'intégration, met l'accent sur la description détaillée et très précise au préalable des compétences à développer chez l'apprenant.

## **Conclusion**

En définitive, il nous a été donné dans ce chapitre de procéder à la clarification conceptuelle inhérente à la bonne compréhension de sujet d'étude. Ensuite nous avons présenté la revue de la littérature qui explicite et clarifie le problème de notre recherche. Enfin nous avons présenté des théories explicatives relatives à la compréhension du phénomène étudié. Quid de la méthodologie ?

## **CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE**

Toutes les hypothèses posées et toutes les variables présentées, il revient de préciser la méthodologie de l'étude. Il s'agit, de recueillir des informations auprès des techniciens de l'enseignement en l'occurrence les enseignants sur la conscience de l'existence des outils permettant de définir et d'évaluer la compétence communicative

L'insertion méthodologique de cette recherche consiste à décrire la démarche dans les investigations pour la collecte des données relatives à l'analyse de nos catégories. Ce chapitre s'articule autour du type de recherche, de la population, de la technique d'échantillonnage et l'échantillon, de la technique et l'instrument de collecte des données, de la présentation des catégories thématiques de l'étude, du déroulement de l'enquête et des techniques d'analyse des données.

## **II.1.Type et modèle de recherche**

Cette étude est une recherche qualitative de type appliquée fondée sur le modèle exploratoire. En effet, elle explore les voies de résolution d'un problème fondamental dans l'enseignement du FLE en classes anglophones, celui de la description des niveaux de compétence communicative de l'apprenant à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone pour sa formation et son évaluation efficiente. Ce choix corrobore la position de Bouchon (2009) pour qui :

Le but des méthodes qualitatives de recueil de données est de pouvoir appréhender des phénomènes, de chercher à les comprendre et à expliquer leur impact sur les façons de faire et de penser des populations, phénomènes que l'on ne peut appréhender que de cette manière. Mais il s'agit aussi de limiter les inductions, les prénotions ou préjugés que tout être humain possède lorsqu'il va à la rencontre d'autres personnes<sup>34</sup>.

Du point vu de cet auteur, l'approche qualitative décrit et explique les phénomènes de façon détaillée à partir d'un nombre limité d'observations. Les deux qualités essentielles de ce type de recherche sont la diversité de l'expression et la présence dans l'échantillon d'individus présentant des caractéristiques très liées aux phénomènes étudiés.

Ce problème est d'actualité au regard de l'importance accordée à l'apprentissage du français et de l'anglais dans un pays où le bilinguisme suppose aussi l'égalité des deux langues officielles (français/anglais) malgré leurs statuts différents en fonction des sous-systèmes éducatifs.

---

<sup>34</sup> BOUCHON, (2009), « Collecte des données, méthodologie qualitative ». In *Médecin du Monde*, mars 2009.

### **II.1.1. Recherche appliquée**

Cette recherche est de type appliquée dans la mesure où elle n'est pas un simple constat. Il s'agit, en effet, de la recherche de solutions face à un problème concret. L'étude se propose de voir l'importance de la description des niveaux de compétence dans l'enseignement/apprentissage du FLE et de son effet sur le développement de la compétence communicative de l'apprenant en classe anglophone.

### **II.1.2. Modèle exploratoire**

Ce travail de recherche suit le modèle exploratoire parce que les enseignants (enquêtés) ne sont pas impliqués dans le processus expérimental. Ils ne sont pas engagés dans une expérimentation. Seules les informations obtenues au cours des entretiens permettent de mener cette étude.

### **II.1.3. Site de l'étude**

L'étude s'est déroulée dans trois établissements secondaires public et privé de la ville de Yaoundé. Premièrement, le Collège catholique bilingue Père Monti. C'est un complexe scolaire d'obédience catholique qui a en son sein une section francophone et une section anglophone. Deuxièmement, le Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé. C'est un Lycée de référence de deux sous-systèmes éducatifs anglophone et francophone. Ce Lycée se présente comme un lieu par excellence de collecte des données dans le cadre d'une étude portant sur la description des niveaux de compétence communicative de l'apprenant de FLE dans le sous-système éducatif anglophone. Troisièmement, le Collège Saint Benoit de Yaoundé. Collège d'obédience catholique, il figure parmi les institutions catholiques bilingues les plus prisées de la ville de Yaoundé.

<b>No</b>	<b>Établissement</b>	<b>Nombre d'enseignants</b>
<b>1</b>	<b>Collège catholique bilingue Père Monti</b>	<b>02</b>
<b>2</b>	<b>Lycée bilingue D'application</b>	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>Collège catholique bilingue Saint Benoît</b>	<b>08</b>
<b>Total</b>		<b>23</b>

**Tableau 5 : sites de recherche**

## **II.2. Population et échantillon de la recherche**

Par population de l'étude, il faut entendre un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations, Tsafack (2004). La population de cette étude est perceptible à trois niveaux : la population parente, la population cible et la population accessible.

### **II.2.1. Population parente**

Selon Fonkeng, Chaffi et Bomba (2014) cité par Meboma (2014 : 63)<sup>35</sup> la population parente est « *la collection sociologique de personnes auprès de qui l'étude, eu égard à ses objectifs et hypothèses, peut et doit avoir lieu* ». Encore appelée population totale, population mère ou univers, il s'agit d'un ensemble d'individus sur lequel l'étude est portée. Dans cette étude, la population parente s'étend à l'échelle nationale du Cameroun. Elle comprend l'ensemble des enseignants de l'enseignement secondaire anglophone du pays.

### **II.2.2. Population cible**

La population cible fait référence à l'ensemble des sujets sur lesquels le chercheur entend mener son étude. Dans le cadre de cette recherche, la population cible est constituée des enseignants de FLE en service dans les établissements secondaires public et privé de la région du centre et spécifiquement du département du Mfoundi, Ville de Yaoundé.

### **II.2.3. Population accessible**

Il s'agit de l'ensemble des individus qui ont effectivement prit part à la recherche. Dans le cadre de cette étude, la population accessible est constituée des enseignants de FLE du second cycle tenant les classes de *Form3, Form4 ou Form5*. Cette population cible est constituée de vingt enseignants.

---

<sup>35</sup> MEBOMA NTOUALA, A. S., (2014), *Matérialisation des Programmes Scolaires par les Enseignants D'histoire et Intégration de la Conscience Historique chez les Apprenants du Niveau Secondaire*, Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du diplôme de Master en sciences de l'éducation et ingénierie éducative, filière : sciences de l'éducation, spécialité : didactique de l'histoire.

N°	Établissement	Nombre d'enseignants
1	Collège catholique bilingue Père Monti	02
2	Lycée bilingue D'application	10
3	Collège catholique bilingue Saint Benoît	08
<b>Total</b>		<b>20</b>

**Tableau 6** : population accessible

### II.3. Technique d'échantillonnage et échantillon

La détermination de l'échantillon est faite sur la base des objectifs de cette étude. En effet, celle-ci vise à décrire les niveaux de compétence communicative de l'apprenant FLE en fin du premier cycle de l'enseignement secondaire selon le modèle présenté par CECRL. Pour ce faire, il convient de « *choisir un certain nombre d'éléments représentatifs (échantillon) parmi tous les éléments possibles (population) qui appartiennent à l'ensemble global concerné par la recherche (univers), sur qui on effectuera les observations ou les mesures nécessaires pour constituer les données* » Aktouf (1987)<sup>36</sup>. Voilà pourquoi il est nécessaire de présenter tout d'abord la technique d'échantillonnage.

#### II.3.1. Technique d'échantillonnage

L'échantillonnage est d'après Fortin (2006) « *le procédé par lequel un groupe de personnes ou un sous-ensemble d'une population est choisi en vue d'obtenir des informations à l'égard d'un phénomène et de telle sorte que la population entière qui nous intéresse soit représentée* »<sup>37</sup>. Les techniques d'échantillonnage donnent les différentes marches à suivre pour extraire un échantillon tout en ayant un maximum de garanties quant à sa représentativité. Généralement, Il existe deux grandes méthodes d'échantillonnage : la méthode probabiliste et la méthode empirique. S'agissant de la méthode probabiliste, elle se distingue par le fait qu'on affecte à chaque individu de la population parente une certaine probabilité d'appartenir à l'échantillon d'une part et d'autre part, on procède au tirage au sort d'individu de la population parente. Dans ce cas, chaque élément de la population a une

<sup>36</sup> AKTOUF, O., (1987), *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*, Montréal : les presses de l'Université du Québec, 213p.

<sup>37</sup> FORTIN, M-F., Cote, J., et FILION, F., (2006), *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal : chavelière éducation.

chance déterminée et connue à l'avance d'être sélectionné pour faire partie de l'échantillon. La méthode empirique encore appelée l'échantillonnage pragmatique quant à elle est basée sur le principe du « choix raisonné ». Ici, il n'y a pas de tirage au sort, mais on choisit les individus de l'échantillon qui présentent des caractéristiques relatives à ces variables. Par conséquent, on ignore quelle est la probabilité des individus de la population parente d'appartenir à l'échantillon.

Dans le cadre de cette étude, nous avons fait recours à la méthode empirique et principalement l'échantillonnage par choix raisonné compte tenu du caractère qualitatif de la recherche. Une autre raison qui justifie le choix de cette méthode est la contrainte de constitution et de disponibilité de l'échantillon.

Cette technique s'est alors avérée être une nécessité. L'un des avantages majeurs est que les résultats « *souffrent moins des aléas de la collecte, comme les individus impossibles à joindre et les remplacements d'individus* » comme l'affirme Angers (1992). Elle s'oppose à la méthode probabiliste dont la difficulté trouve le fondement dans les propos d'Aktouf (1987) : « *si on en retient trop, on risque de passer son temps à courir après des oiseaux rares, si on en retient trop peu, on risque d'avoir presque n'importe qui et, dans l'un et l'autre cas, on finit avec des échantillons non conformes et donc avec un risque élevé d'erreur* ».

Afin d'atteindre le but de cette étude, des descentes dans les établissements secondaires anglophones ont été faites pour y rencontrer les enseignants faisant partie de la population. De cette population découle l'échantillon de cette étude.

### **II.3.2. Échantillon**

L'échantillon un nombre limité d'individus permettant de tirer des conclusions applicables à la population entière. L'échantillon de cette étude est extrait de la population de l'étude présentée plus haut. Il a pour fonction de fournir des informations, en principe extrapolables à l'ensemble de la population parente. L'échantillon de recherche de cette étude est constituée de vingt enseignants de FLE des classes de *Form3 Form4 et Form5*.

Établissements	Sexe		Licence	Master	Master et plus	PLEG	PCEG	Vac.	Total
	Masc.	Fem.							
<b>Collège catholique bilingue Père Monti</b>	1	1	1	1	0	1	0	1	2
<b>Lycée Bilingue d'Application</b>	4	6	3	5	2	10	0	0	10
<b>Collège Catholique Bilingue Saint Benoit</b>	3	5	1	4	3	4	0	4	8
<b>Total</b>	8	12	5	10	5	15	0	5	20

**Tableau 7 :** échantillon

Face à cet échantillon, l'on serait tenté de voir une absence de représentativité par rapport à la population parente. Cependant, il faut comprendre que la recherche qualitative n'exige pas que l'échantillon soit représentatif d'une population donnée. Lorsque la saturation théorique est atteinte, elle confère une base très solide à la généralisation.

La taille de l'échantillon ne saurait par conséquent être un obstacle quant à la fiabilité ainsi qu'à la pertinence de cette étude dans la mesure où il s'agit d'une analyse phénoménologique. L'analyse phénoménologique, faut-il le rappeler, vise à découvrir en détail les processus par lesquels les participants donnent du sens à leur expérience intime en étudiant les récits qu'ils produisent. Ces processus concernent tous les aspects réflexifs en termes d'interprétation de la réalité par les participants sous une forme ou une autre qui soit compréhensible pour eux. Cette approche est dite phénoménologique en ce sens qu'elle se réfère au récit subjectif d'un individu plutôt qu'à une description objectivante des faits d'une part et d'autre part elle considère la recherche elle-même comme un processus dynamique. Du coup, la taille de l'échantillon se justifie de la nature même de la recherche. D'où la présentation de la technique de collecte des données.

## **II.4. Techniques de collecte des données**

Situant cette étude dans le cadre de l'analyse des pratiques enseignantes, nous avons choisi pour instrument l'entretien avec les enseignants de FLE des classes de *Form3*, *Form4* et *Form5* dans le sous-système éducatif anglophone.

### **II.4.1. Entretien**

Aktouf (1997) définit l'entretien comme un « *Questionnement oral ou discussion avec un individu et qui porte sur un sujet prédéterminé dont on veut approfondir certains aspects à travers les réponses de la personne interviewée* ». Encore appelé entrevue ou interview, il s'agit d'une discussion formelle entre un interviewer et une personne choisie spécifiquement pour cette discussion. Il se déroule sous forme de conversation orientée vers un but et non de questionnaire. C'est une technique privilégiée dans les recherches en sciences sociales. Son choix n'est pas fortuit, il est un moyen de communication par excellence entre le chercheur et la population de l'étude ; moyen à travers lequel cette population est motivée à parler, à donner les informations sur les questions relatives à l'étude. Il faut y comprendre avec Lebaron (2012) que la méthodologie de l'entretien a depuis longtemps, mis l'accent sur les conditions sociales de production d'un discours, toujours conçu dans une situation particulière, pour un enquêteur doté lui-même de caractères spécifiques. Il n'est pas superfluous d'indiquer qu'il existe trois types d'entretien à savoir : les entretiens libres ou non-directifs, les entretiens directifs et les entretiens semi-directifs.

#### **II.4.1.1. Entretien non-directif**

La conduite d'un entretien non-directif vise l'expression libre de l'enquêté à partir d'un thème très général proposé par l'enquêteur. L'enquêteur suit le fil discursif du répondant, enregistre éventuellement ses propos et note le cas échéant les points importants qui sont relevés. Il effectue des relances non intrusives sans nécessairement poser de nouvelles questions.

#### **II.4.1.2. Entretien directif**

Il est composé d'une suite de questions relativement précises posées au répondant. L'entretien directif s'apparente sensiblement au questionnaire à la seule différence que la passation se fait oralement, souvent en situation de face à face et non par écrit. Comme pour

la production de données par questionnaire, cette modalité doit être minutieusement préparée. Elle ne peut intervenir trop tôt dans le déroulement de l'étude car, le chercheur est placé dans l'obligation d'avoir des idées précises sur le type d'informations qu'il souhaite recueillir.

#### II.4.1.3. Entretien semi-directif

Blanchet et Gotman (2007) expliquent que « *l'entretien de type « semi directif » en particulier est l'une des techniques de production de données qualitatives les plus fréquemment utilisées. Il permet de centrer le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes définis au préalable par les enquêteurs et consignés dans un guide d'entretien* »<sup>38</sup>. Ce type d'entretien porte sur un certain nombre de thèmes, généralement assez limités. Ils sont identifiés et reportés, pour mémoire, dans un guide d'entretien préparé par l'enquêteur. L'important pour le chercheur est essentiellement d'aborder l'ensemble des thèmes qui ont été prévus. Il est laissé au répondant la possibilité de les développer librement et d'en aborder éventuellement d'autres, dans un ordre qui peut d'ailleurs différer de celui qui avait été initialement prévu. Ainsi l'interviewer peut procéder à des relances pour reformuler les propos qui viennent d'être tenus (de manière impersonnelle). Il peut les résumer c'est-à-dire faire les synthèses partielles et à partir de là susciter des opinions, des impressions, des questions. Pour ce faire, des questions fermées, des questions inductrices (qui risquent de provoquer en réponse une autojustification stérile) ou des questions trop intrusives pouvant embarrassées l'interviewé sont à éviter. Jean-Jacques Quintin (2013)<sup>39</sup>.

Toutefois, il faut dire que les entretiens individuels présentent des limites. À cet effet, il est conseillé comme le pense Bouchon (2009) de « *ne jamais utiliser l'entretien individuel comme unique méthode de recueil de données qualitatives* ». Et à l'auteur d'ajouter :

les informations recueillies de cette façon n'ont d'intérêt que si les conditions méthodologiques sont remplies et si l'on ne fait pas dire aux entretiens plus que ce qu'ils ne peuvent dire. Bien entendu, il est fortement conseillé d'analyser les données recueillies à la lumière d'informations récoltées avec d'autres méthodes, comme le *focus group* et l'observation.

---

<sup>38</sup> BLANCHET, A., & GOTMAN, A., (2007), *L'entretien* (éd. 2ème). Paris : Armand Colin.

<sup>39</sup> QUINTIN, J-J., (2013), *Analyse de données qualitative : Outils de production de données qualitatives et méthodes d'analyse*, Support de cours, Master 1 en sciences de l'éducation et de la formation, Université Lumière Lyon 2.

Ces fréquents allers et retours entre les trois méthodes qualitatives pour étudier le même problème se nomment aussi « la triangulation »<sup>40</sup>.

Cette mise en garde suggère l'usage de la technique du focus group afin de donner plus de crédibilité à l'étude.

#### **II.4.1.4.Focus group**

Le *focus group* est une forme d'entretien, celui de groupe. Pour Dawson et Lemore Manderson (1993), un *focus group* (ou groupe focal) est un groupe constitué de manière formelle et structurée pour aborder une question spécifique dans un délai précis et ce, conformément à des règles explicites de procédure. Cette méthode est utile pour les acteurs humanitaires qui ont besoin d'obtenir rapidement des informations sur une population cible et un sujet donné. Le *focus group* est un moyen efficace au sein de la communauté de se procurer ces informations et de fournir une estimation valable de l'opinion de la population vis-à-vis du projet. Le choix de cette technique pour cette étude qualitative tient des avantages qu'elle présente :

- les *focus group* produisent un important volume d'informations, beaucoup plus vite et à moindre coût que d'autres méthodes de collecte qualitatives ;
- en raison de la formulation très souple des questions, ils permettent de découvrir des attitudes et des opinions que d'autres méthodes de collecte qualitatives ne seraient pas en mesure de révéler ;
- ils sont généralement bien acceptés par la communauté car ils font appel à des discussions de groupes, forme de communication assez naturelle dans la plupart des communautés.

Dans le cadre de cette étude, la technique du *focus group* s'est avérée efficace. Il était difficile de rencontrer les enseignants individuellement compte tenu de leurs emplois du temps. En effet, il a été plus aisé de rencontrer un grand nombre pendant les pauses. Les groupes étaient alors formés en fonction des enseignants présents à la salle des professeurs.

---

<sup>40</sup> BOUCHON, (2009), « Collecte des données, méthodologie qualitative ». In *Médecin du Monde*, mars 2009.

En somme, la technique des *focus group* est associée à celle des entretiens semi-directifs pour consolider la validité de notre collecte des données. C'est à ce niveau qu'il faut tenir compte de cette autre alerte de Bouchon (2009) :

les informations doivent être utilisées en conjonction avec d'autres méthodes de recherche car celle-ci ne permet pas de dresser une documentation exhaustive des pratiques et des comportements mais renseigne sur l'éventail des croyances, idées ou opinions. De plus, si l'on veut qu'ils aient une quelconque validité, ces focus groups doivent être appliqués correctement.

Comme on peut le constater, la conjonction *focus group*/entretien semi-directif est utilisée pour donner plus de crédit à cette étude. De même, les deux techniques ont été utilisées pour laisser libre cours aux enquêtés de se positionner face à la problématique de l'étude. La description des niveaux de compétence communicative et de son influence dans enseignement/apprentissage du FLE dans l'enseignement secondaire anglophone pour ne pas la rappeler. Il faut préciser que les entretiens sont faits sur la base d'une grille ou guide d'entretien. (Voir annexe). Ce guide s'est construit en fonction des théories préalablement définies et des questions que l'on se pose.

#### **II.4.2. Guide d'entretien**

Un guide d'entretien semi-structuré a été utilisé pour mener des entretiens pour cette étude. Il est composé de trois catégories. Chaque catégorie est subdivisée en sous-catégories qui permettent d'orienter le propos de l'enquêté. La possibilité d'introduire des relances n'est pas exclue ; elle n'est pas non plus systématique. C'est une opération qui surgirait au cours de l'entretien pour recadrer l'entretien ou vérifier que l'enquêteur et l'enquêté se comprennent. Ainsi ce guide d'entretien se présente ainsi qu'il suit :

La première catégorie intitulée « Description des niveaux de compétence communicative » est constituée d'une sous-catégorie qui permet à l'enquêté de s'exprimer sur la définition de la compétence communicative en générale et sur la compétence à développer chez l'apprenant de FLE en particulier. C'est aussi le lieu où l'interviewé donne son avis au plan didactique notamment sur le contrat pédagogique et didactique à travers la mise à la disposition de la compétence à développer à l'apprenant. La sous-catégorie de référence de cette première catégorie s'intitule : Conception de la compétence communicative.

La deuxième catégorie s'intitule « Programmation des tâches ». Elle traite du profil de l'apprenant de FLE à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone. Cette catégorie permet à l'enquêteur de situer le niveau de compétence de ses apprenants en conformité avec les tâches qui orientent la construction de leur savoir. La sous-catégorie liée à cette catégorie est intitulée : Descripteurs de compétence.

La dernière catégorie : Apport de la description des niveaux de compétence communicative dans le processus enseignement/apprentissage du FLE interpelle l'enquêteur sur l'influence de la description des niveaux de compétence communicative sur l'enseignement du FLE au secondaire. La sous-catégorie qui sous-tend cette catégorie s'intitule : Finalité de description des niveaux de compétence.

La présentation du guide d'entretien achevée, il nous revient de présenter son processus de validation à travers la collecte des données sur le terrain.

### **II.4.3. Validation du guide d'entretien**

La validation du guide d'entretien s'est fait auprès de trois enseignants. Nous leur avons passé des entretiens ce qui nous a permis de reformer nos catégories ainsi que les concepts utilisés.

## **II.5. Collecte des données**

La collecte des données a eu lieu au cours du deuxième trimestre de l'année scolaire 2016/2017. Dans chaque établissement, nous avons rencontré les enseignants afin de passer un entretien. Pour y parvenir, nous avons sollicité à chaque fois plus d'une autorisation. La première nous a été délivrée par la délégation régionale des enseignements secondaires du centre et la deuxième était obtenue auprès de chaque chef d'établissement afin de nous rendre au sein de l'établissement dans le but de collecter les informations seul à seul ou en groupe. C'est ce travail de proximité qui nous a permis de passer vingt entretiens. Pour ces entretiens, nous avons utilisé un ordinateur *hp Windows 8.1* pour les enregistrements.

### **II.5.1. Déroulement de l'enquête**

La période de collecte des données sur le terrain a eu lieu entre les mois de janvier et mars 2017. En effet, il a été particulièrement difficile d'obtenir les différentes autorisations,

*condition sine qua none* pour la collecte des données dans les différents établissements relevant du sous-système éducatif anglophone de la ville de Yaoundé. C'est ainsi qu'il a fallu attendre plusieurs semaines pour avoir l'autorisation des autorités administratives de la région du centre.

Les entretiens avec les enseignants ont eu lieu dans leurs établissements respectifs. En fonction de leurs emplois de temps divergents et des indisponibilités avérés ou présumés, les données ont été collectées soit par des entretiens individuels, soit par des focus group. Il a fallu s'armer de beaucoup de patience pour enfin obtenir vingt entretiens dont le mode de traitement est ci-dessous présenté.

## **II.6. Technique d'analyse des données et grille d'analyse**

Il est question ici de voir comment les données recueillies à partir de l'enquête de terrain ont été traitées. À cet effet, le procédé méthodologique qui est à la base du traitement des données recueillies sur le terrain est celui de l'analyse de contenu. Le logiciel Sonal a été utilisé pour la retranscription des entretiens d'une part et de la catégorisation d'autre part.

L'analyse de contenu est la méthode qui cherche à rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés de la façon la plus objective possible et la plus fiable possible. Berelson (1952) cité par Andréani et Conchon (2005) la définit comme « *une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication* ». Pour Bardin (1977) c'est un ensemble de technique d'analyse de communication visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs permettant l'inférence des connaissances relatives aux conditions de production ou réception des messages. Il s'agit, d'une technique qui peut servir à traiter tout matériel de communication ainsi que tout matériel spécialement créé par le chercheur. Cette technique a été utilisée non seulement pour analyser les programmes de français deuxième langue des classes de *Form3 Form4 et Form5*, mais également pour les protocoles d'entretien qui émanent de l'enquête sur le terrain.

La démarche de l'analyse de contenu est celle de collecte, codage, description, mise en catégorie, mise en relation des catégories et interprétation. Elle consiste en une organisation (qui comporte la pré-analyse, l'exploitation du matériel, le traitement et l'exploitation des résultats), le codage, la catégorisation.

Au-delà de l'analyse, cette technique est à la base de l'interprétation des données. Dans l'analyse de contenu, l'inférence est un type d'interprétation contrôlée lors de laquelle on accomplit

une opération logique par laquelle on tire d'une ou de plusieurs propositions (en l'occurrence les données établies au terme de l'application des grilles d'analyse) une ou des conséquences qui en résultent nécessairement. Il s'agit donc de justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en exposant les raisons de la preuve. Robert & Bouillaguet (1997).

Pour Bardin 1977), « *les résultats acquis, la confrontation systématique avec le matériel, le type d'inférences obtenues peuvent servir de base à une autre analyse ordonnée autour de nouvelles dimensions théoriques ou pratiquées grâce à des techniques différentes* ».

Somme toute, l'analyse de contenu a donc trois caractères : objectif (possibilité pour plusieurs chercheurs d'arriver au même résultat), systématique (catégorisation des contenus par rapport à la problématique) et quantitative (dénombrement des éléments significatif et calcul des fréquences). Trois formes d'analyse de contenu seront usitées dans cette recherche :

#### - **Analyse de contenu qualitative**

Par définition, ce type d'analyse s'intéresse « *au fait que des thèmes, des mots ou des concepts soient ou non présents dans un contenu* » Aktouf (1987). Il s'agissait dans cette étude d'analyser le profil de l'apprenant de français deuxième langue dans les classes *Form3, form4 et form5* afin d'élucider le phénomène de description des niveaux de compétence communicative à la fin du premier cycle.

#### - **Analyse de contenu exploratoire**

Comme son nom l'indique, elle explore un domaine, des possibilités, rechercher des hypothèses, des orientations. Elle a été utilisée en complément de l'analyse qualitative, au niveau de l'analyse du profil de l'apprenant mais également au niveau de l'analyse des protocoles d'entretien. Ceci pour répondre aux différentes catégories, sous-catégories et indices de la recherche. Il s'agit de la description des niveaux de compétence communicative, l'organisation des descripteurs de compétences et des finalités de la description desdits niveaux de compétence communicative.

### - **Analyse de contenu de vérification**

Cette dernière forme d'analyse de contenu portait sur les données des protocoles d'entretien. Il a permis de vérifier le degré de validité de nos catégories de recherche. Il était question de démontrer l'importance de la description des niveaux de compétence communicative dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans l'enseignement secondaire anglophone à l'aide des données recueillies sur le terrain.

### **Conclusion**

En définitive, les bases théoriques et méthodologiques qui explicitent cette étude ont été présentées tout au long de ce chapitre. Tour à tour, les concepts tels que le type de recherche, la population, l'échantillon et la méthode d'échantillonnage, l'instrument de collecte des données et la technique d'analyse ont été clarifiées. Il ressort de cette élucidation que l'apport de la description des niveaux de compétence communicative est capital dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans l'enseignement secondaire anglophone. D'où la nécessité d'une collecte des données afin d'opérationnaliser des hypothèses. Cette collecte des données s'est faite auprès des enseignants de FLE à partir des entretiens individuels et des *focus group*. De cette collecte et du dépouillement des données découlent l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus ; ce qui justifie la présentation et l'analyse des résultats.

## **CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS**

Ce troisième chapitre porte sur la présentation et l'analyse descriptive des résultats de la collecte des données. Une présentation analytique des données, disons-le, trace un portrait fidèle et, si possible, synthétise les données. Elle identifie et qualifie la nature et la force des relations entre les données, en propose des explications pour les résultats obtenus en fonction des objectifs et de la méthode d'analyse. Ceci a déterminé le choix de l'analyse de contenu comme méthode de traitement des données.

Il s'agit au cours de ce chapitre d'analyser le programme de français deuxième langue des classes de *Form3*, *Form4* et *Form5* en vigueur au moyen d'une analyse de contenu de vérification. Par la suite à une présentation des caractéristiques des sujets interviewés est précédée ainsi qu'une mise en évidence des résultats des données thématiques (catégorisées) des entretiens.

### **III.1. Programmes de français deuxième langue des classes de *form3*, *form4* et *form5* en vigueur au Cameroun**

Le contexte de rédaction et d'évolution des programmes de français deuxième langue des classes de *form3*, *form4* et *form5* est le fruit d'ajustements successifs au fil du temps et en fonction de leur adaptation aux contextes socioculturel et pédagogique camerounais. Ils ont été amendés en 1997 et en 2014. C'est fort de ce contexte historique qu'une analyse brève de contenu desdits programmes est faite, notamment sur la description de la compétence à développer chez l'apprenant.

### **III.2. Présentation des objectifs et finalités de français deuxième langue des classes de *form3*, *form4* et *form5* en vigueur**

Les programmes de français deuxième langue des classes de *form3*, *form4* et *form5* en vigueur au Cameroun, plus précisément le programme de 2014, présente dans son préambule une série d'indications portant entre autre sur ce que nous appelons ici « finalités et objectifs ». La compétence attendue de l'apprenant de FLE à la fin du premier cycle est énoncée comme suit : « *communicate accurately and fluently using all four basic skills in language learning ; be able to transfer knowledge learnt in class to real-life situations out of the classroom ; be able to cope and survive in problem-solving solutions.* »<sup>41</sup> Il faudra interpréter le contenu de cet objectif en rapport avec les tâches à accomplir par l'apprenant dans la perspective d'une description du niveau de compétence réelle sur la base des six niveaux de compétence communicative proposés par le CECRL.

---

<sup>41</sup> La compétence attendue chez l'apprenant de français deuxième à la fin du premier cycle est énoncée ainsi qu'il suit : « communiquer avec aisance en utilisant les quatre compétences de base d'apprentissage de la langue ; être capable de transférer la connaissance apprise en classe dans une situation de vie réelle hors de la salle de classe ; être capable de se débrouiller et de survivre dans une situation de recherche des solutions face à un problème », Programme de français deuxième langue, P 9.

### **III.2.1. Analyse des contenus des programmes en vigueur**

Pour Mialaret (1979),

Les contenus de l'enseignement constituent un ensemble des savoirs, de savoir-faire, de valeurs et comportements, concrétisés sous forme des finalités et objectifs assignés à l'école par chaque société. Ces contenus, organisés par niveau ou type d'institution scolaire, par classe et par discipline, sont le résultat d'une élaboration dans un but pédagogique et font l'objet d'un processus spécifique : l'apprentissage.<sup>42</sup>

Fort de cette définition, un intérêt est porté sur les contenus des programmes de français deuxième langue des classes de *Form3, form4 et Form5* de 2014 en vigueur au Cameroun.

De prime-abord, en plus des objectifs et des finalités de l'enseignement du français édictés dans le programme, ce document se présente comme un condensé des compétences attendues chez l'apprenant dans toutes les autres matières. On peut citer : anglais première et deuxième langue, français première et deuxième langue, allemand, espagnol, italien, chinois grec, latin, mathématiques, sciences, informatique, histoire, géographie, éducation à la citoyenneté, éducation à la morale, économie sociale et familiale, éducation civique et sportive, éducation à la santé, arts/éducation artistique, culture nationale<sup>43</sup>. Il est à noter que la compétence attendue chez l'apprenant de FLE en fin de premier cycle n'occupe pas une place de choix dans la mesure où celle-ci est difficilement retrouvable parmi les compétences énumérées. De plus, l'on ne peut véritablement pas justifier pourquoi cette compétence est la seule présentée en anglais et non en français comme le sont toutes les autres.

### **III.2.2. Analyse des conditions méthodologiques de travail prévues par les programmes en vigueur**

La présentation de la méthodologie en vigueur pour dans l'enseignement du français est indispensable. Selon le nouveau programme de français (2014),

la méthodologie a pour but d'éclairer et de guider effectivement les enseignants, premiers utilisateurs des programmes, tous les acteurs de la chaîne pédagogique (institutions chargées de la formation initiale des enseignants, personnels chargés de la conception des outils d'évaluation,

---

<sup>42</sup> MIALARET, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation*. Paris : PUF.

<sup>43</sup> Programme de français, PP 9-12.

concepteurs des manuels scolaires ...), l'ensemble de la communauté éducative et les éventuels chercheurs sur les motivations et l'utilisation de l'Approche par les Compétences (APC) avec Entrée par les Situations de Vie (ESV) dans les collèges et lycées du Cameroun.<sup>44</sup>

Cette méthodologie s'appuie exclusivement sur l'approche communicative qui privilégie l'entrée par les situations de vie où l'on partira du connu vers l'inconnu, du réel vers l'irréel, du concret vers l'abstrait. Pour ce faire,

dans sa préparation, l'enseignant prévoira chaque fois des activités qui développent, pour chaque leçon, les quatre grandes compétences pour l'apprentissage d'une langue : l'écoute, l'expression orale, la lecture et l'écriture. Les savoirs notionnels et méthodologiques ne seront plus des savoirs pour eux-mêmes mais bien plutôt des ressources par et à travers lesquelles l'on amène l'apprenant à s'exprimer et à agir dans son milieu de vie. Aussi favorisera-t-on les travaux en groupes, en paires ... bref, des activités qui permettent aux apprenants d'interagir.<sup>45</sup>

De même les méthodologies de l'apprentissage sont proposées dans l'enseignement de la rédaction, la grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe, lecture ainsi que les dispositifs d'évaluation. Ci-joint le modèle de fiche de préparation.

### **Fiche de préparation d'une leçon (1)<sup>46</sup>**

**Module :**

**Classe :**

**Nature de la leçon :**

**Titre de la leçon :**

**Durée :**

**Compétence attendue :**

**Corpus :**

**Canevas :**

---

<sup>44</sup> ibid P 56

<sup>45</sup> *Op. Cit.* P57

<sup>46</sup> Ces modèles de fiche de préparation sont tirés du *Guide pédagogique du français II et du PEBS. Classes de Forms I-V*, P13.

No	Étapes de la leçon	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
1	Découverte de la situation problème				
2	Traitement de la situation problème				
3	Confrontation et synthèse				
4	Formulation des règles				
5	Consolidation				
6	Évaluation et/ou intégration				

**Fiche de préparation d'une leçon(2)**

**Leçon :** \_\_\_\_\_

**Classe :** \_\_\_\_\_

**Titre de la leçon :** \_\_\_\_\_

**Durée :** \_\_\_\_\_

**Compétence attendue :** \_\_\_\_\_

**Ressources :**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

No	Compétence intermédiaire	Durée	Supports	Activités d'apprentissage	Contenus	Évaluation
A	<u>Étape No1</u> Découverte de la situation problème	X min	Corpus	<u>Étapes no 2</u> Traitement de la situation-problème <u>Étape No 3</u> Confrontation des résultats	<u>Étape 4</u> Formulation de la règle	<u>Étape 5</u> Consolidation des acquis (exercice de fixation)
B	<u>Étape No1</u> Découverte de la situation problème	X min	Corpus	<u>Étapes no 2</u> Traitement de la situation-problème <u>Étape No 3</u> Confrontation des résultats	<u>Étape 4</u> Formulation de la règle	<u>Étape 5</u> Consolidation des acquis (exercice de fixation)

**Étape no 6** : évaluation et/ou intégration

**NB** : A et B représentent les sous compétences, autrement dit, les sous-titres de la leçon. C'est donc d'une leçon qui intègre deux sous-parties (A et B) et la sixième étape évalue tous les deux aspects de la leçon. Une leçon pourrait avoir plus de ces deux aspects : A, B, C, D, etc<sup>47</sup>.

### III.3. Présentation des caractéristiques des sujets interrogés

Cette étape de l'analyse des résultats consiste à faire une brève description de notre population d'étude.

---

<sup>47</sup> Op. Cit. P14

### III.3.1. Profils professionnels des enseignants de FLE interrogés

Cinq paramètres fondamentaux ont été retenus pour identifier les caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants interviewés : le sexe, le niveau d'instruction, le grade, l'ancienneté et les classes tenues.

En ce qui concerne le caractère du sexe, les enseignants de l'échantillon présentent une assez large distribution, comme le montre le tableau suivant :

#### III.3.1.1. Distribution des interviewés par sexe

Sexe	Effectifs	Pourcentages
Masculin	08	40%
Féminin	12	60%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

**Tableau 8 :** approche genre chez les enseignants interrogés

La distribution des enseignants en fonction des deux sexes montre que les enseignants de sexe féminin sont plus nombreux que ceux de sexe masculin. En effet 60% des enseignants interviewés sont de sexe féminin ; cela peut se justifier par deux hypothèses. La première, les femmes semblent de plus en plus s'intéresser à l'enseignement, d'où leur nombre élevé dans cet échantillon. La deuxième, celle qui nous semble la plus pertinente, les enseignantes sont plus disponibles à répondre aux questions dans le cadre d'une recherche, contrairement à leurs condisciples de sexe masculin qui sont réfractaires face à ce même exercice.

#### III.3.1.2. Distribution des interviewés par grade.

Grade	Effectifs	Pourcentages
DIPES II / PLEG	15	75%
DIPES I / PCEG	00	00%
VACATAIRE	5	25%
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

**Tableau 9 :** grade et statut des enseignants interrogés

En ce qui concerne le grade, le tableau No 9 indique que l'échantillon d'enseignants est en majeure partie constitué de professeurs de Lycée et titulaires d'un DIPES II. Ils sont au nombre de quinze et représentent 75% des enseignants interviewés. L'échantillon est aussi constitué de cinq enseignants vacataires.

### III.3.1.3. Distribution des interviewés par niveau académique

Niveau d'instruction	Effectifs	Pourcentages
Baccalauréat	00	00%
Licence	5	25%
Master et plus	15	75%
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

**Tableau 10 :** niveau académique des interviewés

En ce qui concerne le niveau d'instruction des enseignants, le tableau indique que le niveau académique des enseignants interviewés est assez élevé. En effet, cinq enseignants possèdent une licence et quinze autres sont titulaires d'un Master ou plus. Ces résultats témoignent de la capacité des enseignants à analyser et à comprendre un programme d'étude de français.

### III.3.1.4. Distribution des interviewés par ancienneté dans la fonction

Ancienneté dans la fonction	Effectifs	Pourcentages
[0 – 10 ans]	08	40%
[11 – 20 ans]	9	45%
[21 – 30 ans]	3	15%
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

**Tableau 11 :** ancienneté des enseignants interrogés

L'ancienneté dans l'enseignement est relativement différent parmi les interviewés. Le pourcentage le plus élevé qui est de 45% représente les enseignants ayant une ancienneté d'au moins dix ans et d'au plus vingt ans. Toutefois, il faut noter que cette ancienneté dans la

fonction dépasse rarement les douze années de service, ce qui indique que les enseignants interrogés sont assez jeunes et souvent plus disposés à répondre aux questions.

Somme toute, tels se présentent les caractéristiques des enseignants interrogés. Celles-ci seront essentielles pour comprendre leurs conceptions de la compétence communicative, leur capacité à analyser les programmes de français II et leur disposition à décrire les niveaux de compétence communicative des apprenants de FLE à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone.

### **III.4. Présentation des données des catégories thématiques**

À ce niveau, sont présentées les données recueillies chez les enseignants selon les thèmes et sous-catégories de l'étude. Les trois catégories (Description des niveaux de compétence communicative, Programmation des tâches et Apport de la description des niveaux de compétence communicative dans le processus enseignement/apprentissage du FLE) présentées sont regroupées en trois sous-catégories à savoir : conception de la compétence à développer chez l'apprenant, descripteurs de compétence et finalité de la description des niveaux de compétence. D'un point de vue méthodologique, il convient de préciser que les réponses fermées (« exact », « correct », « convainquant », « grande influence », etc.) qui figurent dans cette suite, résultent des grilles d'analyse, puisqu'il n'a nullement été sujet de questionnaires mais d'entretiens individuels et de *focus group*.

#### **III.4.1. Description des niveaux de compétence communicative**

Il est question ici de décrire les deux sous-catégories relatives à la description des niveaux de compétence communicative des apprenants de FLE à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone. Pour cette partie, les entretiens avec les enseignants sont intéressants puisqu'il s'agit d'observer ce que ces acteurs directs pensent de la compétence communicative en général et du processus de description des niveaux de compétence communicative chez les apprenants. Il faut également préciser qu'étant donné que le questionnaire n'a pas été utilisé, mais plutôt des entretiens, les tableaux synoptiques dans les résultats qui suivent sont issus de la grille d'analyse.

### III.4.1. Définition de la compétence communicative

On ne saurait aborder l'étude de la description des niveaux de compétence communicative sans toutefois définir le concept de compétence communicative. La question est donc posée aux enseignants pour donner leur appréhension de cette notion centrale de l'étude afin de s'assurer que l'enquêteur et l'enquêté se situe dans un même paradigme. Cette étape est primordiale dans la mesure où elle détermine la suite de l'entretien qui peut être de grand ou de moindre intérêt à cause de l'orientation que l'enquêté(e) aura donné à la notion de compétence communicative. Le tableau ci-dessous présente les verbatim recueillis auprès des interviewés.

Énoncés (tirés de la grille d'analyse)	Exact	Passable	Pas exact
Un individu qui utilise ces connaissances linguistiques pour résoudre un problème spécifique	12 (60%)	5 (25%)	3 (15%)

**Tableau 12 :** définition de la compétence communicative

D'après le tableau ci-dessus, la majorité des enseignants interviewés pensent que la compétence communicative se rapporte à la capacité que possède un individu à mobiliser ses ressources internes (linguistique et sociolinguistique) pour accomplir une action ponctuelle (composante pragmatique de la compétence communicative). C'est ce que pense l'interviewé No 5 lorsqu'il dit :

Je dirais qu'une personne possède la compétence communicative lorsque cette personne est capable de résoudre un problème en utilisant de manière correcte les notions de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, de règles de politesse. Euh... il allie les savoirs, les savoir-être et les savoir agir.

La maîtrise de la notion de compétence communicative par les enseignants est la preuve que la notion de compétence occupe une place prépondérante dans le processus enseignement/apprentissage du FLE à travers l'APC/ESV<sup>48</sup>. Cette approche allie les aspects structurale, fonctionnelle et pragmatique de la langue en situation de vie réelle.

---

<sup>48</sup> APC/ESV : C'est l'approche utilisée dans l'enseignement du français langue II. Cette approche privilégie l'entrée par les situations de vie c'est-à-dire que la langue n'est plus enseignée pour elle-même, mais pour permettre à l'utilisateur de langue de résoudre un certain nombre de problèmes en faisant usage de la langue en contexte précis.

### III.4 .2. Description de la compétence attendue de l'apprenant

La connaissance de la compétence à développer chez les apprenants est d'une importance capitale. La prise en compte de cette compétence est un gage de leur mission régaliennne qui est l'accompagnement des apprenants dans la construction des compétences en français. L'accompagnement est allié à la théorie explicative de l'enseignement programmé et de la définition des objectifs terminaux d'intégration. Avant tout, le tableau ci-dessous présente les orientations (d'accord et pas d'accord) que nous avons obtenues à partir de la grille d'analyse.

Énoncés (tirés de la grille d'analyse)	Pas d'accord	D'accord
L'enseignant peut définir la compétence de l'apprenant	16 (80%)	4 (20%)

**Tableau 13 : description de la compétence attendue de l'apprenant**

À la question de savoir si les interviewés étaient capables de décrire la compétence communicative de leurs apprenants, les réponses sont mitigées. En effet, 80% d'entre eux pense cela n'est pas une tâche aisée voire même impossible. Pour cette catégorie d'interviewés, il est difficile de mesurer la compétence communicative de l'apprenant parce que celle-ci se vérifie en contexte réelle et on ne peut pas être avec l'apprenant à tout moment. C'est l'avis de ce groupe pour qui

La compétence se vérifie au quotidien. On n'est pas avec l'élève tous les jours, à la maison pour voir ce qu'il fait et dire qu'il est compétent ou pas. Vous comprenez ? Il faut que l'enfant fasse quelque chose, qu'il parte au supermarché, qu'il marchande, etc. Et nous ne serons pas là pour le voir agir afin de juger sa compétence.

Pourtant, certains enseignants interviewés disent qu'ils peuvent décrire la compétence communicative de leurs apprenants à partir d'un certain nombre de critères. Tel est le point de vu de l'interviewé no 16 :

étant donné que je suis enseignant de français II, je définis la compétence de l'apprenant au niveau de l'oral d'abord à la base ; je dis, s'il réussit à mieux s'exprimer, déjà s'il maîtrise déjà le mot, le son au moins ; le son parce qu'il y a le son d'abord chez eux et puis le mot. On peut utiliser à l'oral, l'écrit, il va, Euh... il va récupérer les savoirs notionnels pour s'en sortir ; c'est là où il devient, il est compétent.

Les deux points de vue ci-dessus montrent la complexité de la notion de compétence. C'est le lieu de vérifier la difficulté qu'il y a à décrire la compétence communicative de l'apprenant d'une part et la difficulté à enseigner efficacement sans une connaissance *a priori* de la compétence à développer chez l'apprenant d'autre part.

### III.4.3. Mesure du niveau de compétence

La question visait à interroger les interviewés sur l'existence d'un outil de description des niveaux de compétence communicative. En d'autres termes, nous avons questionné la possibilité de définir les niveaux de compétence sur une échelle de 1 à 6 dans le but de rendre la notion de compétence objective et donc observable et mesurable.

Énoncés (tirés de la grille d'analyse)	Aucune réponse	Possible	Pas possible
Il est possible de décrire les niveaux de compétence communicative de l'apprenant de FLE sur une échelle de 1 à 6	19 (95%)	01 (5%)	00 (00%)

**Tableau 14 : mesure du niveau de compétence**

Comme on peut le noter, la quasi-totalité des enseignants interviewés n'ont pas connaissance de l'existence d'un dispositif permettant de décrire le niveau de compétence de l'apprenant de FLE. Lorsque l'interviewé No 7 dit connaître l'existence de cet outil, il se refuse d'en dire davantage en trouvant une excuse :

(...) Oui (...) Oui, mais je ne peux pas le faire aujourd'hui par exemple je suis en train de les évaluer. Je ne pourrai pas parce que Euh..... je ne sais pas, le système d'évaluation, je dois m'adapter au système d'évaluation de l'établissement, vous comprenez ?

Il est établi à ce niveau que l'existence du dispositif mis sur pied dans CECRL pour la description et l'évaluation des niveaux de compétence communicative est méconnue ou n'est pas connu du tout par les enseignants interviewés.

### III.4.4. Mise de la compétence attendue à la disposition de l'apprenant

S'agissant de la mise de la compétence attendue à la disposition de l'apprenant, nous avons posé la question aux enseignants de savoir si leurs élèves sont conscients des tâches à réaliser pour développer leur compétence communicative en FLE. L'objectif était de vérifier qu'en apprenant le français, les apprenants savent ce qu'ils sont censés faire pour y parvenir.

Énoncés (tirés de la grille d'analyse)	Toujours	Jamais	Parfois
Les enseignants disent aux apprenants ce qui est attendu d'eux en parlant de compétence communicative	18 (90%)	02 (10%)	00 (00%)

**Tableau 15 : mise de la compétence attendue à la disposition de l'apprenant**

Le tableau No 15 fait état d'un pourcentage très élevé en ce qui concerne la mise de la compétence attendue à la disposition de l'apprenant. Les enseignants estiment qu'il est nécessaire que l'apprenant sache dès le départ ce qui est attendu de lui à la fin de l'année et surtout à la fin d'un cycle. Pour certains, il faut partir d'une évaluation diagnostique qui permet de jauger les acquis et les lacunes des apprenants, puis leur dire de manière précise ce qui est attendu d'eux. Ainsi, ils peuvent eux-mêmes s'exercer et s'autoévaluer au cours de leur formation, car quel que soit les efforts fournis par l'enseignant, il revient à l'apprenant et à lui seul de s'exercer. C'est la substance des propos de l'interviewé No7 qui pense que

dès le début de l'année vous êtes obligé de présenter votre matière c'est-à-dire de leur demander ce qu'ils connaissent de cette matière donc vous devez d'abord tester les apprenants sur les acquis, - vous comprenez non ? – et puis vous leur demander ce qu'ils connaissent de cette matière ; donc ils vous disent quand même ce qu'ils connaissent de la matière et puis à partir de là vous avez Euh... une certaine courbe qui vous permet de les évaluer.

Toutefois, une catégorie d'enseignants (très minoritaires) pense qu'il n'est pas nécessaire de mettre à la disposition de l'apprenant la compétence attendue parce que dans la plupart de cas il ne comprend pas ce qu'on lui demande de faire. C'est donc une perte de temps d'essayer d'expliquer aux apprenants des choses qu'ils ne comprennent et dont ils ne vont pas s'en servir.

### III.4.5. Estimation du niveau de compétence de l'apprenant à la fin du premier cycle

Le programme de français deuxième langue des classes de *form3*, *form4* et *form5* définit la compétence attendue de l'apprenant à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone. Il a été demandé aux enseignants de donner la compétence attendue chez l'apprenant.

Énoncés (tirés de la grille d'analyse)	Incorrect	Correct
<i>“Communicate accurately and fluently using all four basic skill in language learning, be able to transfer knowledge learnt in class to real-life situations out of the classroom, be able to cope and survive in problem-solving solutions.”</i>	20 (100%)	00 (00%)

**Tableau 16 : estimation du niveau de compétence de l'apprenant à la fin du premier cycle**

Le tableau No16 présente les réponses données par les enseignants sur la présentation de la compétence à développer chez l'apprenant dans les classes de *form3*, *form4* et *form5*. De ces réponses l'on note que la totalité des interviewés soit 100% n'ont été capable de donner la compétence telle que rédigée dans le livre programme. Plusieurs d'entre eux ont fourni des réponses allant plutôt dans le sens de la description des tâches ou des réflexions personnelles. Des tirades comme celles présentées dans l'extrait ci-dessous ont été relevées chez plus d'un enseignant :

À la fin du premier cycle, Euh...., l'élève doit être capable de prononcer en particulier les mots, hmmm ! De maîtriser certaines données du français comme la vie familiale beaucoup plus les formules de politesse et ça dépendra des rubriques – vous comprenez ? – Au niveau Euh... peut être (...) au niveau du vocabulaire, il doit être capable de maîtriser ne serait-ce que les formules de politesse, de maîtriser quelques données de la vie familiale parce qu'il vit en société ; donc il doit maîtriser quelques données de la vie pratique, de sa vie sociale : on va parler d'éducation, d'environnement. Je ne sais pas si vous me comprenez ? (...) Mais on met beaucoup plus l'accent sur l'oral parce qu'à l'oral, nous sommes là au cycle d'observation donc, dès que l'enfant maîtrise le vocabulaire d'une langue c'est-à-dire ..... l'utiliser sera beaucoup plus facile. Il va seulement utiliser

ses notions Euh... Son savoir notionnel pour s'appliquer et a ainsi le devoir d'apprendre à, de pouvoir répondre, il commence un peu à s'initier à la production d'écrits en termes de petites descriptions, peut être aussi par.... c'est-à-dire compléter les phrases. On met beaucoup plus l'accent sur l'oral. Au cycle intermédiaire, nous mettons l'accent sur les savoirs notionnels c'est-à-dire l'élève doit commencer à écrire, à s'initier à l'écriture de la langue, en production écrite et comme la production écrite est globale, est beaucoup plus complète. On sait qu'il maîtrisera l'écriture s'il a des acquis en conjugaison, la grammaire et autre ; mais aussi il doit s'adapter à la vie quotidienne. Donc toutes ces données doivent s'adapter à sa vie quotidienne, donc quel que soit les rubriques.

En définitive, aucun interviewé n'a été capable de donner de manière correcte la compétence attendue de l'apprenant comme le stipule le livre programme de français deuxième langue des classes de *form3*, *form4*, et *form5*. Ceci nous amène à interroger sa pertinence et son impact sur l'enseignement/apprentissage du FLE.

### **III.5. Descripteurs de compétence**

Cette sous-catégorie interroge la pertinence des tâches à mener par les apprenants pour améliorer leur compétence communicative en FLE. Premièrement, les enseignants interviewés se sont prononcés sur le profil de l'apprenant de français deuxième langue. Ensuite, il était question de donner de manière précise les attentes des apprenants dans les activités de construction de la compétence communicative telles que « comprendre », « parler » et « écrire ». Enfin, ils devaient donner leur avis sur la qualité des informations contenues dans les programmes de français deuxième langue en termes de précision des tâches à réaliser par l'apprenant pour développer sa compétence communicative.

#### **III.5.1. Profil de l'apprenant de FLE à la fin du premier cycle**

Il est difficile de parler du profil des apprenants de FLE sans interroger les maillons essentiels du processus enseignement/apprentissage que sont les enseignants. En effet, en tant qu'accompagnateurs, les enseignants ont une idée des exemples de descripteurs de compétence communicative. De plus, la programmation des enseignements est la tâche dévolue à l'enseignant. Parler des tâches à accomplir par l'apprenant afin de développer sa compétence renvoie à définir ce que Roegiers (2010) appelle la définition « des objectifs terminaux d'intégration ». D'où la question leur a été posée à ce sujet au cours de l'entretien et les réponses données sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Énoncés (tirés de la grille d'analyse)	Passable	Incorrect	Correct
Les exemples de descripteurs de compétence communicative se trouvent dans le livre programme	13 (65%)	04 (20%)	03 (15%)

**Tableau 17 : profil de l'apprenant de FLE à la fin du premier cycle**

À l'évidence, les enseignants interviewés semblent lire très peu le livre programme. La grande partie d'entre eux, 65%, ont donné avec une moyenne à peine passable le profil de l'apprenant de FLE à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. Seuls deux enseignants, représentant un pourcentage de 15%, ont ouvert le livre programme à la page indiqué (pages 17-18) pour donner lecture des tâches à réaliser par l'apprenant afin de développer sa compétence en français.

### III.5.2. Attentes par composante : « comprendre », « écrire », « parler »

D'une manière générale, il est souvent difficile de décrire les tâches à réaliser par l'apprenant afin de développer la compétence communicative en FLE. La question a été posé aux enquêtés afin de donner les tâches que les apprenants doivent réaliser dans les trois composantes comprendre, écrire et parler. En clair, lorsqu'il s'agit de la compréhension d'un texte ou d'une conversation ou d'une information, que doit faire un apprenant pour être qualifié de compétent dans cet aspect. La même interrogation est valable pour les autres composantes à savoir écrire et lire.

Énoncés (tirés de la grille d'analyse)	D'accord	Pas d'accord	Pas de réponse
Les contenus de ces trois composantes ne sont pas clairement définis dans le livre programme	11 (55%)	07 (35%)	02 (10%)

**Tableau 18 : attente par composante : « comprendre », « écrire », « parler »**

Le tableau ci-dessus indique que plus de la moitié des enseignants interviewés pensent que les programmes ne sont pas assez précis en ce qui concerne la description des tâches à réaliser par composante à savoir « comprendre », « écrire » et « parler ». Voilà pourquoi ils donnent des réponses à tête chercheuse du genre

Qu'est-ce que l'élève doit faire ? Il doit d'abord écouter, il doit écouter, je ne sais pas, il doit écouter, il doit s'exercer, vous comprenez non ? Ce n'est pas seulement en lisant le cahier, il doit se cultiver. Il y a le dictionnaire, il y a ceci donc autant de chose.

Pourtant, 35% des enseignants interviewés disent que les programmes donnent toutes les indications concernant chaque composante. Le problème, ils n'ont pas pu le démontrer. Une grande partie des enseignants de cette catégorie avaient des réponses telles que « *cela se trouve quelque part, le problème c'est que je n'arrive pas à me retrouver maintenant. Mais si nous disposions d'un peu plus de temps, je vous montrerais la page* ». En définitive, aucune réponse précise n'a été donnée au sujet des tâches à réaliser dans chacune des composantes que sont « comprendre », « écrire » et « parler ».

### III.5.3. Perception des enseignants des programmes de français II par rapport à la description des niveaux de compétence communicative

La problématique de la description des niveaux de compétence communicative dans les programmes de français II a été posée aux enseignants. Il s'agissait pour eux de donner leur vision sur la manière dont les compétences attendues chez l'apprenant à la fin du premier cycle dans l'enseignement secondaire. Le but étant de sonder la clarté de la dite compétence et la prise en compte de celle-ci dans le processus enseignement/apprentissage.

Énoncés (tirés de la grille d'analyse)	Très explicite	Moyennement explicite	Pas du tout explicite
La compétence attendue chez l'apprenant de FLE à la fin du premier cycle	16 (80%)	04 (20%)	00 (00%)

#### Tableau 19 : perception des enseignants des programmes de français II par rapport à la description des niveaux de compétence communicative

Au regard des statistiques du précédent tableau, 80% des interviewés pensent que la compétence attendue de l'apprenant de FLE à la fin du premier cycle est très explicite. Seulement, tous les enseignants de cette catégorie confondent la compétence attendue aux contenus des modules. C'est ce qui ressort de l'entretien avec l'enseignant No9

Ma vision au niveau des programmes de, de, de, comment je peux dire, au niveau de l'expression orale, de l'orthographe, les compétences sont vraiment bien définies. Donc, au niveau de la thématique, ils ont euh... englobé tous les thèmes, presque tous les thèmes. Ils parlent de la santé, de l'environnement, des TIC. J'ai l'impression qu'au niveau de la thématique, des modules, ils n'ont rien oublié.

En ce qui concerne les savoirs notionnels, ils ont survolé. Ils n'ont pas tenu compte que l'enfant qui vit à Yaoundé peut ne pas être résidant à Yaoundé depuis son enfance. Ils ont, ils ont ignoré d'autres notions de base pouvant permettre à cet enfant de se rattraper. Donc, au niveau de la thématique générale, on a comme impression qu'ils se sont assis, ils ont regardé. C'est au niveau des savoirs notionnels qu'ils ont survolé. A un certain niveau, c'est l'enseignant qui doit imaginer ce qu'il va enseigner à l'élève et du coup chacun fait un peu ce qu'il veut ou alors ce qu'il peut.

En somme, les réponses recueillies montrent la difficulté qu'ont les enseignants interviewés à donner la compétence attendue de l'apprenant. C'est la conséquence du fait que cette compétence n'est pas clairement définie dans le livre programme.

### **III.6. Finalité de la description des niveaux de compétence**

Cette dernière sous-catégorie permet de mesurer l'influence de la description des niveaux de compétence sur l'enseignement apprentissage du FLE. Les enseignants interrogés ont eu l'occasion de s'exprimer sur la nécessité d'un outil de description des niveaux de compétence ainsi que l'impact d'un tel dispositif dans le processus enseignement/apprentissage du FLE.

#### **III.6.1. Utilité d'un outil de description des niveaux de compétence**

L'objectif visé à ce niveau était de savoir s'il est nécessaire de posséder un instrument de description des niveaux de compétence communicative. Avant d'interroger son rôle dans le processus enseignement/apprentissage du FLE, il était indispensable d'obtenir l'avis des enseignants sur sa nécessité.

Énoncés (tirés de la grille d'analyse)	Très utile	Utile	Pas du tout utile
La disponibilité d'un outil de description des niveaux de compétence communicative	17 (85%)	02 (10%)	01 (05%)

**Tableau 20 : utilité d'un outil de description des niveaux de compétence**

Le tableau vingt indique que dix-sept interviewés soient 85% trouvent que la possession d'un dispositif de mesure des niveaux de compétence communicative est indispensable. Ils reconnaissent cependant qu'ils n'ont aucune idée de cet outil. Alors que la majorité des interviewés reconnaissent la nécessité d'un outil de description et d'évaluation des niveaux de compétences, un enseignant pense plutôt que cela est un outil de trop et par conséquent, il ne trouve aucune importance à l'utiliser s'il existait.

### **III.6.2. Impact de la description des niveaux de compétence dans le processus enseignement/apprentissage du FLE**

Ce dernier aspect de cette enquête met en évidence l'influence de la description des niveaux de compétence dans le processus enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons ainsi demandé aux interviewés de dire s'ils trouvaient que l'opération de description des niveaux avait une influence quelconque sur le développement de la compétence communicative chez l'apprenant notamment à la fin du premier cycle.

Énoncés (tirés de la grille d'analyse)	Grande influence	Influence moyenne	Aucune influence
L'impact de la description des niveaux de compétence communicative dans le processus enseignement/apprentissage du FLE	20 (100%)	00 (00%)	00 (00%)

**Tableau 21 : impact de la description des niveaux de compétence dans le processus enseignement/apprentissage du FLE**

À l'unanimité, les enseignants interviewés trouvent que la description préalable des niveaux de compétence communicative de l'apprenant de FLE est une condition *sine qua none* dans le processus enseignement/apprentissage du FLE. Pour l'enseignant No 19 par

exemple, « *C'est utile parce qu'on avait l'impression que l'apprenant euh, euh, euh, venait à l'école juste pour le diplôme, mais maintenant on est convaincu qu'ils viennent se former par rapport à leur vécu quotidien* ». La totalité des interviewés pensent que l'apprenant ne vient plus seulement apprendre des savoirs essentiels. Il vient apprendre un ensemble de notions dans des domaines variés afin d'avoir des outils langagiers qui lui permettent d'utiliser la langue avec efficacité dans la résolution des problèmes de la vie quotidienne.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre qui s'achève, les caractéristiques des enseignants interviewés ont été présentées. Par la suite, les résultats des entretiens avec les enseignants ont été confrontés et analysés. Enfin, les résultats des enquêtes ont été croisés pour déterminer l'influence de la description des niveaux de compétence communicative sur l'enseignement/apprentissage du FLE. Il reste à présent à expliquer pourquoi cette influence, au moyen des théories.

**CHAPITRE 4 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET  
IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES**

La vérification des hypothèses de recherche est le processus par lequel ces dernières, préalablement formulées au niveau du cadre théorique de l'étude, sont confirmées ou infirmées. Ici, ces hypothèses qui découlent de l'hypothèse générale selon laquelle « La description de niveaux de compétence communicative permet de rendre compte de manière efficiente du niveau de l'apprenant de FLE à chaque étape de l'apprentissage ainsi qu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone » vont être vérifiées au moyen des différentes analyses de contenu. À la suite de la vérification des hypothèses, les implications des résultats vont être dégagées, les limites et les perspectives de l'étude relevées et des suggestions et recommandations faites dans le but de proposer une esquisse de solution au problème posé par l'étude afin d'améliorer la situation étudiée.

Cette partie traite de l'interprétation et de la discussion des résultats obtenus à l'issue de l'analyse des données sur la base des théories explicatives. Il s'agit de la théorie behavioriste, la théorie constructiviste et la théorie de la pédagogie de l'intégration. Enfin, des suggestions et des perspectives y sont formulées.

#### **IV.1. Vérification des hypothèses**

Les trois hypothèses vont être vérifiées au moyen de l'analyse du contenu effectuée après entretien avec les enseignants. Ce moyen a été choisi parce qu'il permet d'obtenir des informations qui tiennent compte de la subjectivité de l'enquêté.

##### **IV.1.1. Description des niveaux de compétence communicative et niveau de l'apprenant de FLE**

L'hypothèse de recherche No1 a été formulée de la manière suivante : La description des niveaux de compétence communicative permet de rendre compte de manière objective du niveau de l'apprenant. Cette hypothèse se vérifie dans la catégorie de l'entretien intitulée : description des niveaux de compétence communicative. Sur les vingt enseignants interviewés, 80% pensent qu'il est difficile de donner le niveau de compétence de leurs apprenants. Pourtant 90% d'entre eux admettent que la compétence attendue chez l'apprenant doit être mise à sa disposition en début de la formation ou en début du cycle afin d'orienter et de faciliter son apprentissage du FLE. Parmi eux, certains enquêtés affirment que, dire à l'apprenant ce qu'on attend de lui au début de chaque processus enseignement/apprentissage. Cette opération l'aide à faire plus d'efforts, car il peut désormais faire des recherches personnelles et s'autoévaluer.

Au regard des données ci-dessus, on constate clairement que la définition des niveaux de compétence communicative contribue à l'amélioration du niveau de l'apprenant en français deuxième langue. La définition et la description des niveaux de compétence communicative précèdent le processus enseignement/apprentissage du FLE et par conséquent constitue le point de départ du développement des compétences de l'apprenant dans ce domaine, ce qui implique la confirmation de l'hypothèse de recherche No1.

#### **IV.1.2. Interprétation des résultats de l'hypothèse de recherche No1**

La lecture interprétative de résultats obtenus au niveau de la première hypothèse ainsi que sa confirmation sont assez éloquentes. La concordance entre la description préalable des niveaux de compétence communicative et l'amélioration de la compétence communicative de l'apprenant se justifie par l'exigence de l'enseignement programmé établie par la théorie behavioriste. Celle-ci est en accord avec la théorie de la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010 : 8) qui stipule que un « *OTI (Objectif terminal d'intégration) est une macro compétence qui recouvre l'ensemble des compétences, et donc l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être d'un cycle (en général 2 ans). Il traduit le profil attendu de l'élève au terme d'un cycle, dans une discipline donnée, ou dans un champ disciplinaire donné* ». L'enseignant doit donc définir de manière concrète et précise (dès le départ) les OTI qui, selon Roegiers (2010 : 8). Les OTI, à la différence des objectifs généraux, possèdent un caractère très précis, puisque, comme une compétence de base, ils se définissent à travers une famille de situations-problèmes bien délimitées.

Ainsi, la confirmation de cette hypothèse conforte les didacticiens dans l'implémentation d'une approche basée sur le développement des compétences de l'apprenant. Elle vérifie le postulat selon lequel l'enseignement est accompagnement de l'apprenant dans la construction de son savoir.

#### **IV.1.3. Description des niveaux de compétence communicative et organisation des descripteurs de compétence**

L'hypothèse de recherche No2 : La description de niveaux de compétence communicative nécessite une organisation minutieuse des descripteurs de compétence sous-tend une organisation préalable et minutieuse des descripteurs de compétence.

Sur les vingt enseignants interviewés, onze soient 55% pensent que les descripteurs de compétence ne sont pas clairement définis dans le vivre programme de français deuxième langue des classes de *form3, form4 et form5* et sept soient 35% pensent le contraire.

Pour ce qui est de la présentation du profil de l'apprenant à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone, seuls trois interviewés représentant 15% sont capables de donner ce profil et le reste 85% éprouvent une réelle difficulté à le déterminer.

En somme, sur les vingt enseignants interviewés, 75% pensent que les descripteurs de compétence bien que présents dans les programmes ne sont pas clairement définis de manière à dire ce qui est attendu de l'apprenant dans les composantes telles que « comprendre », « parler » et « écrire ». Ceci rendrait l'atteinte des objectifs terminaux d'intégration difficile ou limitée. Un tel positionnement implique la confirmation de l'hypothèse de recherche No2. Ainsi, plus les descripteurs de compétence sont clairement définis, plus il est aisé d'accompagner l'apprenant dans sa construction du savoir en français deuxième langue.

#### **IV.1.4. Interprétation des résultats de l'hypothèse de recherche No2**

La confirmation de l'hypothèse No2 est révélatrice d'un contexte enseignement/apprentissage où l'enseignant est souvent abandonné seul à la délicate mission de l'éducation. Une centration sur l'élève tend à faire oublier les difficultés de l'enseignant *in situ*. Mercier (2008) cité par Orange (2010 : 75) dit et ce pour le déplorer :

l'observation de la manière dont les professeurs, chacun pour soi comme dans leur ensemble, réalisent un tout autre projet que celui qui est imaginé par l'ingénieur, prescrit par le formateur, attendu par le chercheur, prend des airs inquisiteurs. Car les difficultés des professeurs sont alors comprises comme des erreurs et attribuées à leur insuffisance épistémologique, sur quoi on les questionne<sup>49</sup>

Or, l'enseignant, bien que chargé de la programmation des séquences d'enseignement/apprentissage tel que le stipule la théorie behavioriste, ne fonctionne pas à l'aveuglette. Il inscrit son travail dans le cadre d'un paradigme précis qu'il ne peut d'ailleurs se dérober ou s'écarter. Sur la base de la théorie de la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010), si l'enseignant programme les séquences didactiques, la définition des niveaux de compétence doit être clairement effectuée par les institutions en charge de la gestion des systèmes éducatifs.

---

<sup>49</sup> ORANGE, C., (2010), « Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant » in *Recherches en Éducation*, HS no2, octobre 2010, P75.

### **IV.1.3. Description des niveaux de compétence communicative et les finalités du processus enseignement/apprentissage**

L'hypothèse de recherche No3 est : la description de niveaux de compétence communicative situe l'enseignant sur les finalités de ses enseignements.

Sur les vingt enseignants interviewés, 100% reconnaissent que la description préalable des niveaux de compétence a une influence significative dans le processus enseignement/apprentissage du FLE. Seulement, pour dix-sept d'entre eux soit 85% il est indispensable de posséder un outil permettant de mesurer et d'évaluer le niveau de compétence de l'apprenant de FLE. Ainsi, selon cette dernière analyse de contenu, la mise à la disposition d'outil de description de mesure des niveaux de compétence rendrait la notion de compétence plus objective et la compétence communicative facilement mesurable.

### **IV.1. Interprétation des résultats de l'hypothèse de recherche No3**

Au regard des résultats obtenus, les enseignants interviewés admettent à l'unanimité que la description des niveaux de compétence a un impact sur le processus enseignement/apprentissage du FLE. Il faut néanmoins remarquer au terme de cette analyse que la majorité des enquêtés n'ont pas conscience de l'existence d'un dispositif de description et d'évaluation des niveaux de compétence. Ce positionnement confirme mieux l'hypothèse de recherche No3 qui souligne l'importance d'un outil de description et d'évaluation des niveaux de compétence en langue.

Cette confirmation fédère les trois théories explicatives de cette étude. En effet, lorsqu'allusion est faite au sujet de l'évaluation, il faut comprendre par-là l'évaluation menée par l'enseignant d'une part et d'autre part l'autoévaluation menée par l'apprenant. Premièrement, selon la théorie constructiviste, l'apprenant construit son savoir avec l'aide de son environnement. Toutefois, celui-ci a besoin de posséder toutes les informations susceptibles d'influencer de manière positive cette opération. Il s'agit donc pour lui de connaître au départ les activités à mener pour développer sa compétence en langue.

Deuxièmement, la théorie behaviouriste réconforte la place de l'enseignant dans le processus enseignement/apprentissage en tant que organisateur de ces séquences d'activités cognitives. S'il a besoin de mesurer l'activité intellectuelle de l'apprenant plus tard, l'enseignant a besoin de fixer des bases, des grilles d'évaluation facilitant une telle entreprise.

Enfin, la théorie de la pédagogie de l'intégration avec Roegiers (2010) propose une définition préalable des objectifs terminaux d'intégration. Ces objectifs orientent et disent de manière précise la compétence à développer chez l'apprenant à la fin d'un cycle d'enseignement. Vial cité par Roegiers (2010 : 8) pense à cet effet que « *Les objectifs généraux de la pédagogie par objectifs, par définition abstraits et facilement confondus avec de vagues buts ou des finalités, n'ont jamais eu de consistance* ». D'où la nécessité de développer des compétences à travers une description préalable et rigoureuse des niveaux de compétence ; une description qui repose sur la spécification des descripteurs de compétence.

En définitive, la confirmation des hypothèses de recherche No1, No2 et No3 entraîne celle de l'hypothèse générale de l'étude. Ainsi, la description de niveaux de compétence communicative permet de décrire avec efficacité le niveau de l'apprenant de FLE à chaque étape de l'apprentissage ainsi qu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone. Telle est la conclusion tirée en dernier ressort, conclusion qui devrait sûrement avoir de multiples implications.

## **IV.2. Implications des résultats**

Au terme des investigations et après l'interprétation des résultats, il faut se poser un ensemble de questions ayant pour but de révéler les conséquences qui découlent des résultats obtenus et partant de la confirmation des hypothèses de l'étude. Ainsi, les résultats obtenus ont-ils des implications qu'il faudrait relever ? Qu'entraînent-ils ? Et sur quel plan ? Il s'agit de tirer les conséquences qui se dégagent des résultats, et ceci à plusieurs niveaux : celui de la description des niveaux de compétence communicative et celui du système d'évaluation.

### **IV.2.1. Au niveau de la description des niveaux de compétence communicative**

Au regard des résultats finaux, la connaissance de la description des niveaux de compétence communicative de l'apprenant est très faible malgré une capacité des interviewés de donner une définition scientifique de la compétence. La notion de compétence devrait être exploitée de manière spécifique c'est-à-dire qu'elle subisse une caractérisation adjectivale pour faciliter sa compréhension. Face à l'importance accordée au concept compétence, ne pas préciser le contexte de son utilisation le maintient dans un état de subjectivité et donc difficile d'usage. Seulement, ces manquements des enseignants ne doivent induire le questionnement

de leur connaissance, mais ils doivent être inclus dans la formation continue en vue de la professionnalisation des enseignements.

#### **IV.2.2. Au niveau du système d'évaluation**

La méconnaissance de la description des niveaux de compétence communicative des apprenants par les enseignants pourrait entraîner le questionnement du système d'évaluation : Qu'est-ce qu'on évalue ? Comment on évalue ? Pourquoi on évalue ? L'étude a démontré que les enseignants n'utilisent pas tous les mêmes programmes et par conséquent n'évaluent pas les mêmes contenus. La description des niveaux de compétence communicative devrait impliquer une nouvelle vision de l'évaluation qui suppose par ailleurs l'usage de nouveaux outils d'évaluation.

#### **IV.3. Les limites et les perspectives**

Au terme de tout travail de recherche, le chercheur relève à la fois les points forts au sujet desquels il marque sa satisfaction, et les points faibles pour lesquels il faudrait envisager des perspectives d'amélioration. Les points faibles d'une étude constituent les limites de l'étude qui, pour le cas présent peuvent être situés d'une part au niveau de la conception générale de l'étude, et d'autre part au niveau de la conduite des enquêtes sur le terrain.

##### **IV.3.1. La conception générale de l'étude**

Les limites de l'étude perçues essentiellement au niveau de la conception générale de l'étude comme des insuffisances limitent sa portée. Elles relèvent de l'absence de détermination des niveaux de compétence communicative dans l'enseignement secondaire anglophone.

La notion de description des niveaux de compétence selon le CECRL concerne six niveaux de compétence préalablement divisés en trois niveaux généraux A, B, C. le niveau A ou Utilisateur Élémentaire est subdivisé en deux niveaux A1 (Introductif ou de Découverte) et A2 (Intermédiaire ou de Survie). Les deux autres niveaux présentent les mêmes caractéristiques : le niveau B ou Utilisateur Indépendant (B1 Niveau seuil et B2 Avancé ou indépendant), le niveau C ou Utilisateur Expérimenté (C1 Autonome C2 et Maîtrise). Une étude sur la description des niveaux de compétence communicative dans tout le second cycle

de l'enseignement secondaire anglophone aurait permis de préciser des niveaux de compétence à développer chez l'apprenant dans chaque classe.

### **IV.3.2. La conduite de l'enquête**

Pour ce qui est des investigations proprement dites sur le terrain, trois limites ont été perçues. Nous notons entre autre la difficulté pour les enseignants à percevoir la nécessité même de la recherche qui pour certains, est une remise en cause de leurs pratiques, leur indisponibilité réelle ou fausse et enfin leur susceptibilité.

D'emblée, beaucoup d'enseignants accordent peu d'importance à la recherche. Par conséquent, ils ne s'intéressent pas à tout ce qui relève de ce domaine. Ce désintérêt se manifeste concrètement par les difficultés qu'on a à obtenir un rendez-vous. Pour cela, ils disent qu'ils sont très occupés à cause des évaluations, des statistiques, des recensements et d'autres documents officiels à remplir et à soumettre à la hiérarchie.

Par ailleurs, quand les enseignants ne sont pas désintéressés et indisponibles, ils vous passent à un interrogatoire serré pour savoir s'il n'y a pas un but caché à votre étude, et surtout si ce n'est pas une sorte d'inspection ou d'évaluation à laquelle ils sont soumis. Dès lors, les rendez-vous sont aussi multipliés à l'infini à des fins de découragement, révélant ainsi de la part des enseignants un état d'esprit réfractaire à l'innovation pédagogique et donc à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Il faut ajouter à ce phénomène la situation socio-politique actuelle de notre pays. Mener une étude sur l'enseignement du FLE dans le sous-système éducatif anglophone relève de la provocation pour certains et pour d'autres de l'espionnage voire de l'acharnement envers les enseignants de ce sous-système éducatif. Cet état de chose nous a amené à donner une orientation nouvelle à cette étude, ce qui nous a perdu énormément de temps.

### **IV.4. Les suggestions et les recommandations**

Les suggestions et recommandations pour cette étude peuvent être orientées dans trois directions qui à terme se recourent et se complètent, pour une description des niveaux de compétence communicative d'une part et d'autre part pour leur prise en compte dans le processus enseignement/apprentissage du FLE. Tout ceci est possible à travers la formation continue pour la professionnalisation des enseignements qui a pour corollaire le

développement de la compétence communicative de l'apprenant qui se pose comme un élément fédérateur des théories d'apprentissage des langues.

#### **IV.4.1. Quelle est la compétence attendue chez l'apprenant à la fin du premier cycle ?**

De prime à bord, nous rappelons la compétence attendue de l'apprenant à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone : *“Communicate accurately and fluently using all four basic skill in language learning, be able to transfer knowledge learnt in class to real-life situations out of the classroom, be able to cope and survive in problem-solving solutions.”*<sup>50</sup> Comme on peut le constater, le fait que cette compétence soit décrite en anglais n'est pas une fantaisie de notre part. En effet, les programmes de français deuxième langue propose un tableau exhaustif des compétences attendues chez l'apprenant de ce niveau d'instruction dans toutes les matières de l'enseignement secondaire. Seule la compétence à développer chez l'apprenant en français deuxième langue est édictée en anglais. Cela n'est pas une fioriture de remarquer que la compétence attendue chez l'apprenant dans toutes les autres matières est rédigée en français. C'est la raison pour laquelle nous proposons une approche de description des niveaux de compétence communicative de l'apprenant de FLE à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone. Cette description est faite sur la base des niveaux de compétence communicative proposée par le CECRL. Cette adaptation tient compte de trois paramètres importants de l'approche par compétences à savoir la compétence à développer, les tâches à réaliser par l'apprenant et la détermination du niveau de compétence attendue de l'apprenant. Dès lors la programmation des objectifs s'inscrit dans le cadre de la prise en compte de la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010) à travers la définition des objectifs terminaux d'intégration d'une part et d'autre part d'une dualité behaviourisme/constructivisme. Le point de vue behaviouriste dans l'acception de Skinner s'intéresse du la programmation des enseignements. L'enseignant prépare des outils qui lui faciliteront l'accompagnement de l'apprenant vers la une construction aisée de son savoir. Selon la vision constructiviste avec Piaget, l'apprenant construit son savoir avec son environnement. Cet exercice n'est possible que lorsque ce dernier connaît exactement ce qui est attendu de lui et dans le cas d'espèce, les tâches à réaliser et la compétence à développer. Sous un autre angle, notre démarche suit la théorie de la zone proximale de

---

<sup>50</sup> La compétence attendue chez l'apprenant de français deuxième à la fin du premier cycle est énoncée ainsi qu'il suit : « *communiquer avec aisance en utilisant les quatre compétences de base d'apprentissage de la langue ; être capable de transférer la connaissance apprise en classe dans une situation de vie réelle hors de la salle de classe ; être capable de se débrouiller et de survivre dans la recherche des solutions face à un problème* », Programme de français deuxième langue, P 9.

développement de Vygostky cité par Françoise Sève (2011)<sup>51</sup> qui vise le suivi de l'apprenant par l'accompagnement d'un adulte.

Nous proposons ci-dessous un exemple de définition des niveaux de compétence communicative de l'apprenant de FLE des classes de *form3*, *form4* et *form5* à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone. Cette description des niveaux de compétence s'appuie sur la supposition qu'à la fin du premier cycle, le niveau de compétence équivaut au niveau B1 selon CECRL. Sur la base de la compétence à développer chez l'apprenant définie dans le livre programme, des descripteurs de compétence présentés sous forme de profil de l'apprenant et des informations recueillies sur le terrain, le niveau de compétence à la sortie du premier cycle oscille entre A2 et B1. Toutefois, compte tenu de la difficulté qu'éprouvent les élèves de ce niveau d'enseignement à communiquer en français, le niveau A2 semble le mieux indiqué pour décrire le niveau de compétence de ces élèves.

La compétence à développer chez les apprenants pourrait se définir ainsi qu'il suit :

**Les compétences attendues à la fin du premier cycle :**

**À la fin des trois dernières années du premier cycle, l'apprenant sera capable de :**

### **Écouter**

- comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui le concerne de très près (par exemple lui-même, sa famille, les achats, l'environnement proche, le travail).
- saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.

### **Lire**

- lire des textes courts très simples.
- trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires ;
- comprendre des lettres personnelles courtes et simples.

### **Parler**

- communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers.

---

<sup>51</sup> VYGOTSKY, L., (1934), « Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire », trad. Franç. De Françoise Sève, Moscou, MGU, 2011.

- avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, (l'apprenant ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation) ;
- utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples sa famille et d'autres gens, ses conditions de vie, sa formation et son activité professionnelle actuelle ou récente.

### Écrire

- des notes et messages simples et courts.
- une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements

Comme on peut le noter, cette description des objectifs en termes de compétences est claire et précise. Elle peut être facilement exploitée aussi bien par les apprenants, les enseignants ou tout autre acteur du sous-système éducatif anglophone. Dans le même ordre d'idées, nous proposons des exercices d'évaluation basés sur la prise en compte des compétences ci-dessus présentées.

### EXERCICE 1 :

#### Production orale

- 1- Voici un texte, après l'avoir lu, dis de quoi parle ce texte. Tu feras attention à la bonne prononciation des mots ainsi qu'aux mots importants qui s'y trouvent.

#### Grille d'évaluation No1

Département de français	Nom :.....
Classe : .....	Prénom :.....
<b>Exercice oral :</b>	

<b>Évaluation</b>										
<b>Tâche /5</b>	1	2	3	4						
S'investir dans le projet, prendre des risques										
Sélectionner des informations pertinentes										
Animer un exercice d'écoute (donner une tâche avant l'écoute)										
Animer un jeu de vocabulaire										
Communiquer de façon agréable et compréhensible										
<b>Prononciation /05</b>	0,5	1	1,5	2						
S'exprimer de façon fluide, regarder le public avec le sourire, avec un volume et un débit adaptés										
Intonation										
Groupes rythmiques. Accent sur la dernière syllabe du groupe										
Sons voyelles										
Sons consonnes										
<b>Grammaire et vocabulaire /10</b>										
Grammaire Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes. Fait preuve d'un bon contrôle malgré des nettes influences de la langue maternelle.	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
Vocabulaire (étendue et maîtrise) A acquis un vocabulaire suffisant pour s'exprimer de manière fluide et précise.	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
<b>Commentaires :</b>										
Éléments positifs					Pistes d'amélioration					

**Tableau 22 : grille d'évaluation en production orale**

**Exercice 2 :**

**Production écrite :**

**Raconte en vingt lignes maximum, une histoire que tu as vécue. Cette histoire doit porter sur une personne que tu connais ou que tu as rencontrée.**

Département de français	Nom : .....
Classe : .....	Prénom : .....
Production écrite : Raconter une vie	

Évaluation								
<b>Tâche</b> /6	0	0.5	1	1.5				
J'ai inventé un titre original et approprié	0	0.5	1	1.5				
Le récit est bien organisé en paragraphes, j'ai rédigé une introduction et une conclusion à mon texte	0	0.5	1	1.5				
J'ai raconté une histoire de vie passé	0	0.5	1	1.5				
J'ai expliqué pourquoi j'appréciais cette personne (partage l'admiration, la fantaisie, l'humour, la passion, ....)								
<b>Texte</b> /14	0.25	0.5	0.75	1	1.25	1.5	1.75	2
Grammaire /8								
J'ai respecté les accords des adjectifs, des articles, ...								
J'ai employé correctement les temps du passé								
J'ai conjugué correctement les verbes								
Vocabulaire /6								
J'ai utilisé les expressions / prépositions de temps et de lieu correctement								
Le vocabulaire est riche								
J'ai orthographié les mots correctement (accents, orthographe lexicale)								

**Tableau 23 : grille d'évaluation en production écrite**

**Exercice 3 :**

**En tenant compte de l'emploi des expressions suivantes, relie les propositions de la première colonne avec celles de la deuxième pour former des phrases correctes.**

Grâce à	Sous prétexte que	Sans que
Faute de	Ce n'est pas parce que....	Par conséquent
À force de	..... mais parce que	De sorte que
En raison de	D'où	En effet

1	Je suis très reconnaissant à mon amie Annie car...	A	l'usage de l'ascenseur est interdit jusqu'à 18h.
2	Il n'a pas pu obtenir son crédit...	B	il s'est retrouvé dans le rouge à la banque.
3	À force de dépenser inconsidérément...	C	c'est grâce à elle que j'ai trouvé mon emploi.
4	En raison d'un problème technique,...	D	faute de garanties suffisantes.
5	Papa refuse de manger des légumes ...	E	sans que ses parents s'en aperçoivent.
6	L'enfant est sorti de sa chambre ...	F	sous prétexte qu'il ne le digère pas.
7	M. Mbarga n'a pas pu terminer son travail ...	G	en effet son ordinateur est tombé en panne.
8	Il ne cesse de se gaver de gâteau devant la télé ...	H	par conséquent je vous envoie chez le directeur.
9	Ce n'est pas parce qu'il était malade ...	I	de sorte qu'il a dû écourter ses vacances.
10	C'est la troisième fois que vous sautez un cours, ...	J	mais parce qu'il voulait se promener qu'il a manqué la réunion.
11	Il a eu un problème familial, ...	K	d'où ses problèmes d'obésité

Il est à noter que l'accent sera mis sur des exercices qui amènent l'apprenant à s'exprimer sans toutefois négliger l'aspect purement linguistique. Si la compétence communicative lorsqu'elle est effective à l'orale offre davantage de possibilités au locuteur de donner son point de vue, elle permet aussi d'évaluer les composantes sociolinguistique (le respect des règles de politesse, la prise en compte du contexte d'énonciation) et pragmatique (réalisation d'une tâche spécifique et concrète).

#### **IV.4.2. La description des niveaux de compétence communicative comme élément fédérateur des théories d'apprentissage**

La description des niveaux de compétence communicative se pose comme un élément fédérateur des théories d'apprentissage évoquées dans cette étude à savoir le behaviorisme, le constructivisme et la pédagogie de l'intégration. Car si pour les behavioristes l'enseignement programmé vise une organisation efficiente du travail de l'enseignant par le séquençage des

activités, il n'en demeure pas moins vrai que le principal bénéficiaire de ce processus est l'apprenant qui voit son processus d'apprentissage simplifié.

De même, bien que le point de vue constructiviste de la connaissance stipule que l'apprenant construit son savoir à l'aide de son environnement, il faut voir en cette opération la nécessité pour l'apprenant de connaître de quel savoir il est question afin de s'engager véritablement. La connaissance de la compétence attendue par l'apprenant devient alors un catalyseur de l'amélioration de son rapport au savoir.

Enfin, la pédagogie de l'intégration selon laquelle les objectifs terminaux d'intégration « visent le profil attendu de l'élève au terme d'un cycle dans une discipline donnée, ou dans un champ disciplinaire donné » Roegiers (2010 : 8) vient compléter ce décloisonnement des théories convoquées dans cette étude. En effet, pour cette théorie, les compétences attendues de l'apprenant doivent être définies de manière précise et exacte afin de faciliter l'accompagnement de l'apprenant vers la construction de son savoir. Seulement, peut-on dire que les enseignants disposent de tous les outils qui leur permettent de décrire et d'évaluer la compétence communicative chez l'apprenant de FLE ? Voilà pourquoi, une fois sur le terrain, il est nécessaire pour l'enseignant de renforcer ses capacités à travers des sessions de formation continue.

#### **IV.4.3. La formation continue des enseignants de FLE**

La formation continue est, comme le pense Perrenoud (1997)<sup>52</sup>, un levier essentiel de renforcement des capacités du formé. Pour cet auteur, c'est une activité qui prend souvent une double allure :

- des recyclages articulés à des changements importants : réformes de structures, introduction de nouveaux programmes, de nouveaux moyens d'enseignement, de nouvelles technologies ; l'autorité scolaire provoque une mise à jour, à la fois information, explication et formation, qui s'adresse à tous, sous forme de recyclages obligatoires ou fortement recommandés ;
- un perfectionnement proposant, à la carte, toutes sortes de contenus, de l'artisanat ou du traitement de texte à la didactique d'une discipline ou à l'évaluation formative (...)

---

<sup>52</sup> PERRENOUD, P., (1997), « Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant », p2 [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1997/1997\\_01.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_01.html), consulté le 12 aout 2016.

S'agissant des recyclages, l'on n'abandonnera les recyclages obligatoires. Ces sessions de formation qui ne tiennent pas toujours compte des attentes des formés. Car, pour ce genre de formation, il est difficile voire impossible de « *parier sur la professionnalisation, les projets d'école, la responsabilisation et convoquer les enseignants en formation par un ordre de marche ; on ne peut plaider pour la prise en compte des différences entre élèves et ignorer les différences entre enseignants* »<sup>53</sup>. Pour Perrenoud, les recyclages standards sont trop élémentaires pour certains et nettement insuffisants pour d'autres. Voilà pourquoi il est judicieux de proposer des stages de perfectionnement sur la base des attentes descellées et partagées par les formateurs et les formés.

Cependant, même s'il est vrai que le perfectionnement promeut le choix des contenus de la formation proposés par les formés, il peut comporter quelques faiblesses dans la mesure où il « *laisse le système éducatif assez démuné quant à l'articulation nécessaire entre politique de l'éducation et formation continue. Par ailleurs, le libre choix produit partout un phénomène maintenant connu, qu'on peut caricaturer de la sorte : le quart le plus actif du corps enseignant consomme les trois quarts de la formation, alors que la moitié la moins concernée n'y participe pratiquement pas* »<sup>54</sup>. D'où la recherche d'un moyen terme entre l'autoritarisme du système éducatif et le libre choix des enseignants. L'État, à travers la politique éducative doit intégrer la formation continue des enseignants de FLE à la législation scolaire qui les prédisposeraient au renforcement des capacités pendant l'exercice de leurs fonctions en vue de la professionnalisation de l'enseignement pour le professionnalisme de l'enseignant. Une pédagogie de projet calquée sur les méthodes d'ingénierie d'un système d'apprentissage où toute la réflexion sur les besoins est effectuée au sein d'une équipe mixte maître ouvrage (formé) – maître d'œuvre (formateur). La compréhension partagée des besoins bruts résultant des discussions entre toutes les parties prenantes permet d'enchaîner la suite du processus et dans le cas d'espèce la formation des enseignants pour une professionnalisation des enseignements.

#### **IV.4.4. La formation continue pour une professionnalisation des enseignements**

La professionnalisation renvoie d'abord au processus de développement d'une professionnalité. Celle-ci comporte plusieurs dimensions liées au développement des compétences nécessaires à la professionnalisation d'une

---

<sup>53</sup> Ibid.

<sup>54</sup> PERRENOUD, P., op cit.

occupation : la mobilisation des savoirs professionnels, l'apprentissage continu, l'efficacité et l'efficience des personnes, le partage de l'expertise entre les membres du groupe concerné et la formalisation des savoirs de la pratique. (...) <sup>55</sup>.

La professionnalisation exprime l'idée du développement et de la construction des compétences nécessaires à l'exercice d'une profession. Ainsi perçue, elle renvoie à la professionnalité que Jonnaert (2011, 2009) cité par Nkeck Bidias (2013 :233) définit comme

la capacité du professionnel à mettre en œuvre de manière rationnelle les savoirs nécessaires à l'exercice de la profession (...) ». Elle se constitue par « la mobilisation des ressources spécifiques à l'activité professionnelle, l'apprentissage continu, l'efficacité et l'efficience dans un réseau de contraintes à l'intérieur desquelles l'enseignant professionnel concerné construit des solutions réalistes pour faire face aux problèmes de l'activité, le partage de l'expertise commune face aux situations ou aux situations de gestion, des savoirs de la pratique formalisés et transmissibles <sup>56</sup>.

En clair, la formation initiale seule ne suffit pas à rendre l'enseignant de FLE compétent. Voilà pourquoi il faut penser à une didactique professionnelle qui, appliquée à la formation, *transforme les situations de travail en situations didactiques par le biais de situations-problèmes*. Elle permet aux *savoirs d'être mis en œuvre autour de situations concrètes. Le travail est alors objet et support de formation*. La didactique professionnelle est aussi pour nous « *la référence pour concevoir la formation des enseignants* » comme le pense Leblanc & Alii (2008) cités par Nkeck Bidias (2013 : 240).

#### **IV.4.5. Vers une intégration nationale et une ouverture au monde**

Au-delà de son caractère académique, cette étude peut contribuer à la cassure de la barrière linguistique entre francophone et anglophone et concourir à l'impulsion du bilinguisme officielle au Cameroun. C'est le lieu de penser que le développement de la compétence communicative chez l'apprenant de FLE renforcerait l'intégration nationale si chère au politique. C'est aussi une manière de préparer une ouverture au monde afin d'atteindre les objectifs visés dans la loi d'orientation du 14 avril 1998 : « *la formation des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt*

---

<sup>55</sup> *La Formation à l'enseignement, les Orientations, les Compétences professionnelles* (2001), Service des publications, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, p13, consulté le 12 août 2016.

<sup>56</sup> NKECK BIDIAS, R.S., (2013), « Problématiques sur la didactique professionnelle dans la formation à l'enseignement au Cameroun », in *Syllabus Review4*, Yaoundé, pp217-249.

*général et du bien commun* » car, il est difficile se prévaloir citoyen du monde tout en restant monolingue.

## **Conclusion**

En somme, la description des niveaux de compétence communicative se présente comme une étape primordiale dans le processus enseignement/apprentissage du FLE dans l'enseignement secondaire anglophone. Il s'agit d'une praxis qui balise la pratique enseignante et oriente l'apprenant dans la construction de son savoir en français. Au-delà des simples objectifs qui dans la plupart du temps sont vagues, la compétence tient compte des tâches à mener dans un contexte socialement défini.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Cette étude avait pour but primordial de répondre à la question principale suivante : comment décrire le niveau de compétence communicative de l'apprenant en français deuxième langue et organiser les descripteurs de compétence afin de la rendre observable et mesurable à la fin du premier cycle dans l'enseignement secondaire anglophone ? Ou encore, existe-t-il un procédé qui permette la description d'un niveau de compétence communicative ainsi que l'organisation des descripteurs de compétence dans l'optique de les rendre observables et mesurables à la fin du premier cycle anglophone ? Et enfin, à quoi servira un tel dispositif ?

Au terme des enquêtes menées dans les établissements secondaires anglophones du département du Mfoundi dans la région du Centre au Cameroun, les trois hypothèses de notre recherche formulées sur la description de niveaux de compétence communicative notamment sur la mesure objective de la compétence communicative de l'apprenant, la nécessité d'une bonne organisation des descripteurs de compétence et les finalités des enseignements ont été confirmées au moyens des entretiens menés sur le terrain. Cette confirmation implique *ipso facto* celle de l'hypothèse générale à savoir que la description de niveaux de compétence communicative permet de rendre compte de manière efficiente le niveau de l'apprenant de FLE à chaque étape de l'apprentissage ainsi qu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire anglophone.

Pourtant, malgré la satisfaction du résultat final obtenu, il faut dire que cette étude présente quelques limites. Elle a été menée dans un contexte sociopolitique marqué par les revendications des enseignants d'expression anglaise. Bien que ces revendications soient effectives dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, les tensions étaient perceptibles dans la région du Centre à travers le refus de certains enseignants de prendre part à une étude portant sur l'enseignement du français dans le sous-système éducatif anglophone. De même, lors de la description des niveaux de compétence communicative nous avons tenu compte d'un seul niveau de compétence en l'occurrence le niveau A2 qui correspondait au profil de l'apprenant à la fin du premier cycle dans l'enseignement secondaire anglophone. Nous aurions pu le faire pour tous niveaux (A1, A, B1, B2, C1, C2)<sup>57</sup> dans les classes de *Form1* à *Upper sixth* si nous disposions d'un temps conséquent. Néanmoins, au-delà des manquements soulevés, ce travail ouvre des perspectives tout à fait explorables pour une étude de la description des niveaux de compétence communicative des apprenants d'une part et d'autre

---

<sup>57</sup> CECRL, p25

part pour un accompagnement efficace des apprenants dans le développement de leurs compétences en français.

Ainsi cette étude cherche les voies et moyens pouvant permettre de définir les niveaux de compétence communicative des apprenants de FLE dans toutes les classes et à tous les niveaux du cycle d'enseignement dans le sous-système éducatif anglophone en particulier et dans le système éducatif camerounais en général. L'organisation des descripteurs de compétence et la précision de la compétence attendue de l'apprenant associées à l'évaluation des niveaux de compétence peuvent conduire à améliorer le processus enseignement/apprentissage du FLE et partant la promotion efficiente et rapide du bilinguisme.

Sortant du cadre didactique, cette étude offre une opportunité d'orienter la formation des apprenants de FLE vers les objectifs fixés lors des états généraux de l'éducation et consignés dans la loi d'orientation du 14 avril 1998. En effet, selon l'article 3 de ce texte, *l'État consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales*. L'enseignement du français aux apprenants anglophones participe de cette volonté de rendre le bilinguisme une réalité permettant de caractériser les citoyens camerounais qui doivent être de véritables bilingues. L'héritage politico-linguistique du Cameroun sera alors non plus un facteur de division, mais un atout de renforcement de la cohésion sociale car il n'y aura ni anglophones ni francophones, mais des camerounais bilingues.

## BIBLIOGRAPHIE

**AKTOUF, O.**, (1987), *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*, Montréal : les presses de l'Université du Québec, 213p.

**ALUH, S.**, (2005), *Problématique de l'enseignement de l'écrit en français dans le sous-système scolaire anglophone du Cameroun*, mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du diplôme de professeur de l'enseignement secondaire deuxième grade (DIPES II).

**AMBASSA BETOKO, M-T.**, (2010), *Le théâtre populaire francophone au Cameroun (1970-2003) : Langage-Société-Imaginaire*, Paris, L'harmattan, Cameroun, 258p.

**BABLON, F.**, (2003), *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Paris, Hachette

**BARDIN, L.** (1977), *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.

**BAUTIER, E., et al**, (1980), *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues*, Paris, CLE International.

**BAYLON, C., et FABRE, P.**, (1975), *Initiation à la linguistique. Avec les travaux pratiques d'application et leurs corrigés*, Paris, Nathan.

**BEACCO, J.-C. et CHEVALIER, J.-C.** (Coord.), (1988), *Étude de Linguistique Appliquée. « Didactique des langues : Quelles interfaces ? »*, Nouvelle série, N°72, Octobre - Décembre, Paris, CNRS/Didier Erudition.

**BEAU, M.** (2006). *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*. Paris : La découverte.

**BELINGA BESSALA, S.** (2005), *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé : Éditions CLE.

**BERARD, E.**, (1991), *L'approche communicative. Théorique et pratique*, Paris, CLE International, Coll. Didactique des Langues Étrangères.

**BLANCHET, A., & GOTMAN, A.** (2007), *L'entretien* (éd. 2ème). Paris : Armand

**BLOOM, B. S.** (1982), *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Québec : Presses Universitaires du Québec.

**BOUCHON**, (2009), « Collecte des données, méthodologie qualitative », dans *Médecin du Monde*, mars 2009.

**BROOKS, N.**, (1960), *Language and Language Learning: Theory and Practice*, New York, Harcourt, Brace et W.

*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR).

Colin.

**COOK, V.**, (1991), *Second Language Learning and Language Teaching*, London, Edward Arnold. Éducation, Collection « Profession Enseignant », 157 p.

**CUQ, J.P.**, (dir.), 2004, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle, CLE International.

**DEVELAY, M.**, (1997), « Origines, malentendus et spécificités de la didactique » dans *Revue française de pédagogie*, Volume 1vingt, Penser la pédagogie. pp. 59-66.  
*Dictionnaire de didactique du français*, 2003.

**DURKHEIM, E.**, (1963), *Les règles de la méthode sociologique*, 15<sup>e</sup> édition, Paris, PUF.

**EBONGUE, A. E.**, (2014), « Pour un enseignement/apprentissage du français et de l'anglais comme langues étrangères au Cameroun », *Synergies Afrique des Grands Lacs* n°3 - p. 193-vingt8, [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_05567807\\_1997\\_num\\_12\\_01\\_2056](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_1997_num_12_01_2056), consulté le 14 février 2016.

**Ellis, R.**, (1986), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: oxford University Press.

**ETUI, R. N.**, (2012), *L'impact du bilinguisme sur les apprenants de français de culture francophone scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone au Lycée Bilingue de Yaoundé*.

**FORTIN, M.F., COTE J. et FILION F.** (2006), *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal : chavelière éducation.

- FORTIN, M-F.** (1994), *Cahier d'accompagnement ou cours de méthodologie de la recherche*. Montréal : Université de Montréal, faculté des sciences infirmières.
- GAGNE, R. M.** (1976), *Les principes fondamentaux de l'apprentissage : application à l'enseignement*, (Traduction de Robert Brien et Raymond Paquin). Montréal : HRW.
- GAUTIER, B.** (1992). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses Universitaires de Québec.
- GEMINARD, L.,** (1973), *L'enseignement éclaté. Étude des problèmes par l'analyse de système*, coll. Orientation/E3, Casterman, Paris.
- GRAWITZ, M.,** (2001), *Méthodes des sciences sociales*, 11<sup>e</sup> édition, Paris, Dalloz.
- GUMPERZ, J.,**(1989), *La sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, La Réunion, L'Harmattan.
- HYMES, D.,** (1972), « On Communicative Competence », in **PRIDE, J.B.** et **HOLMES** (Eds), *Sociolinguistics*, pp.269-293, cité par **BERARD, E** (1991), *L'approche communicative*, Paris, Clé International.
- DUBOIS, J. et al.,** (1994), *Le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*.
- KOUMENE, A. B.,** (2009) « la notion d'enseignement/apprentissage », article publié sur internet, consulté le onze juillet 2009.
- LABOV, W.,** (1976), *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit, 459 pages.
- LANSHEERE, G de** (1992), *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Armanf Colin, Bourrelier.
- LIGHTBOWN, M., P. and SPADA, N.,** (1993), *How Languages are learned*. Oxford University Press, Walton Street, Oxford, OX2 6DP.
- Mc LAUGHLIN, B.,** (1987), *Theories of Second Language Learning*, London: Edward Arnold.
- MEBOMA NTOUALA, A. S.,** (2014), *Matérialisation des Programmes Scolaires par les Enseignants D'histoire et Intégration de la Conscience Historique chez les Apprenants du Niveau Secondaire*, Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du diplôme de Master

en sciences de l'éducation et ingénierie éducative, filière : sciences de l'éducation, spécialité : didactique de l'histoire.

**MIALARET, G.** (1979), *Vocabulaire de l'éducation*, Paris : PUF.

**MINATD**, LOI No 96-06 du 18 janvier 1996 portant révision de la Constitution du 02 juin 1972.

**MINEDUC (QUEBEC)**, *La Formation à l'enseignement, les Orientations, les Compétences professionnelles* (2001), Service des publications, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, p13, consulté le 12 août 2016.

**MINEDUC**, ARRÊTÉ No 040/D/40 MINEDUC/SG/IGP/ESG portant définition du programme de français (french) en classe anglophone des établissements d'enseignement secondaire général, Yaoundé, 30 juin 1997, P4-5.

**MINEDUC**, DÉCISION No 1141/ B1/ 1464/ MINEDUC/ IGE/ IGP/ BIL du 28 octobre 2002 instituant la Journée Nationale de Bilinguisme.

**MINEDUC**, DÉCISION No 1230/B1/1464/MINEDUC/CAB du 12 juin 2003

**MINEDUC**, LETTRE CIRCULAIRE No 009/B1/MINEDUC/IGE/IGP/BIL du 09 avril 2003 recommande aux responsables des Écoles de Formation des instituteurs de donner une formation adéquate aux élèves-maîtres et élèves-maîtresses afin de les outiller pour l'enseignement de la deuxième langue officielle.

**MINEDUC**, LETTRE CIRCULAIRE No 033/B1/MINEDUC/IGE/IGP/BIL du 14 octobre 2002 portant sur l'effectivité du Bilinguisme à la maternelle et au primaire.

**MINEDUC**, LETTRE CIRCULAIRE No B1/1464/MINEDUC/IGE/IGP/BIL du 02 décembre 2002 portant observation effective de la journée du Bilinguisme dans tous les établissements.

**MINEDUC**, LOI No 98/004 du 14 avril 1998 portant Organisation de l'Éducation.

**MINEDUC**, ORDRE No 66/C/13 du 16 février 2001 introduit les épreuves de deuxième langue officielle aussi bien à l'écrit qu'à l'oral au Certificat d'Études Primaires et à son équivalent *First School Leaving Certificate*.

**MINEDUC**, PROGRAMMES de français (french) en classe anglophone des établissements d'enseignement secondaire général, (1997).

**MINESEC**, DÉCRÊT N°2005/139 DU 25 avril 2005 Portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires.

**MINESEC**, GUIDE PÉDAGOGIQUE du français II et du PEBS. Classes de Forms I-V.

**MINESEC**, PROGRAMME d'études de français première langue classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> guide pédagogique.

**MINESEC**, PROGRAMME de français deuxième langue : *classes de Form3, Form4 et Form5*, (2014).

**NADEAU, M.A.**, (1981), *L'évaluation des programmes d'études, théorie et pratique*, Québec, Les Presses de l'Université de Laval.

**NADEAU, P.** (1988), *L'évaluation des programmes ; théories et pratiques*, Québec : Presses Universitaires de Laval, Paris, Delachaux et Niestle, édité en collaboration avec L. Allal et D. Bain.

**NKECK BIDIAS, R. S.**, (2013), « Problématiques sur la didactique professionnelle dans la formation à l'enseignement au Cameroun », dans *Syllabus Review*4, Yaoundé, pp217-249

**NÚÑEZ PARÍS, F.** (2005). « Évaluation des programmes pour définir et organiser l'enseignement des langues vivantes étrangères », *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, n°28, 2005/págs. 255-278. Recibido-May, 2003. Aceptado: Dic. 200.

**ORANGE, C.**, (2010), « Situations forcés, recherches didactiques et développement du métier enseignant » dans *Recherches en Éducation*, HS no2, octobre 2010, P75.

**OUELLET, A.**, (1999), *Processus de recherche. Une introduction à la méthodologie de la recherche*, 2<sup>e</sup> édition

**PERRENOUD, P** (1999), *Qui définit le curriculum, pour qui ?*, Cousset (Suisse), De Val, édité en collaboration avec **MONTANDON C.**

**PERRENOUD, P** (2000), *Construire des compétences dès l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 3<sup>e</sup> édition (1<sup>ère</sup> édition en 1997), 125 p.

**PERRENOUD, P.**, (1993), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel et

**PERRENOUD, P.**, (1995), « Des savoirs aux compétences De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? » dans *Pédagogie collégiale*, Octobre 1995, Vol. 9, n° 1. <http://www.ac-nice.fr/arts/soclecompetence/des%vingtsavoirs-Perrenoud.pdf>, consulté le 27 janvier 2017.

**PERRENOUD, P.**, (1997), « Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant », p2. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1997/1997\\_01.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_01.html), consulté le 12 août 2016.

**POLITZER, R. L.**, (1961), *Teaching French: an Introduction to Applied Linguistics*. Boston, Ginn et Co.

**PUREN, C.**, (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan/Clé International, Collection D.L.E. dirigée par R. Galisson.

**PY, B.**, (1988) : « Didactique des langues et modèles linguistiques », **BEACCO, J.-C.** et **CHEVALIER, J.-C.** (Coord.), (1988) : *Étude de Linguistique Appliquée*. « Didactique des langues : Quelles interfaces ? », Nouvelle série, N°72, Octobre - Décembre, Paris, CNRS/Didier Erudition.

**QUINTIN, J.J.**, (2013), « Analyse de données qualitatives Outils de production de données qualitatives et méthodes d'analyse », Support de cours, Master 1 en sciences de l'éducation et de la formation, Université Lumière Lyon 2.

**RICHTERICH, R. et WIDOWSON Hg.**, (Eds), (1981), *Description, présentation et enseignement des langues*, Paris, Hatier/CREDIF, LAL.

**RICHTERICH, R.**, (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, Coll. Recherches /Applications.

**RIVERS W. M.**, (1964), *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, Chicago, The Chicago University Press.

**ROBERT, A.D. et BOUILLAGUET, A.** (1997), *L'analyse de contenu*, Que sais-je ? Paris : PUF.

**ROEGIERS, X.** (2002), *Élaborer un curriculum en termes de compétence : enjeux et démarches*. Paris : AIF.

**ROEGIERS, X.** (2010), *La pédagogie de l'intégration des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*, Bruxelles : De Boeck.

**ROEGIERS, X.**, (2010), « La pédagogie de l'intégration en bref », Rabat, p3, support électronique consulté le 1<sup>er</sup> novembre 2015.

**SALA, B. & UBANAKU, V.** (2010) in *BASIC ENGLISH GRAMMAR AND LEXIOLOGY, Preceded by the history and development of English*, second edition, Yaoundé, HoriZon Books.

**TEMKENG, A.**, (2006), *Compétence interculturelle et efficacité de l'action didactique en classe de langue*, Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du Diplôme d'Études Approfondies (D.E.A.) de Sciences de l'éducation.

**Thang Canh Nguyen** (2013), *Du rituel communicatif en classe de langue au rituel de la communication verbale quotidienne : prise de conscience de ce passage chez les étudiants de français à l'université de Cantho*. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2013. Français. <NNT : 2013MON30045>. <tel-00958838>, consulté le 27 janvier 2017.

**TSAFAK, G.**, (2004), *Méthodologie générale de recherche en éducation*, Yaoundé : CUSEAC.

**TSAFAK, G.**, (1994), « La situation de la recherche en éducation au Cameroun », *Les Sciences de l'éducation* 2, pp.41-62.

**TSAFAK, G.**, (1998), *Éthique et déontologie de l'éducation*, Yaoundé, Presses Universitaires d'Afrique, Collection Sciences de l'éducation.

**VALENZUELA, O.**, (2010), « La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage », dans *Synergies Chili*, n° 6, pp. 71-86, consulté le 8 octobre 2015.

**VYGOTSKY, L.**, (1934), « Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire », trad. Franç. **SÈVE, F. DE** Moscou, MGU, 2011.

**WANLIN, P.**, (2007), *L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels*. RECHERCHES QUALITATIVES – Hors-Série – numéro 3. Université du Luxembourg.

**WILLIAMS, D.**, (1990), *English Language Teaching*, Ibadan, Owerri/Kaduna.

## **ANNEXES**

## Annexe 1 : Guide d'entretien

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

-----  
FACULTÉ DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION

-----  
DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE  
DES DISCIPLINES

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

-----  
FACULTY OF EDUCATION

-----  
DEPARTMENT OF DIDACTICS



### **Guide d'entretien de collecte des données sur le terrain sur le thème Description des niveaux de compétence communicative et enseignement/apprentissage du FLE dans l'enseignement secondaire anglophone**

Entretien avec les enseignants de FLE de l'enseignement secondaire anglophone

#### **Catégorie I : Description des niveaux de compétence communicative**

##### **Sous-catégorie : Conception de la notion de compétence en langue**

- Définition de la compétence communicative
- Mesure de la compétence communicative
- Mise de la compétence attendue à la disposition de l'apprenant
- Description de la compétence attendue chez l'apprenant
- Estimation des niveaux de compétence communicative selon l'échelle des niveaux de compétences

#### **Catégorie 2 : Programmation des tâches**

##### **Sous-catégorie : Descripteurs de compétence**

- Profil de l'apprenant de FLE à la fin du premier cycle
- Attente par composante : comprendre, écrire, parler
- Perception du programme de français II des classes de *Form3, form4 et form5* en termes de description des niveaux de compétence communicative
- La compétence attendue chez l'apprenant de FLE selon le programme

### **Catégorie 3 : Apport de la description des niveaux de compétence communicative dans le processus enseignement/apprentissage**

#### **Sous-catégorie : Finalité de la description des niveaux de compétence communicative**

- Utilité d'un outil de description des niveaux de compétence communicative
- Impact de la description des niveaux de compétence sur le processus enseignement/apprentissage

#### **Identification des interviewés**

<b>Sexe</b>	<b>Masculin</b>		<b>Féminin</b>	
<b>Ancienneté dans la fonction</b>	0 – 10 ans		0 – 10 ans	
	onze – vingt ans		onze – vingt ans	
	21 – 30 ans		21 – 30 ans	
<b>Grade</b>	PLEG		PLEG	
	PCEG		PCEG	
	VACATAIRE		VACATAIRE	
<b>Niveau académique</b>	BACCALAUREAT		BACCALAUREAT	
	LICENCE		LICENCE	
	MASTER et PLUS		MASTER et PLUS	

## Annexe 2 : Grille d'analyse

Catégories thématiques	Indices		Codes		
			1	2	3
Conception de la compétence communicative	001	Définition de la compétence communicative	1	2	3
	012	Mesure de la compétence communicative	1	2	3
	013	Mise de la compétence attendue à la disposition de l'apprenant	1	2	
	014	Description de la compétence attendue chez l'apprenant	1	2	3
	015	Estimation des niveaux de compétence communicative selon l'échelle des niveaux de compétences	1	2	3
Descripteurs de compétence	021	Profil de l'apprenant de FLE à la fin du premier cycle	1	2	3
	022	Attente par composante : comprendre, écrire, parler	1	2	3
	023	Perception du programme de français II des classes de <i>Form3, form4 et form5</i> en termes de description des niveaux de compétence communicative	1	2	
	024	La compétence attendue chez l'apprenant selon le programme	1	2	3
Finalité de la description des niveaux de compétence communicative	031	Utilité d'un outil de description des niveaux de compétence communicative	1	2	3
	032	Impact de la description des niveaux de compétence sur le processus enseignement/apprentissage	1	2	3

### Légende

#### **01 : Conception de la compétence communicative**

001 : définition de la compétence communicative

1- Exact, 2- passable ; 3- inexact

012 : Description de la compétence attendue chez l'apprenant

1- Correct ; 2- Passable ; 3- Incorrect

013 : Mesure de la compétence communicative

1- Oui ; 2- Non

014 : Mise de la compétence attendue à la disposition de l'apprenant

1- Toujours ; 2- Souvent ; 3- Jamais

015 : Estimation des niveaux de compétence communicative selon l'échelle des niveaux de compétences

1- Correct ; 2- Incorrect

## **02 : Descripteurs de compétence**

021 : Profil de l'apprenant de FLE à la fin du premier cycle

1- Correct ; 2- Passable ; 3- Incorrect

022 : Attente par composante : comprendre, écrire, parler

1- Convainquant ; 2- Moyennement convainquant ; 3- Pas convainquant

023 : Perception du programme de français II des classes de *Form3, form4 et form5* en termes de description des niveaux de compétence communicative

1- Très objectif ; 2- Moyennement objectif ; 3-Pas objectif

024 : la compétence attendue chez l'apprenant selon le programme

1- Très exact ; 2- exact ; 3-pas exact

## **03 : Finalité de la description des niveaux de compétence communicative**

031 : Utilité d'un outil de description des niveaux de compétence communicative

1- Très utile ; 2- Utile ; 3- Pas utile

032 : Impact de la description des niveaux de compétence sur le processus enseignement/apprentissage

1- Grande influence ; 2- Influence moyenne ; 3- Pas d'influence

## **Annexe 3 : Protocole d'entretien avec les enseignants**

### **Enseignant No 7**

**L'entretien avec cet enseignant a eu lieu au deuxième étage du bâtiment abritant la section anglophone au Collège saint Benoit de Yaoundé. Il était onze heures ce vendredi 17 mars vingt-dix, en situation de face à face. Il a duré onze minutes et six secondes.**

#### **I. Contenu de l'entretien :**

*Bonjour chère collègue,*

*Dans le cadre de notre recherche qui porte sur un aspect de la compétence langagière, je souhaite que vous y donniez votre opinion. Nous vous garantissons la stricte confidentialité du contenu de cet entretien qui servira uniquement à des fins scientifiques. Votre objectivité dans les réponses que vous donnez rehaussera la qualité de notre recherche.*

*Quand dit-on que quelqu'un est compétent en parlant de langue ?*

**Réponse :** Quand quelqu'un est compétent en parlant de langue, on peut dire qu'il est compétent quand il maîtrise les notions de base de la langue. Il maîtrise les rubriques de la langue, les notions de base de cette langue - vous comprenez ? - et il peut Euh..., Euh..., Euh..., allier le savoir et l'agir, donc le savoir et l'agir quotidien. Là on dit qu'il est compétent. Le savoir au niveau des notions de bases et savoir agir - hmmm ! - Ratisser en même la base d'abord. C'est là qu'on dit qu'il est compétent.

*Bon ! Si on vous demandait de définir la compétence de l'apprenant à votre niveau, que diriez-vous ?*

**Réponse :** Définir la compétence de l'apprenant à mon niveau ? bien sur [*Comment vous....*] je peux le dire par niveau même aussi, c'est-à-dire étant donné que je suis enseignant de français II, je définis la compétence de l'apprenant au niveau de l'oral d'abord à la base ; je dis s'il réussit à mieux s'exprimer, déjà s'il maîtrise déjà le mot, le son au moins ; le son parce qu'il y a le son d'abord chez eux et puis le mot. On peut utiliser à l'oral, à, à, à, l'écrit, il va, il va, Euh... il va récupérer les, les, les savoirs notionnels pour s'en sortir ; c'est là où il devient, il est compétent. De prime à bord, je me dis d'abord il a des acquis donc je pars de ses acquis à l'oral et puis de ce qu'il peut produire [*l'interviewé salue un professeur qui passe*] – bonjour – à l'écrit pour dire qu'il est compétent.

*Bon ! Est-ce que les apprenants sont conscients [le professeur met de l'ordre dans la salle de classe] du travail qui leur est demandé à la fin du premier cycle, la compétence qu'ils doivent développer à la fin du premier cycle ?*

**Réponse :** Oui, ils sont conscients parce que dès le début de l'année vous êtes obligé de présenter votre matière c'est-à-dire de leur demander ce qu'ils connaissent de cette matière donc vous devez d'abord tester les apprenants sur les acquis, - vous comprenez non ? – et puis vous leur demander ce qu'ils connaissent de cette matière ; donc ils vous disent quand même ce qu'ils connaissent de la matière et puis à partir de là vous avez Euh... une certaine courbe qui vous permet de les évaluer. **Relance :** *[ok si je comprends bien Euh..., vous voulez dire qu'il y a comme une sorte d'évaluation diagnostique] (réponse anticipée – oui-) [au départ ?] hmmmhein !* Pour s'assurer que l'apprenant maîtrise, connaît même, a déjà utilisé la langue. Parce qu'il y en a, comme c'est le français II, qui n'ont jamais eu d'enseignants. Mais étant donné que le français est au programme au secondaire, il faut tester les niveaux. La présentation de la matière permet de connaître de quoi il s'agira tout au long de l'année.

*Ok ! D'accord. Alors selon les programmes qu'elle est la compétence attendue de l'apprenant à la fin du premier cycle par exemple ? Est-ce que vous pouvez le dire ?*

**Réponse :** A la fin du premier cycle, Euh..., l'élève doit être capable de prononcer en particulier les mots, hmmm ! De maîtriser certaines données du français comme la vie familiale beaucoup plus les formules de politesse et ça dépendra des rubriques – vous comprenez ? – Au niveau Euh... peut être *[l'interviewé est salué par un professeur et elle répond]* – bonjour- au niveau du vocabulaire, il doit être capable de maîtriser ne serait-ce que les formules de politesse, de maîtriser quelques données de la vie familiale parce qu'il vit en société ; donc il doit maîtriser quelques données de la vie pratique, de sa vie sociale : on va parler d'éducation, d'environnement. Je ne sais pas si vous me comprenez ? *[Oui bien sûr]* Mais on met beaucoup plus l'accent sur l'oral parce qu'à l'oral, nous sommes là au cycle d'observation donc, dès que l'enfant maîtrise le vocabulaire d'une langue c'est-à-dire ..... l'utiliser sera beaucoup plus facile. Il va seulement utiliser ses notions Euh... Son savoir notionnel pour s'appliquer et a ainsi le devoir d'apprendre à, de pouvoir répondre, il commence un peu à s'initier à la production d'écrits en termes de petites descriptions, peut être aussi par..... c'est-à-dire compléter les phrases. On met beaucoup plus l'accent sur l'oral. Au cycle intermédiaire, nous mettons l'accent sur les savoirs notionnels c'est-à-dire l'élève doit commencer à écrire, à s'initier à l'écriture de la langue, en production écrite et comme la

production écrite est globale, est beaucoup plus complète. On sait qu'il maîtrisera l'écriture s'il a des acquis en conjugaison, la grammaire et autre ; mais aussi il doit s'adapter à la vie quotidienne. Donc toutes ces données doivent s'adapter à sa vie quotidienne, donc quel que soit les rubriques.

*D'accord. Est-ce que vous êtes au courant qu'il est possible de décrire et d'évaluer le niveau de compétence de l'apprenant sur une échelle de 1 à 6 ?*

**Réponse :** *(avec précipitation)* Oui [pouvez-vous le faire avec vos élèves ?] Oui, mais je ne peux pas le faire aujourd'hui par exemple je suis en train de les évaluer. Je ne pourrai pas parce que Euh..... *(Sans conviction)* je ne sais pas, le système d'évaluation, je dois m'adapter au système d'évaluation de l'établissement, vous comprenez ?

*Alors qu'elles sont les tâches que l'élève doit réaliser pour développer sa compétence ?*

Les tâches, il doit d'abord, il y a d'abord le parler, hmm !, il y a le parler, il y a l'écriture ; donc l'élève doit d'abord pouvoir parler donc communiquer. Il doit pouvoir écrire ; donc à partir de là, j'insère les rubriques de french pour que l'élève puisse me présenter soit ses lacunes soit ses acquis.

*De manière spécifique, lorsqu'il s'agit de « comprendre », « parler », « écrire », qu'est-ce que l'élève doit faire concrètement ?*

**Réponse :** Qu'est-ce que l'élève doit faire ? Il doit d'abord écouter, il doit écouter, je ne sais pas, il doit écouter, il doit s'exercer, vous comprenez non ? Ce n'est pas seulement en lisant le cahier, il doit se cultiver. Il y a le dictionnaire, il y a ceci donc autant de chose.

*Si on vous demande de jeter un regard sur la manière dont les compétences sont définies dans les programmes, que diriez-vous ?*

**Réponse :** Ma vision au niveau des programmes de, de, de, comment je peux dire, au niveau de l'expression orale, de l'orthographe, les compétences sont vraiment bien définies. Donc, au niveau de la thématique, ils ont euh.... Englobé tous les thèmes, presque tous les thèmes. Ils parlent de la santé, de l'environnement, des TIC. J'ai l'impression qu'au niveau de la thématique, des modules, ils n'ont rien oublié.

En ce qui concerne les savoirs notionnels, ils ont survolé. Ils n'ont pas tenu compte que l'enfant qui vit à Yaoundé peut ne pas être résidant à Yaoundé depuis son enfance. Ils ont, ils

ont ignoré d'autres notions de base pouvant permettre à cet enfant de se rattraper. Donc, au niveau de la thématique générale, on a comme impression qu'ils se sont assis, ils ont regardé. C'est au niveau des savoirs notionnels qu'ils ont survolé. On vous demande d'enseigner une notion, mais l'enfant n'a pas de base. **Relance** : [un peu comme si on tenait compte des élèves forts sans tenir compte de] (Réaction instantanée) Des élèves faibles.

*Alors, est-ce que la définition, la description des niveaux de compétence est utile dans le processus enseignement/apprentissage ?*

**Réponse** : C'est utile parce qu'on avait l'impression que l'apprenant euh, euh, euh, venait à l'école juste pour le diplôme, mais maintenant on est convaincu qu'ils viennent se former par rapport à leur vécu quotidien.

*Ma dernière préoccupation est celle de savoir s'il fallait améliorer quelque chose dans les programmes, quelle serait votre contribution ?*

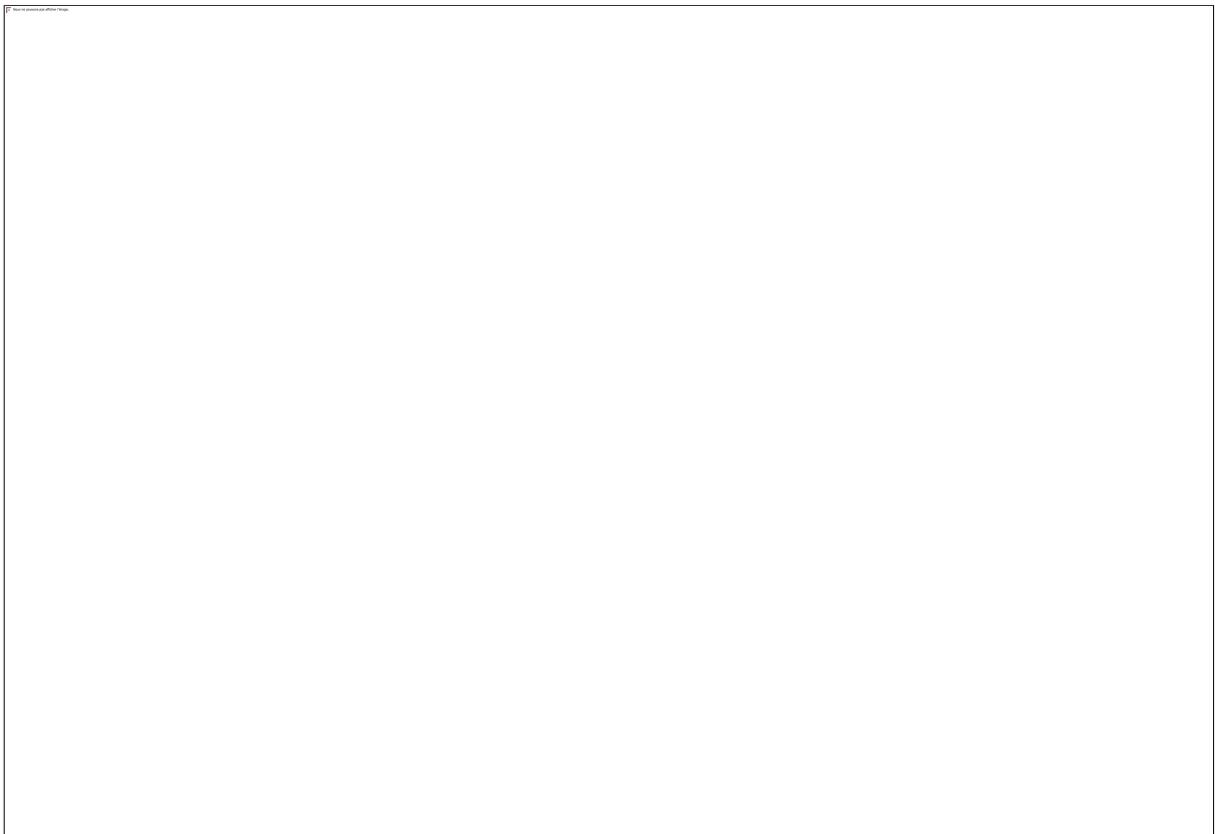
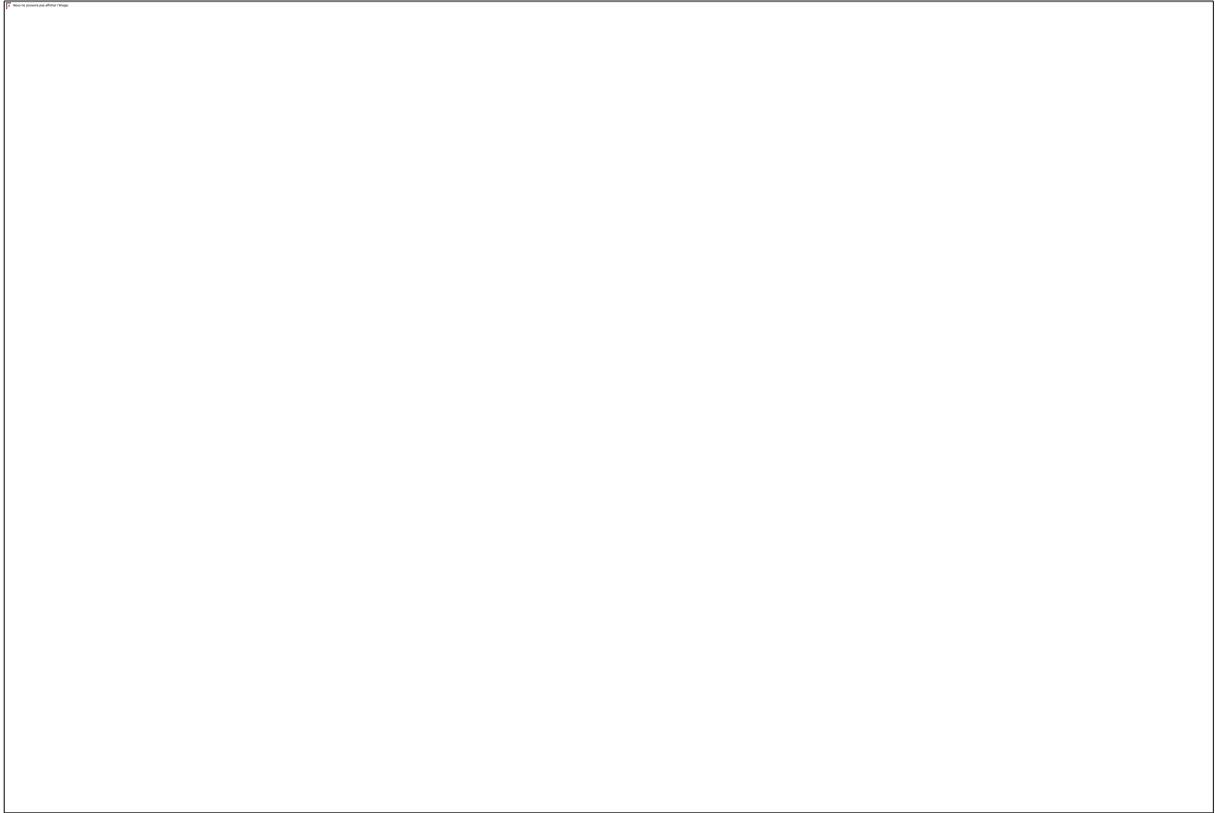
**Réponse** : D'abord, il faut améliorer la langue. Donc le volet langue. Ils ont oublié la phonétique. Ils n'ont rien prévu dans ces modules, là ils n'ont rien produit. C'est l'enseignant qui sait qu'il doit enseigner, il doit euh ! Pour mieux faire comprendre la leçon à ses enfants, commencer par les sons. Ils n'ont même pas tenu compte au niveau de l'orthographe. C'est vous qui insérer ça. **Relance** : [Donc c'est comme si on laissait à l'enseignant l'occasion d'imaginer ce qu'il va enseigner en fonction du niveau qu'il se trouve] Oui, la langue est un peu... parfois même cette langue est un peu plus compétente dans d'autres niveau par rapport au français II, mais ils n'ont pas tenu compte de la base. Donc il y a la phonétique, il y a la grammaire.

*Je vous remercie pour votre disponibilité.*

## II. Identification de l'enseignant

Sujet	Établissement d'attache	Sexe	Niveau d'instruction	Grade	Spécialisation	Ancienneté	Classes tenues
	Collège Saint Benoit de Yaoundé	F	Master et plus	PLEG	Français II	onze – vingt ans	Form3

**Annexe 4 : Programme de français deuxième langue des classes de *form3, form4 et Form5***



## **Annexe 5 : Autorisation de recherche (FSE)**



## **Annexe 6 : Autorisation de collecte de données (Délégation régionale du Centre)**





## **Annexe 7 : Attestation de soutenance**

[Empty box for the attestation de soutenance]

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b> .....	<i>i</i>
<b>DÉDICACE</b> .....	<i>ii</i>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<i>iii</i>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<i>iv</i>
<b>ABSTRACT</b> .....	<i>v</i>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS</b> .....	<i>vi</i>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<i>vii</i>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<i>1</i>
<b>CHAPITRE 1 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE</b> .....	<i>13</i>
I.1. Définition des concepts relatifs au sujet de recherche.....	<i>15</i>
I.1.1. Communication.....	<i>15</i>
I.1.2. Notion de compétence.....	<i>16</i>
I.1.2.1. Compétence de communication.....	<i>17</i>
I.1.2.2. Niveaux de compétence communicative.....	<i>20</i>
I.1.3. Processus enseignement/apprentissage.....	<i>20</i>
I.1.3.1. Enseignement.....	<i>21</i>
I.1.3.2. Apprentissage.....	<i>22</i>
I.1.3.3. Processus enseignement/apprentissage.....	<i>23</i>
I.1.4. Notion de FLE.....	<i>24</i>
I.1.5. Enseignement secondaire anglophone.....	<i>26</i>
I.2. Revue de la littérature.....	<i>27</i>
I.2.1. Description des niveaux de compétence communicative.....	<i>28</i>
I.2.1.1. Présentation des niveaux de compétences.....	<i>30</i>
I.3. Théories explicatives.....	<i>36</i>
I.3.1. Behaviorisme.....	<i>36</i>
I.3.2. Constructivisme.....	<i>37</i>
I.3.3. Pédagogie de l'intégration.....	<i>38</i>

<b>CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE .....</b>	<b>41</b>
II.1. Ttype et modèle de recherche.....	43
II.1.1. Recherche appliquée .....	44
II.1.2. Modèle exploratoire .....	44
II.1.3. Site de l'étude.....	44
II.2. Population et échantillon de la recherche.....	45
II.2.1. Population parente.....	45
II.2.2. Population cible.....	45
II.2.3. Population accessible .....	45
II.3. Technique d'échantillonnage et échantillon.....	46
II.3.1. Technique d'échantillonnage .....	46
II.3.2. Échantillon .....	47
II.4. Techniques de collecte des données.....	49
II.4.1. Entretien .....	49
II.4.1.1. Entretien non-directif .....	49
II.4.1.2. Entretien directif.....	49
II.4.1.3. Entretien semi-directif.....	50
II.4.1.4. « Focus group ».....	51
II.4.2. Guide d'entretien.....	52
II.4.3. Validation du guide d'entretien.....	53
II.5. Collecte des données .....	53
II.5.1. Déroulement de l'enquête .....	53
II.6. Technique d'analyse des données et grille d'analyse.....	54
<b>CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS .....</b>	<b>57</b>
III.1. Programmes de français deuxième langue des classes de form3, form4 et form5 en vigueur au Cameroun.....	59
III.2. Présentation des objectifs et finalités de français deuxième langue des classes de form3, form4 et form5 en vigueur.....	59
III.2.1. Analyse des contenus des programmes en vigueur.....	60
III.2.2. Analyse des conditions méthodologiques de travail prévues par les programmes en vigueur .....	60
III.3. Présentation des caractéristiques des sujets interrogés .....	63

III.3.1. Profils professionnels des enseignants de FLE interrogés.....	64
III.3.1.1. Distribution des interviewés par sexe .....	64
III.3.1.2. Distribution des interviewés par grade. ....	64
III.3.1.3. Distribution des interviewés par niveau académique.....	65
III.3.1.4. Distribution des interviewés par ancienneté dans la fonction.....	65
III.4. Présentation des données des catégories thématiques .....	66
III.4.1. Description des niveaux de compétence communicative .....	66
III.4.1. Définition de la compétence communicative.....	67
III.4.2. Description de la compétence attendue de l'apprenant.....	68
III.4.3. Mesure du niveau de compétence .....	69
III.4.4. Mise de la compétence attendue à la disposition de l'apprenant.....	70
III.4.5. Estimation du niveau de compétence de l'apprenant à la fin du premier cycle.....	71
III.5. Descripteurs de compétence .....	72
III.5.1. Profil de l'apprenant de FLE à la fin du premier cycle.....	72
III.5.2. Attentes par composante : « comprendre », « écrire », « parler » .....	73
III.5.2. Perception des enseignants des programmes de français II par rapport à la description des niveaux de compétence communicative.....	74
III.6. Finalité de la description des niveaux de compétence .....	75
III.6.1. Utilité d'un outil de description des niveaux de compétence .....	75
III.6.2. Impact de la description des niveaux de compétence dans le processus enseignement/apprentissage du FLE.....	76

## **CHAPITRE 4 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS**

<b>PROFESSIONNELLES.....</b>	<b>78</b>
IV.1. Vérification des hypothèses.....	80
IV.1.1. Description des niveaux de compétence communicative et niveau de l'apprenant de FLE .....	80
IV.1.2. Interprétation des résultats de l'hypothèse de recherche No1 .....	80
IV.1.3. Description des niveaux de compétence communicative et organisation des descripteurs de compétence .....	81
IV.1.4. Interprétation des résultats de l'hypothèse de recherche No2 .....	82
IV.1.3. Description des niveaux de compétence communicative et les finalités du processus enseignement/apprentissage.....	83
IV.1. Interprétation des résultats de l'hypothèse de recherche No3 .....	83

IV.2. Implications des résultats.....	84
IV.2.1. Au niveau de la description des niveaux de compétence communicative.....	84
IV.2.2. Au niveau du système d'évaluation.....	85
IV.3. Limites et perspectives .....	85
IV.3.1. Conception générale de l'étude .....	85
IV.3.2. Conduite de l'enquête.....	86
IV.4. Suggestions et recommandations.....	86
IV.4.1. Quelle est compétence attendue chez l'apprenant à la fin du premier cycle.....	87
IV.4.2. Description des niveaux de compétence communicative comme élément fédérateur des théories d'apprentissage .....	92
IV.4.3. Formation continue des enseignants de FLE.....	93
IV.4.4. Formation continue pour une professionnalisation des enseignements.....	94
IV.4.5. Vers une intégration nationale et une ouverture au monde .....	95
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>97</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>100</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b><i>i</i></b>
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b><i>xv</i></b>

