UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Contextualisation des phrases pour la compétence orale en enseignement-apprentissage du Français : Enquête menée en 3ème Post Fondamentale Section Langues de la DCE Mukaza

Nduwayezu, Juldas; Sous la direction de : Dr Willy Ngendakumana

2023
UB,ENS
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1929

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITÉ DU BURUNDI

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGÈRE

CONTEXTUALISATION DES PHRASES POUR LA COMPÉTENCE ORALE EN ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS : Enquête menée en 3ème Post Fondamentale Section Langues de la DCE MUKAZA

Par :

NDUWAYEZU Juldas

Sous la direction de:
Dr Willy NGENDAKUMANA

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du diplôme de Master en Didactique du Français Langue Etrangère

Bujumbura, décembre 2023

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président : Pr Clément BIGIRIMANA

Rapporteur : Dr Willy NGENDAKUMANA

Assesseur: Dr Pierre NDUWAYO

DEDICACE

A nos parents

A la Famille du colonel Gisabo

A nos frères et sœurs

A nos camarades de classe.

REMERCIEMENTS

Un mémoire est l'aboutissement de plusieurs efforts conjugués. Au terme de ce travail, nous tenons à ne remercier toute personne qui, de part et d'autre a pris part à sa conception et à sa réalisation.

Premièrement, nos vifs remerciements s'adressent à Dr Willy NGENDAKUMANA qui, malgré ses diverses responsabilités, a accepté de suivre de près la réalisation du présent travail. Sa patience, sa disponibilité et ses judicieux conseils ont été d'une estimable valeur pour alimenter notre réflexion. Que ce travail lui soit un plaisir et un signe de reconnaissance. Dans cette même logique, nous exprimons nos sentiments de gratitude envers tous les enseignants qui ont contribué à l'édificqtion de notre personnalité, en l'occurrence les enseignants de l'École primaire, secondaire ainsi que ceux de l'Université du Burundi et de l'École Normale Supérieure ayant intervenu au Master en Didactique du Français Langue Étrangère.

Deuxièmement, nous adressons nos remerciements à tous les enseignants enquêtés qui ont sacrifié leur temps en nous aidant à compléter le questionnaire d'enquête. Nous remercions également les membres du Jury qui ont reçu ce mémoire et ont pris suffisamment de temps pour l'évaluer.

En fin, nous ne pourrions pas terminer cette phase de remerciements sans penser à nos camarades de classe. Leurs efforts nous ont été d'une grande importance. Que ce travail leur apporte une grande fierté.

Juldas Nduwayezu

RÉSUMÉ

Le présent travail porte sur la contextualisation des phrases pour la compétence orale en enseigneiment-apprentissage du français. Il vise de façon plus particulière à analyser le niveau de contextualisation des phrases contenues dans le manuel de français en 3è PF et dans les exemples de phrases supports choisies et présentées aux apprenants par les enseignants au cours de l'animation des leçons de français. Il vise également à vérifier l'importance accordée aux activités de l'oral ainsi que les approches méthodologiques appliquées à de pareils exercices pour développer la compétence orale chez les apprenants. Dans ce contexte, deux méthodes de recherche dont l'analyse du contenu du Manuel et l'enquête par questionnaire ont été empruntées. A partir des résultats de la recherche effectuée, force est de constater que la maitrise de la compétence orale est loin d'être concrétisée pour les raisons suivantes : Beaucoup de phrases contenues dans le manuel de 3è PF Section Langues ne sont pas ancrées dans l'environnement social des apprenants d'une part. D'autre part, les activités de l'oral sont moins pratiquées de manière prioritaire. Enfin, l'usage des approches méthodologiques non appropriées à l'enseignement-apprentissage de l'oral de l'oral est dominant.

Mots clés : Contextualisation, phrase, enseignement-apprentissage, compétence orale

ABSTRACT

The present work focuses on the contextualization of sentences for oral competence in the teaching-learning of French. More specifically, it aims to analyze the level of contextualization of the sentences contained in the French textbook in 3è PF and in the examples of support sentences chosen and presented to learners by the teachers during the animation of the French lessons .It also aims to verify the importance given to oral activities as well as the methodological approaches applied to such exercises to develop oral competence in learners. In this context, two research methods, including the analysis of the content of the Manual and the questionnaire survey, were used. From the results of the research carried out, it is clear that the mastery of oral competence is far from being achieved for the following reasons: Many of the sentences contained in the 3rd PF Language Section textbook are not anchored in the learners' social environment on the one hand. On the other hand, oral activities are less practiced as a priority. Finally, the use of methodological approaches that are not appropriate for the teaching-learning of oral and oral language is dominant.

Keywords: Contextualization, sentence, teaching-learning, oral competence

TABLE DES MATIÈRES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY ..... **i**

DEDICACE ..... **ii**

REMERCIEMENTS ..... **iii**

RÉSUMÉ ..... **iv**

ABSTRACT ..... Erreur ! Signet non défini.

TABLE DES MATIÈRES ..... **v**

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS ..... **x**

LISTE DES TABLEAUX ..... **xi**

AVANT-PROPOS ..... **xii**

INTRODUCTION GÉNÉRALE **1**

1. Choix et motivation du sujet **2**

2. Problématique **4**

3. Hypothèses **6**

3.1. Hypothèse générale **6**

3.2. Hypothèses spécifiques **6**

4. Les Objectifs de recherche **7**

4.1. L'objectif général **7**

4.2. Les objectifs spécifiques **7**

5. La Méthodologie de recherche **7**

6. Articulation du travail **8**

CHAPITRE I : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL 9

I.1: ÉLUCIDATION DES CONCEPTS CLÉS **9**

I.1.1. La contextualisation des phrases supports. **9**

I.1.2 Le concept de contextualisation **9**

I.1.2.1. La contextualisation de l'enseignement **11**

I.1.2.2. La contextualisation didactique **12**

I.1.2.3. La contextualisation curriculaire ou des contenus **14**

I.1.3. La notion de phrase **15**

I.1.4. La contextualisation des phrases **16**

I.1.5. Le contexte **18**

I.1.6. L'énoncé **19**

I.1.7. Enonciation **20**

I.1.8. Enseignement **21**

I.1.9. Apprentissage **22**

I.1.10. La compétence **23**

I.1.11. La compétence orale **24**

I.1.11.1. La compréhension orale **25**

I.1.11.2. La production orale **26**

I.1.12. Les composantes de la compétence de communication orale **27**

I.1.12.1. La composante linguistique : **27**

I.1.12.2. La composante sociolinguistique : **27**

I.1.12.3. La composante discursive ou énonciative : **28**

I.1.12.4. La composante stratégique : **28**

I.2: L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORAL EN CLASSE DE FLE **29**

I.2.1. L'enseignement-apprentissage de l'oral en classe de FLE **29**

I.2.2. Approches et méthodes d'enseignement de l'oral en classe **30**

I.2.3. Approches **30**

I.2.3.1. Les méthodologies SGAV **30**

I.2.3.2 Approche communicative **31**

I.2.3.2.1. La centration sur l'apprenant **32**

I.2.3.2.2. Le Rôle de l'enseignant **32**

I.2.3.3. Approche actionnelle **33**

I.2.3.4. La Pédagogie d'intégration **35**

I.2.4. Méthodes **38**

I.2.4.1. La méthode active **38**

I.2.4.2. La méthode interactive **39**

I.2.5. Les activités résultant de la contextualisation des phrases-supports **40**

I.2.5.1. Le débat **40**

I.2.5.1.1.Le choix du sujet du débat **41**

I.2.5.2. Les situations d'enseignement/apprentissage **42**

I.2.5.3. Les travaux de groupe **47**

I.2.5.4. Les tâches **47**

I.2.5.5. Les jeux de rôle **48**

I.2.6. Les situations d'intégration SI **50**

CHAPITREII : ANALYSE DE LA CONTEXTUALISATION DES PHRASES DANS LE MANUEL DE 3ème POST FONDAMENTAL SECTION LANGUES **51**

II.1. Présentation du manuel de 3è PF Section Langues **51**

II .2. La place de la contextualisation des phrases dans le manuel de 3è PF **52**

II.2.1. L'analyse du contenu du Manuel de 3èmePF **52**

II.2.2. La grille d'analyse du Manuel de 3ème PF **52**

II. 3. La contextualisation des phrases supports et la méthodologie prévue au post fondamental : section Langues en français **77**

CHAPITRE III : CADRE METHODOLOGIQUE, PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATIONDES RESULTATS **79**

III.1. CADRE METHODOLOGIQUE **79**

III.1.1. La méthode d'enquête **79**

III.1.2. La population d'enquête **81**

III.1.3. Echantillonnage **83**

III.1.4. Dépouillement des résultats **83**

III.1.5. Difficultés rencontrées **83**

III.2. Présentation des résultats de recherche **84**

III.2.1. Niveau d'études des enseignants enquêtés **84**

III.2.2. Le choix des phrases supports et appropriation de celles-ci pendant l'animation des leçons en classe **86**

III.2.3. Choix et importance accordés aux activités pratiques de classe **87**

III.2.4. Choix de la méthodologie appliquée à l'enseignement de l'oral **90**

III.2.5. La connaissance par les enseignants des méthodologies appliquées à l'enseignement-apprentissage du français **91**

III.3. Analyse et interprétations résultants de recherche **94**

III3.1. Le niveau de formation des enseignants enquêtés **94**

III.3.2. Interpretation sur le choix et appropriation des phrases supports **94**

III.3.3. Choix et importance accordée aux activités pratiques de classe **96**

III.3.4. Interprétation des résultats de la recherche sur la connaissance des enseignants pour les méthodologies appliquées à l'enseignement-apprentissage de l'oral **97**

CONCLUSION GÉNÉRALE **100**

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES **106**

ANNEXES **113**

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

B.E.P.E.P.F. : Bureau d'Études et des Programmes de l'Enseignement Post Fondamental

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CRREF : Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation

DCE : Direction Communale de l'Éducation

DFLE : Didactique du Français langue Étrangère

ENS : École Normale Supérieure

FLE : Français Langue Étrangère

IFADEM : Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maitres

IPA : Institut des Pédagogies Appliquées

LCCI : Lycée Centre Culturel Islamique

MENRS : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique.

OTI : Objectif Terminal d'Intégration

PF : Post Fondamental

PI : Pédagogie de l'Intégration

SGAV : Structuro-Global- Audiovisuel

SI : Situation d'intégration

UB : Université du Burundi

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1: Les similarités et les dissimilarités entre l'approche communicative et l'approche actionnelle: 34

Tableau n°2 : Des ingrédients des situations d'enseignement/apprentissage qui favorisent la construction de compétences 43

Tableau n°3 : Différence entre jeux de rôles et simulations 49

Tableau n°4 : Grille d'analyse du Manuel de 3ème Post –Fondamental, Section Langues 53

Tableau n°5: Tableau récapitulatif des phrases non-ancrées dans l'environnement social des apprenants 77

Tableau n°6: Population d'enquête 82

Tableau n°7 : Niveau d'Etudes des enseignants enquêtés 85

Tableau n°8 : Choix et appropriation des phrases supports 86

Tableau n° 9 : Choix et importance accordée aux activités pratiques de classe 88

Tableau n°10 : La procédure méthodologique pour l'enseignement-apprentissage de l'oral 90

Tableau n°11: Connaissance des enseignants pour les méthodologies appliquées à l'enseignement-apprentissage de l'oral 92

AVANT-PROPOS

L'idée de ce mémoire nous est venue à l'esprit suite à l'analyse de plusieurs facteurs résultant à la fois du vacatariat que nous avons effectué au post fondamental et des expériences que nous avons vécues dans les écoles et différentes institutions où les lauréats des Ecoles post fondamentales éprouvaient des difficultés liées à l'expression orale. En effet, l'idéal de la nouvelle réforme de 2017 portant sur l'enseignement du Fondamental au Burundi qui s'inspire du CECR de 2001, lequel a marqué une avancée méthodologique considérable dans les curricula de français et qui met en avant une approche communicative dans l'enseignement-apprentissage de l'oral, a motivé notre champ de recherche.

Les difficultés des apprenants liées à l'expression orale dans les classes du cycle post fondamental en Section Langues ont guidé notre motivation de recherche. Notre préoccupation est de montrer la plus-value de la contextualisation des phrases contenues dans les manuels en usage dans l'enseignement-apprentissage du français, de la nécessité de partir des phrases ancrées dans le contexte social des apprenants dans la dispense des leçons, de l'importance des activités privilégiant l'oral ainsi que les méthodes appliquées à l'enseignement-apprentissage de l'oral pour développer la compétence orale conformément aux aspirations de l'approche communicative en vogue dans l'enseignement-apprentissage du français.

Ce travail a été rendu possible grâce aux conseils judicieux du guide que j'ai trouvé en la personne du Dr Pierre NDUWAYO tout au long de notre recherche.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce travail de recherche de Master en Didactique du Français langue étrangère a porté sur **« *la contextualisation des phrases pour la compétence orale en enseignement-apprentissage du français : Enquête menée en 3ème Langues, Post fondamental dans la DCE MUKAZA* ».** Ainsi, « Un texte hors contexte n'est que prétexte ». Cette idée du journaliste centrafricain Abel Yanguel nous sert de pierre angulaire pour mener à bien le déroulement du présent travail de recherche. Elle nous permet de comprendre à quel point la contextualisation des savoirs en général et celle des phrases supports en particulier, constitue un élément essentiel pour la maitrise de la compétence orale.

Tout enseignement-apprentissage d'une langue vise chaque fois à installer les compétences communicatives orales et écrites chez les apprenants. Ainsi, ayant appris le français depuis l'école fondamentale, les apprenants du post fondamental et plus particulièrement les finalistes du cycle devraient être capables de s'exprimer correctement en français. C'est dans cette logique que le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique a défini clairement la compétence de production orale prévue pour les apprenants du 3ème PF dans le guide de l'enseignant (2018, p.301) en ces mots :

> Dans une situation de communication et à partir d'un support écrit ou oral, l'élève doit pouvoir produire pendant 6 minutes environ des énoncés variés intégrant des passages argumentatifs, explicatifs, conversationnels et injonctifs, sous forme d'exposés ou de comptes rendus oraux, pour réagir/ interagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées.

Cependant, le niveau des apprenants de 3ème PF section Langues, en compétence orale, reste encore médiocre. E. Ntawucunguka (2005, p.52) souligne que « la médiocrité de l'expression tant orale qu'écrite en classe (et même en dehors de la classe à la fin de leurs études secondaires) n'est plus à démontrer ». Par-là, nous constatons que l'installation de la compétence orale a toujours été un processus beaucoup plus complexe. Comme le fait remarquer J. P. CUQ et I. Gruca (2005, p.178), « l'appropriation des conduites langagières orales est effectivement un processus complexe qui

s'inscrit dans la durée et qui ne se limite pas à la maitrise des principales structures de la langue et des principaux actes de parole ».

De toute façon, les objectifs d'enseignement-apprentissage ne peuvent en aucun cas être atteints sans la maitrise de l'oral. Cela veut dire que l'atteinte de ces objectifs est absolument conditionnée par les capacités des apprenants à comprendre et à s'exprimer oralement et par écrit en produisant des phrases compréhensibles. Ainsi, une phrase est longtemps reconnue comme l'unité supérieure dans l'ordre des unités linguistiques. G. Mounin (1974, p.262) le montre en ces mots : « la phrase est la plus grande unité de description grammaticale ». Ainsi, les apprenants acquièrent tout d'abord la capacité à produire des phrases. De plus, ces apprenants développent la compétence orale surtout dans la prise de parole effectuée dans des contextes situationnels en classe ou en situations de communication de la vie courante. En ce sens, la contextualisation des phrases contribue beaucoup à pratiquer la langue et aboutit à la maîtrise de la compétence orale. Cette contextualisation s'effectue en situation d'énonciation, qui, selon, É. Benveniste (1966) cité par C. Fuchs et P. le Goffic (2005, p.129) désigne une « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation ». Cette mise en fonctionnement tient toujours en compte du contexte pour sa finalité de transformer les phrases en énoncés plus significatifs. C'est ce qu'exprime P. Nduwingoma (2010, p.2) en ces mots : « la finalité du contexte scolaire et partout ailleurs se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toutes les circonstances. »

Dans le souci de contribuer à l'amélioration de la compétence orale, nous avons choisi de montrer l'importance de la contextualisation des phrases comme étant une des solutions de la maitrise de la compétence orale. En fin, les activités menées dans le cadre de la contextualisation permettront aux apprenants d'actualiser leurs savoirs acquis et ainsi à la maitrise de la compétence orale pour résoudre certains situations-problèmes de la vie socioprofessionnelle.

1. Choix et motivation du sujet

Le choix de notre sujet n'est pas le fruit du hasard. Il présente un intérêt particulier en tant que projet de recherche. Comme nous le décrit, L. Romier (1977, p.21)

> L'élaboration d'un projet de recherche suppose tout d'abord un intérêt réel par le thème qu'on se propose d'explorer. Cet intérêt peut naître ou se développer à partir d'une expérience vécue, de la lecture d'ouvrages ou d'articles, de la prise de conscience d'une contradiction entre les opinions courantes et les faits observés, entre les buts officiels assignés à l'éducation et les réalités pédagogues

En effet, notre sujet s'inspire non seulement de la politique linguistique du Burundi mais également des objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues en générale et de l'enseignement du français en particulier. Il s'inspire également du cadre de la réforme importante du système éducatif lancé en 2012 au Burundi. Premièrement, selon le cadre de la politique linguistique, le Burundi a pris le multilinguisme comme une grande nécessité. En ce sens, en plus du kirundi, langue maternelle, le Français, le Kiswahili et l'Anglais ont été également admis dans l'enseignement-apprentissage du Burundi. L'adoption de ces langues est intervenue dans l'optique de s'intégrer dans le système linguistique tant régional qu'international. Cependant, ces quatre langues n'ont pas le même rôle socialement. Plus que les trois autres, le rôle du français vient en tête dans les milieux intellectuels, administratifs ainsi que d'autres secteurs depuis la colonisation belge en 1916. M. Ntahonkiriye (2012, p.1) indique que « depuis cette date, la langue française s'est assuré le monopole des communications institutionnalisées. Elle est omniprésente dans la haute administration de l'État, dans l'éducation, les médias de masse, le commerce, les affaires, l'affichage public et l'étiquetage ».

Plus particulièrement, le français est à la fois une langue d'enseignement et une langue enseignée d'où la plus grande nécessité de développer la compétence orale dans cette langue. À ces propos, W. Ngendakumana (2004, p.5) déclare que : « C'est l'outil de communication en classe pour les autres disciplines. Cela pourrait faire croire que les élèves bénéficient de plusieurs occasions pour développer leur capacité de s'exprimer avec aisance et assurance dans la langue française ».

Deuxièmement, notre sujet s'inspire du la réforme du système éducatif ayant permis l'introduction de l'Ecole fondamentale et post fondamentale remplaçant ainsi l'ancien système fait des collègeset des lycées. A propos du nouveau système, G. Kazoviyo (2021, p.318) affirme que :

> L'enseignement formel au Burundi, englobant l'enseignement fondamental et post-fondamental, a pour finalités l'épanouissement de l'individu et la formation d'un être profondément ancré dans sa culture et dans son milieu. Il s'agit de former des hommes et des femmes conscientes de leurs responsabilités politiques et civiques et prêts à jouer leurs rôles de catalyseurs dans le développement économique et social de la collectivité.

En ce sens les apprenants de 3ème Langues P.F, une classe à cheval entre le cycle post fondamental et l'enseignement supérieur, devraient avoir une maitrise de la compétence orale. De ce fait, pour mieux les équiper en maitrise de cette compétence, nous avons jugé bon de mener une recherche sur le rôle de la contextualisation des phrases supports. De plus, la volonté de proposer aux apprenants certaines activités de l'oral basées sur la résolution des tâches nous amené à recourir à certaines théories d'approches notamment, les méthodologies SGAV, la perspective actionnelle, l'approche communicative et la pédagogie de l'intégration. Ces dernières nous ont permis de dresser des théories méthodologiques visant à renforcer chez les apprenants, les compétences d'expression et de compréhension orale envue de résoudre certains situations-problèmes de la vie socioprofessionnelle.

2. Problématique

L'expression des idées par l'oralité a été, au Burundi tout comme en Afrique noir, un moyen de compréhension du réel. Comme le fait remarquer A. Bouzidi et S. Aouadi (2017, p.1)

> Au-delà du simple fait de communiquer à travers le parler, l'oralité, une dimension qui fait la particularité de certaines réalités sociales, notamment en Afrique, est un système à travers lequel se conçoivent les diverses composantes du réel.

Pourtant, cette tendance de s'exprimer par l'oral chez les Africains en général est tout à fait contraire à ce que l'on observe dans l'enseignement-apprentissage du français. D'une façon inquiétante, les apprenants qui terminent le cycle post-fondamental accusent d'un manque criant de compétence orale. Par conséquent, ils ne sont pas en mesure de contextualiser les connaissances acquises en situations réelles de communication à l'oral. Décrivant cette situation, W. Ngendakumana (1999, p.36) remarque qu'« en analysant le français écrit ou encore en faisant un petit tour d'horizon sur la façon dont les élèves énoncent une idée en français, nous nous rendons compte que le chemin à parcourir reste long».

Cette situation est ainsi alors que l'enseignement-apprentissage de toutes les langues vivantes vise chaque fois à acquérir aux apprenants des capacités à pouvoir communiquer. C'est ce que W. Ngendakumana (2004, p.9) souligne en ces mots : « le but premier de l'enseignement du français est de permettre à l'élève de communiquer avec aisance oralement et par écrit ».

Par-là, nous comprenons qu'un tel objectif ne peut être atteint sans le développement de la compétence orale. En ce sens, la contextualisation des phrases, en tant qu'une pratique réelle de la langue contribue à l'acquisition de l'oral et par conséquent à la maitrise de la compétence orale. Elle permet également de relier les acquis et la réalité, un objectif sans lequel l'enseignement-apprentissage n'aura aucun sens pour les apprenants. Comme le précise E. Guérin (2011, p.2):

> On a donc intérêt à traiter la question de l'enseignement de la langue avec un éclairage sur les usages, les pratiques langagières et les usagers, les locuteurs, pour ne pas risquer de proposer des savoirs qui, faute de lien avec la réalité, ne seraient pas intégrés pour servir une compétence »

Ainsi, la contextualisation des phrases ne peut pas s'effectuer en dehors des situations d'énonciation ou de communication car celles-ci interviennent beaucoup dans l'appropriation du français par les apprenants. A ces propos, E. Benveniste (1966) cité par C. Fuchs et P. le Goffic (2005, p.133) affirme que « l'énonciation permet au locuteur de s'approprier la langue pour la convertir en discours et d'énoncer la position du locuteur à travers cet ensemble de signes particuliers qui constituent l'appareil formel de l'énonciation ».

Bien que le français soit à la fois une langue d'enseignement et une langue enseignée, la non-maitrise de l'oral pose toujours problème. Cela nous a conduit à nous poser de nombreuses questions pour notre recherche : Au post fondamental, les phrases-supports proposées dans les manuels sont-elles ancrées dans le contexte social des apprenants pour leur permettre de développer la compétence orale ? Les enseignants partent-ils des phrases-supports ancrées dans le contexte des apprenants pour les rendre plus participatifs en classe lors de la dispense des leçons de français ? Les activités liées au développement de la compétence orale sont-elles privilégiées dans enseignement-apprentissage du Français ? Les approches méthodologiques privilégiant la compétence orale sont-elles bien exploitées dans enseignement-apprentissage du français ?

Toutes ces questions nous ont permis de détecter certaines des causes de la non maitrise de la compétence orale et ainsi de mettre en place des propositions de solutions possibles pour pallier le problème.

3. Hypothèses

Selon M. MIGHAULT (1979, p.10) : « Une hypothèse est une première position alléguée pour rendre compte d'une idée, d'un fait, d'un événement. C'est une idée de départ qui fournit une piste de recherche et qu'on doit vérifier par l'étude et l'analyse. Elle finit par être approuvée ou rejetée ». Ainsi, à partir d'un objectif de recherche poursuivi, on propose des réponses aux questions posées. Celles-ci sont confirmées ou infirmées après l'observation et l'analyse des données.

3.1. Hypothèse générale

Au post fondamental, les phrases-supports proposées dans le manuel ne sont pas ancrées dans le contexte social des apprenants pour leur permettre de développer la compétence orale.

3.2. Hypothèses spécifiques

Notre travail de recherche s'est également attaché à la vérification des hypothèses spécifiques suivantes :

1. Partir des phrases ancrées dans le milieu social des apprenants leur rendrait plus participatifs.
2. La moindre importance accordée aux activités de l'oral serait à l'origine de la non maitrise de la compétence orale.
3. Les approches méthodologiques mettant en exergue l'oral ne seraient pas bien pratiquées pour aboutir à la maitrise de la compétence orale chez les apprenants.

4. Les Objectifs de recherche

Pour apprendre une langue, l'objectif ultime est forcément celui de développer les capacités des apprenants à pouvoir s'exprimer en situation scolaire ou extrascolaire en produisant des propos convenables à des circonstances appropriées. Ainsi, ce sont ces capacités qui prouvent le niveau de maîtrise de l'oral des apprenants car comme le fait remarquer P. Nduwingoma (2010, p.2): « Maîtriser la compétence orale c'est pouvoir en toute circonstance, en situations scolaires ou extrascolaires, tenir une conduite discursive (narrative, argumentative, explicative …) adaptée à la situation de communication ». Ainsi, dans le cadre de ce travail, nous avons un objectif général et des objectifs spécifiques.

4.1. L'objectif général

Au cours du présent travail, nous visons généralement à contribuer à l'amélioration de la compétence orale des apprenants à travers la contextualisation des phrases-supports dans enseignement-apprentissage du français au post fondamental

4.2. Les objectifs spécifiques

Le présent travail vise spécifiquement les objectifs suivants :

1. Montrer aux enseignants la nécessité de partir des phrases-supports ancrées dans le milieu social des apprenants pour les motiver à la maitrise de la compétence orale.

2. Amener les enseignants à accorder une importance capitale aux activités de développement de la compétence orale.

3. Montrer aux enseignants l'importance de la mise en place des approches méthodologiques servant à maitriser la compétence orale à travers des phrases ancrées dans le contexte social des apprenants.

5. La Méthodologie de recherche

Tout travail de recherche scientifique nécessite d'être prouvé et vérifié sur base d'une technique méthodologique. Selon F-E. Stiftung (2016, p.24), « il existe quatre méthodes de base pour

collecter des informations dans la recherche scientifique qualitative : entretien individuel, entretien de groupe, observation et analyse de documents »

Ainsi, pour mener notre recherche, la vérification des hypothèses ci-dessus s'est basée sur la méthode qualitative. Celle-ci s'appuie sur des impressions, des opinions et avis pour recueillir les informations destinées à décrire un sujet. C'est ainsi que nous avons choisi de partir de la recherche documentaire. Dans ce contexte, nous avons premièrement fait une analyse du manuel de 3èPF. L'analyse nous a permis de nous enquérir du niveau de contextualisation des phrases supports contenues dans le manuel du français au 3è PF. La méthode nous a permis de constbvituer un corpus de phrases non ancrées dans le contexte social des apprenants contenues dans ce manuel. Deuxièmement, l'analyse du manuel de 3èPF est completée par une recherche sur terrain. Au cours de cette dernière, nous avons utilisé une enquête par questionnaire à l'intention de la population d'enquête. Celle-ci était faite exclusivement par des enseignants de 3ème année PF de certains établissements de la DCE MUKAZA. Les enseignants enquêtés étaient amenés à répondre aux questions ouvertes d'une part et fermées d'autre part. Enfin, nous avons collecté tous les questionnaires pour les analyser et interpréter les résultats en les confrontant les uns aux autres. Cette étape nous a permis de relever certains défis qui se présentent chez les apprenants après quoi nous avons proposé des issues.

6. Articulation du travail

Ce travail de recherche est bâti sur l'introduction générale suivi de trois chapitres au total. Ces derniers sont entre autre le premier chapitre consacré au cadre théorique et conceptuel, le deuxième chapitre portant sur l'analyse de la contextualisation des phrases dans le manuel de 3è PF Section Langues et le dernier chapitre qui concerne le cadre méthodologique, présentation, analyse et interpretation des résultats. Au cours du premier chapitre, nous avons traité deux points principaux dont l'élucidation des concepts clés et enseignement-apprentissage de l'oral. Ensuite, le deuxième chapitre portant sur l'analyse du manuel de 3è PF, nous avons récolté un corpus de phrases contenues dans le manuel de 3è PF et qui qui sont non ancrées dans le contexte social des apprenants. En fin, pour le dernier chapitre il était question des démarches méthodologiques empruntées lors de la collecte des données de l'enquête après quoi nous avons ajouté la présentation, l'analyse et interprétation des résultats de l'enquête. La synthèse des résultats issus de la recherche nous a permis de terminer par une conclusion générale ainsi que des suggestions adressées aux différents acteurs du secteur éducatif.

CHAPITRE I : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

I.1: ÉLUCIDATION DES CONCEPTS CLÉS

Chaque travail de recherche s'ouvre sur certains concepts clés dont la compréhension guide le lecteur vers la saisie du contenu de ce travail. Avant tout, il nous paraît important de passer sur le concept de contextualisation avant de l'associer à celui des phrases. Par la suite, nous allons éclaircir les concepts de contextualisation, de contexte, d'énoncé/énonciation, compétence et enseignement-apprentissage avant de clôturer par la compréhension orale et la production orale.

I.1.1. La contextualisation des phrases supports.

Avant de parler de la contextualisation des phrases supports, nous procédons à élucider d'abord les concepts constitutifs pour enfin avoir le même point de départ. Nous allons ainsi éclaircir la contextualisation et la phrase pour enfin parler des deux concepts associés.

I.1.2 Le concept de contextualisation

Le concept de contextualisation est parfois utilisé mais moins pratiqué en didactique des langues. Cependant, il est essentiel du fait qu'il intervient pour la valorisation de la prise en compte du contexte dans l'enseignement-apprentissage du français. Selon le dictionnaire de la langue française, le concept de conceptualisation signifie une action de situer un élément ou une idée dans son contexte d'origine pour en faciliter la compréhension ou l'interprétation. Dans le même ordre d'idée, Marcel Jean-François (2018, p.104) définit la contextualisation comme étant un concept qui propose de focaliser l'étude des pratiques enseignantes sur les interactions de l'enseignant agissant et des contextes de leur effectuation. A partir de ces propos, nous constatons combien est-il nécessaire à l'enseignant de prendre en compte le contexte dans les pratiques enseignantes.

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du Français, la contextualisation consiste donc à adapter les connaissances acquises à la réalité de la vie courante. Il s'agit pour les apprenants d'exprimer ce dont ils ressentent issu de leurs vécus pour leur permetre de partir prendre ce dont ils apprennent comme réalité.

Cependant, nul ne peut parler de contextualisation en ignorant les circonstances qui entourent les faits car celles-ci éclairent le vrai sens des faits. Selon A. Mouraz et al. (2012, p.33), contextualiser

renvoie aux idées d' « insérer ou d'encadrer dans l'ensemble de faits ou de circonstances (y) associées, qui l'entourent ou qui le rendent logique», d'« établir le contexte », d'« insérer dans l'ensemble d'éléments linguistiques qui l'entourent », de « placer dans le contexte ». Ainsi, contextualiser les savoirs constitue une phase cruciale dans l'optique de donner aux apprenants l'accès au sens des apprentissages.

Tardif et Meirieu (1996, p.2) décrivent cette phase en ces mots :

> Au cours de la phase de contextualisation, l'enseignant propose une situation d'apprentissage. Une situation fait référence à l'environnement dans lequel se réalise une tâche. Lorsque cette situation est significative, l'apprenant perçoit le sens de ce qu'il apprend. Il développe une signification grâce aux liens créés avec d'autres situations où il a vécu des expériences similaires. Il lie les informations de cette situation de départ (situation source) avec ses connaissances antérieures.

De ce qui précède, on constate qu'à partir des éléments ancrés dans l'environnement de l'apprenant, ce dernier accède facilement à la compréhension et à la construction de ses propres compétences. Pour mieux pratiquer la contextualisation, K. Renaud et al. (2015, p.1) décrivent les deux principales actions qui doivent être menées :

> 1. Proposer à l'apprenant un contexte d'apprentissage authentique en liant les situations d'apprentissage à la réalité quotidienne. Il s'agit donc de situations concrètes, près des préoccupations immédiates de l'apprenant et qui rejoignent ses champs d'intérêt
>
> 2. Proposer à l'apprenant un contexte d'apprentissage qui contient plus un élément afin de refléter une certaine complexité correspondant au réel. Les situations et les phénomènes qui sont présentés à l'apprenant contiennent les composantes qui caractérisent une situation réelle, c'est-à-dire une situation en dehors du contexte d'apprentissage scolaire.

Etant donné que la contextualisation intervient partout dans les systèmes d'enseignement-apprentissage, ce concept s'applique à plusieurs autres concepts notamment l'enseignement, la didactique et le curriculum.

I.1.2.1. La contextualisation de l'enseignement

La contextualisation de l'enseignement du FLE est étroitement liée la diffusion du français hors de France. En effet, la diffusion du français hors de France a eu lieu pour des raisons tant politiques que linguistiques. Lodge (1997, p.20) nous le décrit en ces mots :

> L'action politique de la France vis-à-vis du français hors de ses frontières s'est organisée en relation à des événements qui ponctuèrent l'histoire du pays. En effet, le passé linguistique de la France est lié à des événements essentiellement politiques et peu d'ordre linguistique.

Les serments de Strasbourg constituent un moment historique de la naissance du français. Comme le souligne Hagège (1996, p.19), « Aujourd'hui, le manuscrit des serments de Strasbourg est considéré comme « tout simplement, l'acte de naissance de la langue française ». Ainsi, depuis cette période jusqu'alors, le français n'a cessé de s'infiltrer dans les systèmes d'enseignement-apprentissage de nombreux pays.

> Une telle diffusion visait à imposer le français au-delà de toutes les autres langues, avec des méthodes telles que la méthode directe qui exclut tout apprentissage basé sur la langue maternelle des langues locales comme le montre le Bulletin de L'Alliance Française, (1891, p. 6)

> Il faut avec les Indigènes suivre la méthode maternelle, c'est-à-dire leur enseigner le français directement, sans recourir à la langue qu'ils parlent. […] Pour apprendre une langue […] il faut n'avoir affaire qu'à elle […], une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même »

C.Puren (1998, p.106) qualifie la méthode directe de « véritable coup d'Etat pédagogique ». En outre, jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, l'enseignement du français hors de la métropole cherchait à former l'élite collaborateur pour servir les intérêts de la France. Oliviéri& Voisin, (1984, p.220) affirment que « le but de l'enseignement (…) est de former les collaborateurs indigènes dont nous avons besoin dans l'œuvre administrative et dans l'œuvre de colonisation ». Après la grande guerre, bien que la France ait perdu son statut de puissance mondiale, elle ne tarda pas à structurer ses stratégies qui, selon C. Doucet (2011, p.42) consistaient à « diffuser la langue et la culture française dans un souci grandissant de la mondialisation et un besoin général de parler les langues étrangères ».

Cependant, le désir d'indépendance qui anime autant de pays africains dominés dans les années 60 et la prise de conscience vis-à-vis de leur culture n'ont pas épargné la langue française. La question était la suivante : Fallait-il rompre avec la métropole et se défaire du français ? Loin de là, beaucoup de pays indépendants gardent des liens avec la métropole et ont fait du français un outil de transmission des messages des Africains à la métropole. Dans ce cadre, il fallait chercher à domestiquer le français et l'enrichir avec des éléments ancrés dans le contexte africain. En enseignement-apprentissage du français, il fallait repenser l'enseignement de cette langue en l'associant avec le contexte proche de l'environnement social des apprenants. Ainsi, Il faudrait pour C. Doucet (2011, p.360) se poser des questions pour : « savoir si l'enseignement du français hors de France est construit toujours et uniquement dans une perspective universelle ou s'il peut être contextualisé. » Sur base de ses travaux, Doucet prouva que l'enseignement doit être contextualisé en considérant les publics, leurs besoins, leur culture ainsi que leur environnement. La contextualisation de l'enseignement doit par la suite être effectuée par les politiques linguistiques éducatives comme le montre C. Doucet (2011, p.445).

> Il s'agirait pour les politiques éducatives d'analyser les contextes des situations de l'enseignement/apprentissage du français et de tenir compte de leur évolution dans le sens où ces contextes sont construits, entre autres, en fonction d'histoire, de culture éducative et de biographie langagière.

Enfin, la contextualisation de l'enseignement est donc l'action des politiques linguistiques de structurer l'enseignement en fonction des espaces concernés. Cette action inclut la prise en compte des ressources linguistiques et/ou culturelles présentes localement à la fois sur le plan macro et micro afin de créer des passerelles avec le français.

I.1.2.2. La contextualisation didactique

Née du colloque international intitulé « Contextualisation didactique : états des lieux, enjeux et perspectives » qui s'est déroulé en novembre 2011 en Guadeloupe, l'initiative de ce concept était pilotée par le Centre de recherches et de ressources en éducation et formation (CRREF EA-4538). Ainsi, le concept de contextualisation didactique désigne selon F. ANCIAUX et al. (2013, p.13) l'action « de partir du maximum du connu dans la découverte de l'inconnu ». Tous les pays incluant les anciennes colonies françaises dont la Guadeloupe, la Guyane, les Antilles, la

Martinique et les îles des Réunions avaient du mal à dispenser « le français » ne constituant que des contenus exclusifs de la métropole au détriment de leur langue « le créole » qui soutend les clés de compréhension d'autres contenus par les populations indigènes. F. ANCIAUX et ses collaborateurs (2013, p.12) l'expriment en ces mots :

> Les maîtres ont répété « Nos ancêtres… les Gaulois » à des populations qui ne pouvaient s'identifier au possessif identitaire martelé par les programmes d'antan et d'ailleurs. Les Guadeloupéens, les Martiniquais, les Guyanais et les Réunionnais (pour ne parler que d'eux) ont appris l'histoire, la géographie, les sciences de la nature et de la vie en respectant scrupuleusement les consignes, les orientations et les préconisations « nationales » venues de Paris et, malheureusement oublieuses des réalités locales.

De cette prise de conscience de l'excès national, d'importants changements s'opèrent et la contextualisation didactique s'installe. Ainsi, trois principales idées de la contextualisation didactique furent adoptées :

> –La première appréhende la notion de contextualisation comme la prise en compte de certains contextes dans l'élaboration des enseignements ;
>
> – La deuxième conçoit les processus de contextualisation comme des phénomènes émergents pouvant être modélisés ;
>
> – La troisième et dernière idée définit la contextualisation comme une interrelation entre l'universel et le particulier.
>
> Idem (2013, p.14)

Ainsi, la contextualisation didactique porte sur l'enseignement d'une discipline en prenant avec elle tous les éléments de l'environnement et de la conception des apprenants car selon Christian Orange (2013, p.20) « les élèves viennent en classe avec un vécu particulier qui organise aussi bien leur perception du monde que les explications qu'ils construisent ». Les apprenants comprennent facilement ce dont ils apprennent quand les contenus sont relatifs aux éléments plus proches de leur environnement social.

I.1.2.3. La contextualisation curriculaire ou des contenus

La contextualisation curriculaire a été progressivement reconnue comme une plus-value dans le domaine de l'éducation de la part de son importance. A. Mouraz (2012, p.3) le décrit en ces mots :

> D'une part, elle permet à l'enseignant d'idéaliser et de concrétiser des processus d'enseignement et d'apprentissage qui doivent répondre aux caractéristiques et aux besoins des élèves, et ainsi participer à l'amélioration de leur succès. D'autre part, elle permet à l'élève de développer des apprentissages significatifs (Ausubel, 2003), c'est-à-dire qui résultent d'une appropriation/construction des connaissances et des savoirs sous une forme fiable et durable.

De ce qui précède, on constate que contextualiser les savoirs ou le curriculum consiste à trouver un rapprochement entre les contenus à enseigner et la réalité car il existe une problématique qui dure longtemps faisant état d'un écartement entre les contenus à enseigner et la réalité. Comme le font remarquer Leite et Fernandes (2002, p.20) ;

> En réalité, l'école et les enseignants ne semblent pas avoir encore trouvé les meilleures réponses pédagogiques et curriculaires afin de réduire l'écart existant entre les contenus à enseigner (curriculum formel) et ce que les élèves apprennent réellement.

En ce sens, la contextualisation des contenus ou tout simplement la contextualisation curriculaire désigne le fait de formuler des contenus à enseigner qui relèvent des éléments de l'expérience des apprenants. A ces propos Karl Popper (1902) cité par A. Mouraz (2012, p.32) précise que :

> Tout apprentissage implique toujours la modification d'une connaissance préalablement acquise, celui-ci est facilité quand le socle de départ est structuré par les savoirs détenus par le jeune ou par les expériences qu'il aurait vécues intensément. Les récentes politiques sur le curriculum tentent de mobiliser les écoles dans le but de flexibiliser, d'intégrer et d'articuler le curriculum tout en contextualisant l'ensemble de ce processus : en d'autres termes, cela veut dire encadrer le curriculum dans une réalité plus proche des élèves et l'ajuster à leurs nécessités, caractéristiques et rythmes d'apprentissage.

Ainsi, les processus d'enseignement-apprentissage doivent être centrés sur l'expérience des apprenants, afin que ces derniers soient en mesure de construire leurs propres savoirs. En fin de

compte, la contextualisation curriculaire désigne cet art d'enseigner les contenus ou des savoirs en les pratiquant sur base des éléments ancrés dans le contexte des apprenants. Cela montre donc l'utilité des apprentissages aux apprenants. Parmi les contenus à enseigner en français n'y a-t-il pas des notions de phrase ?

I.1.3. La notion de phrase

Dans un pays où le français est à la fois une langue enseignée et une langue d'enseignement, le processus d'enseignement/apprentissage de cette langue est d'une importance capitale. En effet, ce processus ne se fait pas par les mots. C'est plutôt par la construction des phrases correctes et compréhensibles qu'il se concrétise. Cependant, le concept de phrase donne lieu à plusieurs interprétations. Selon R. Tomassone (2002, p.108) « Une phrase est une suite de mots délimitée au début par une majuscule et à la fin par un point (une ponctuation forte) ».

Partant de ces propos, nous constatons qu'à ce niveau, cette définision ne suffit pas car les mots peuvent se succéder conformément au modèle proposé mais n'étant pas syntaxiquement et sémantiquement correctes.

Dans ce sens, la définition proposée n'a rien de communicatif puis qu'en s'exprimant à l'oral comme à l'écrit, les phrases doivent véhiculer un certain message. Ce dernier dépend énormément de la façon dont les mots sont agencés.

Entant qu'une unité syntaxique, la phrase dépasse de loin une simple succession de mots. Elle ne peut pas se définir sans inclure des critères obligatoirement syntaxiques.

Selon Denis et S. Chateau (1994), cité par L. P. Serrano (1997, p.219), une phrase est « une unité linguistique constituée par un ensemble structuré d'éléments sémantiquement compatibles, syntaxiquement ordonnés autour d'un verbe, véhiculant une proposition douée de sens et dotée d'une unité mélodique ».

Cette définition convient mieux à l'oral comme à l'écrit. Les apprenants ayant des capacités à pouvoir produire un ensemble de mots syntaxiquement et sémantiquement correctes, font preuve de la maitrise de la compétence orale. Cette dernière s'appuie sur des phrases, c'est-à-dire des

unités de communication linguistique qui se suffisent. Denis et S. Chateau (1994), cité par L.P. Serrano (1997, p.218) l'expriment en ces mots :

> Une phrase est l'unité de communication linguistique, c'est-à-dire qu'elle ne peut être subdivisée en deux ou plusieurs suites (phoniques ou graphiques) constituant chacune un acte de communication linguistique. Le plus souvent, la communication comprend plusieurs phrases. Chacune a son intonation propre et est suivi d'une pause importante dans le langage écrit, cette pause est généralement représentée par un point.

En fin, nous avons l'intérêt de traiter la contextualisation des phrases dans des situations de communication car elle constitue un élément essentiel dans l'acquisition de l'oral et par conséquent à la maitrise de la compétence orale.

I.1.4. La contextualisation des phrases

La contextualisation des phrases englobe tous les procédés et techniques de mise en contexte des phrases supports afin de permettre aux apprenants de pratiquer la langue et de maitriser les compétences de base.

Soulignant le rôle de la contextualisation dans les pratiques enseignantes, J-F.Marcel (1989, p.20) précise que :

> Le concept de contextualisation propose de focaliser l'étude des pratiques enseignantes sur les interactions de l'enseignant agissant et des contextes de leur effectuation, en défendant la nécessité d'un recours à une double lecture, une lecture du contexte pour l'enseignant articulée à une lecture du contexte pour l'apprenant.

De ces propos, on retient que les pratiques enseignantes se font dans le cadre de contextualisation lors qu'elles s'effectuent à partir des phrases significatives ancrées dans le contexte social des apprenants. Les phrases contextualisées ou ancrées dans le contexte social de l'apprenant permettent à ce dernier d'accéder au sens des apprentissages. Ainsi, la participation active des apprenants dans la production des énoncés relevant de la situation réelle prouve qu'ils comprennent réellement ce qu'ils apprennent.

Ainsi, plus les apprenants produisent des énoncés et des discours relevant de leur contexte, plus ils s'approprient la compétence orale. Malheureusement, comme nous l'avons précédemment

évoqué, l'oral est néanmoins la compétence la plus mal considérée et peu abordée de toutes les autres compétences privillegiées en enseignement-apprentissage du français. Selon les propos de E. ALRABADI (2011, p.15) :

> L'oral constitue une principale production langagière quotidienne mais il reste obscur, mal considéré et fait peu l'objet d'un véritable enseignement. Considéré comme insaisissable, éphémère, il bénéficie d'une image négative par rapport à l'écrit, auquel il est constamment comparé et auquel il sert le plus souvent de support. L'enseignement/apprentissage de l'oral reste, pour bon nombre d'enseignants de langue, une pratique conflictuelle, floue et mal cernée dans la classe de langue, se réduisant à des pratiques globales et parfois incertaines.

Pourtant, l'oral précède toujours l'écrit dans la communication. A ces propos, F. Desmos et al. (2005, p.19) précisent que « dans la communication, l'oral a toujours précédé l'écrit et occupe une place prédominante dans les relations humaines. L'enfant parle dans sa langue maternelle bien avant de savoir tracer ses premières lettres ».

Cela veut dire que les apprenants devraient avoir une maitrise de l'oral avant celle de l'écrit. Or l'un des moyens de favoriser la maitriser l'oral est la contextualisation des phrases supports dans enseignement apprentissage du français. Ainsi, cette contextualisation exige aux enseignants du français de créer des situations d'apprentissage et des activités relevant du contexte courant de l'apprenant. De telles situations captivent l'attention de l'apprenant et l'incite à réagir quelles que soient ses difficultés à s'exprimer ou ses craintes à produire des fautes. D'ailleurs, ces dernières peuvent lui servir d'un bon départ de l'apprentissage car les fautes font partie intégrante de la réussite du processus d'enseignement-apprentissage. A ces propos, K. Popper (1997, p.52) par précise que :

> C'est souvent quand on s'est trompé qu'on rectifie le tir et qu'on ajuste son comportement. Ou, autrement dit, l'obstacle face auquel on était bloqué peut devenir le signe de ce qu'on s'est débrouillé pour le surmonter et que désormais on repart de l'avant. Tant que cet obstacle est perçu comme simplement négatif, on n'est pas dans une perspective formative satisfaisante

En tout état de cause, la contextualisation des phrases supports est donc une pratique enseignante au cours de laquelle, l'enseignant part des phrases supports ancrées dans le contexte social des

apprenants pour leur permettre de participer dans la construction de leurs connaissances. C'est pourquoi le contexte est beaucoup nécessaire dans ce cadre.

I.1.5. Le contexte

Du latin *contextus* qui signifie « assemblage », de contextere « tisser avec » le concept de cotexte désigne donc « un ensemble de circonstances dans lesquelles s'insère un fait » Petit Robert (1987, p.378.). Dans le même ordre d'idée, J. P. Cuq (2004, p.54) affirme que

> La notion de contexte correspond non seulement à « L'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales ou non prennent place [mais également à] l'ensemble des représentations que les apprenants ont du contexte, introduisant par là même des variables culturelles et interculturelles.

De cela, force est de constater que nous faisons référence au contexte pour donner la signification aux différents faits ou phénomènes auxquels nous sommes confrontés chaque jour.

Visiblement, le français est indissociable des faits sociaux. C'est pourquoi dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français, le contexte joue un rôle sans précédent pour aboutir à la maitrise du français. Comme le font remarquer F. Desmos et al. (2005, p.11) « Le contexte vécu de l'apprenant est prioritaire pour l'apprentissage d'une langue »

Aujourd'hui, l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère est centré sur le développement des capacités de l'apprenant à pouvoir communiquer. En ce sens, l'apprenant se sent plus à l'aise à s'exprimer oralement lorsque ce dont il exprime, relève de son contexte social. Ainsi, pour étudier l'usage du français en contexte, on ne doit pas laisser de côté la notion essentielle de sociolinguistique. Selon J-P Cuq &I. Gruca, (2005, p.265-266) « la sociolinguistique renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi d'une langue et impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication ».

De là, on déduit que, la sociolinguistique, résultat de la relation entre les phénomènes linguistiques et les phénomènes sociaux, exige que les sujets s'exprimant en français tiennent compte des facteurs externes à la langue notamment la situation professionnelle, le sexe, l'âge, l'appartenance éthnique, le niveau d'études pour une meilleure appréhension de l'acte langagier.Ainsi, pour

Skolverket, (2011 : 1 a et b), il faut : « savoir utiliser la langue dans différentes situations et pour différents usages, savoir adapter la langue selon la personne adressée et s'exprimer avec une langue variée et complexe. »

Nous constatons que pour apprendre et bien maitriser la langue, on doit se garder de ne pas rester aux confins des quatre murs de la classe mais bien au-delà, d'élargir le contexte jusqu'aux vécus culturels des apprenants. Ainsi, Sandberg (2009, p.15) précise que :

> Le contexte de la salle de classe ne suffit pas pour enseigner et apprendre une langue. L'enseignant des langues vivantes doit avoir continuellement la capacité d'introduire d'autres situations et contextes afin qu'il puisse joindre le linguistique et culturel.

En ce sens, les apprenants développent les compétences orales en produisant des énoncés significatifs qui relèvent des éléments culturels qui leurs sont familiers.

I.1.6. L'énoncé

Le concept d'énoncé est polysémique. Selon O. Ducrot (1980, p.21) « un énoncé est la réalisation d'une phrase de la langue ». Nous constatons par là qu'un énoncé est donc le résultat d'un procès d'actualisation de la phrase. Autrement dit, il désigne une phrase prise dans son contexte précis. En ce sens, toute séquence orale ou écrite qui résulte d'un acte d'énonciation et qui est produite par un énonciateur dans une situation donnée constitue bel et bien un énoncé. Néanmoins, l'existence d'un énoncé suppose celle de l'énonciation car selon E. Benveniste (1966, p.197) « un énoncé se définit par l'énonciation ». Dans une situation réelle de communication, c'est la production des énoncés en situation réelle d'énonciation qui conditionne l'acquisition de la compétence orale. Ainsi, au cours des échanges, les apprenants produisent des énoncés qui réunissent ou pas les principaux éléments déterminant le sens exact de ces énoncés. Ces éléments sont notamment l'énonciateur et l'interlocuteur ainsi que le contexte spatio-temporel de l'énoncé. A partir de ces éléments, il en découle deux types d'énoncés :

- **Enoncés ancrés dans la situation** : Un énoncé est ancré dans la situation lorsque sa situation d'énonciation est connue. C'est-à-dire qu'un énoncé de ce genre est marqué par la présence des indices d'énonciation qui ne prennent sens que par rapport à la situation d'énonciation : Ces indices sont entre autres les indices de personne (je, tu, nous, vous, me, votre...), les indices du

moment de l'énonciation (maintenant, aujourd'hui, demain, tout à l'heure…) ainsi que ceux qui caractérisent le lieu de l'énonciation tels que (ici, chez le médecin, en classe...).

- **Enoncés non-ancrés dans la situation** : A la différence des énoncés ancrés, les énoncés non-ancrés dans la situation d'énonciation sont des énoncés qui ne dépendent d'aucune situation d'énonciation. Cette catégorie d'énoncés inclue tous les récits énoncés à la 3èpersonne.

Généralement, tous ces deux types d'énoncés se différencient en fonction de leur prise en compte ou pas du contexte. A ces propos, M. Dominique (1991, p.108) fait remarquer que: « une énonciation se réalise par des phrases produites en contexte et celles-ci doivent s'adapter à une situation d'énonciation bien définie ». Partant de ce qui précède, force est de constater qu'à partir d'une situation d'énonciation, les phrases sont prises dans un contexte précis.

I.1.7. Enonciation

E. Benveniste (1966, p.48) définit l'énonciation comme étant « une mise en fonctionnement par un acte individuel d'utilisation ». Ainsi, l'énonciation désigne un processus au cours duquel, les signes linguistiques s'actualisent dans des circonstances spatio-temporelles bien précises. Autrement dit, si un énoncé désigne le dire ou tout simplement un message produit, l'énonciation englobe tous les mécanismes qui interviennent dans la production et interprétation du message. Ces mécanismes sont constitués entre autres par l'énonciateur, source du message, un allocutaire, celui à qui le message s'adresse et le contexte spatio-temporel de production du message. De ce fait, le concept d'énonciation intervient beaucoup dans la contextualisation des phrases en ce qu'elle met en pratique des activités permettant de s'approprier la maitrise de la langue orale. En ce sens, l'énonciation permet de relier la langue et le monde. C'est ce que fait remarquer D. Maingueneau (1991) cité par M.A. PAVEAU et G.E. SARFATI (2003, p.172) soulignant que l'énonciation est le « le pivot de la relation entre la langue et le monde ».

Dans le même ordre d'idée, l'énonciation contribue à l'appropriation de la langue. E. Benveniste cité par J.F Jeandillou (1997, p.53) affirme que :

> En tant que réalisation individuelle, elle (énonciation) peut se définir par rapport à la langue, comme étant un acte d'appropriation. Le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position du locuteur...Mais immédiatement, dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, il implante

l'autre en face de lui quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre. Toute énonciation est explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocutaire.

L'enseignement/apprentissage du français tient compte d'un certain nombre d'éléments qui interviennent dans l'appropriation de cette langue. Chaque fois qu'une énonciation est proférée, il y a des indicateurs ou embrayeurs qui doivent impérativement apparaître pour éclaircir le sens exact du message transmis. C.Fuchs et P. Le Goffic (2005, p.133) affirment que : « depuis l'antiquité, la tradition grammaticale a reconnu la spécificité de certains termes connus sous l'appellation de deixis qui ne prennent valeur déterminée qu'à travers l'actualisation momentanée que leur confère la production d'un énoncé où ils apparaissent. »

Ainsi, ces éléments constituent la clé de la perception du message ainsi que son interprétation afin de développer la compétence orale par des messages de répliques entre l'(es) énonciateur(s) et le (s)destinataire(s). Enfin, l'enseignement-apprentissage du français tient compte de ces éléments pour ne pas partir des connaissances qui n'ont pas des liens avec le contexte social des apprenants mais plutôt celles qui cadrent bien avec leur expérience. Cela permet aux apprenants de pouvoir découvrir plus tard ce qui leur était inconnu.

I.1.8. Enseignement

Selon J. P. Cuq et I. Gruca (2005, p.123), « le terme d'enseignement évoque un mode ancien de relation didactique où il y avait un détenteur d'un savoir à transmettre...est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant ». Ainsi, le concept d' « enseignement » signifie une action de transmettre des connaissances. Il s'agit d'un processus au cours duquel un enseignant fait acquérir des savoirs ou connaissances aux apprenants.

Dans ce cas, l'enseignement consiste à conduire les apprenants à de nouvelles acquisitions : connaissances, capacités techniques, formes de sensibilité. Partant de ces définitions, nous constatons que l'enseignement engage une trilogie d'éléments dont l'enseignant, le savoir ainsi que l'apprenant. De tous ces trois éléments, l'enseignant était pris au départ comme le détenteur du savoir. Comme le fait savoir M. Develay (2006, p.15), "lors que l'enseignant prépare une

situation d'apprentissage, il doit intégrer trois logiques : (1) la logique des contenus, (2) la logique des élèves et (3) sa propre logique".

Cependant, le savoir n'est pas transmis à l'apprenant de n'importe quelle manière. L'enseignant crée des conditions d'apprentissage sur base du contexte social des apprenants afin de les amener à la découverte de l'inconnu. Ainsi, l'enseignant interagit et coopère avec l'apprenant pour réussir le processus d'enseignement/apprentissage. Aujourd'hui, l'apprenant n'est plus considéré comme étant un vase à remplir des connaissances passives. Il est plutôt devenu le centre des apprentissages et participe lui-même en tant qu'acteur social à la construction de ses propres compétences. Ce changement est intervenu dans l'optique d'assurer l'autonomisation des apprenants et leur permettre de participer eux-mêmes à la construction de leurs compétences. En ce sens, le rôle de l'enseignant consiste à créer des besoins de communication réelle ou simulée en classe et des techniques correspondantes (jeux de rôle...) pour amener les apprenants à construire eux-mêmes leurs compétences. En somme, l'enseignement désigne tous les mécanismes que l'enseignant utilise pour créer des conditions permettant à l'apprenant d'acquérir de nouvelles connaissances. Le concept inclut toutes les démarches et toutes les conditions que l'enseignant met en œuvre pour réussir l'enseigement- apprentissage du français.

I.1.9. Apprentissage

Le concept d'apprentissage implique des efforts conjoints de l'enseignant et de l'apprenant. Dans une large mesure, l'enseignant crée des conditions d'apprentissage. Celles-ci sont créées à partir des éléments ancrés dans le vécu quotidien de l'apprenant. Elles lui servent d'un fil conducteur vers l'appropriation des apprentissages et vers la construction de compétences. Ainsi, selon Ray A. (1991, p.47), « L'apprentissage est le fait d'apprendre, c'est-à-dire chercher à acquérir des connaissances par un travail intellectuel ou par expérience ». De ce fait, on constate que l'expérience de l'apprenant, plus minime soit-elle, constitue une entrée dans le vif de l'apprentissage. Ainsi, l'enseignant assume son rôle de facilitateur. Il réussit l'enseignement/apprentissage lors qu'il est en mesure de créer des situations d'apprentissage permettant aux apprenants de s'impliquer pratiquement dans la construction de leurs compétences. A ces propos, S. Luntadi, L. & F. Tupin (2012, p.103) affirment que:

> La Situation d'Enseignement-Apprentissage renvoie alors à un espace de pratique professionnelle au sein duquel est susceptible de s'exprimer une dynamique d'enseignement-apprentissage (E/A). Mais si cette dynamique s'exprime par l'intermédiaire des relations entre enseignant et enseignés (1er niveau d'interactivité), ces processus médiateurs ne peuvent être actualisés qu'au regard des conditions environnementales qui caractérisent la situation.

A partir de ces situations d'enseignement-apprentissage, les apprenants apprennent à contextualiser les phrases supports et développent ainsi la compétence orale.

I.1.10. La compétence

La notion de compétence est au cœur de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Selon Perrenoud (1999, p.16) :

> Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes.

A partir de cette définition, nous comprenons que la compétence se mesure par la capacité des apprenants à résoudre certaines situations-problèmes. Dans le cadre de la contextualisation des phrases en enseignement-apprentissage du français, la compétence est la capacité de produire des phrases dans une situation quelconque. A ces propos, Delandscheere (1971, p.75) fait savoir que « La compétence est la capacité d'un individu de produire et de comprendre des phrases totalement nouvelles ». Ainsi, dans la maitrise de l'oral, la notion de compétence est de mise car elle intervient dans la concrétisation de ce que les apprenants sont capables de faire. C'est pour cette raison qu'au cours de l'enseignement/apprentissage de l'oral, la compétence désigne la capacité des apprenants à agir pour résoudre une situation problème qui s'impose. De ce fait, Borterf (1999) cité par X. Roegiers (2001, p.66), définit la compétence comme "un savoir-agir, c'est-à-dire un savoir intégré, mobiliser, et transférer un ensemble des ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnement ; etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés pour réaliser une tâche"

Entant que "savoir agir" c'est donc par l'action qu'une compétence se définit et non uniquement dans un savoir abstrait. De plus, ce savoir agir doit être contextualisé car la compétence se manifeste dans un contexte donné. En ce sens, dans le processus d'enseignement-apprentissage du

FLE, l'enseignant doit créer des conditions ou des contextes qui vont permettre aux apprenants de mobiliser leurs ressources acquises pour développer la compétence orale.

I.1.11. La compétence orale

La compétence orale désigne un ensemble englobant les deux des quatre grandes compétences langagières acquises lors de l'enseignement-apprentissage de toute langue étrangère.
Ces deux compétences sont la production orale et la compréhension orale. En ce sens, l'oral ou tout simplement le parler engage deux individus qui collaborent dans la constitution d'un discours. G. Vigner (2011, p.34) définit l'oral dans ces termes :

> L'oral est un terme ambivalent qui désigne à la fois la forme sonore de la langue qui met en jeu la perception auditive et les capacités articulatoires du sujet et une situation d'échange, mettant face à face deux locuteurs qui coopèrent dans l'élaboration d'un discours en remaniement contant.

Partant de ce qui précède, force est de constater que l'oral suppose des échanges oraux entre deux individus dont chacun d'eux joue à la fois le rôle de destinataire et de destinateur au cours de leur prise de parole. Ainsi la pratique de l'oral fait appel à la pratique de l'énonciation. Cette dernière rassemble l'énonciateur et son allocutaire ainsi que les circonstances spatio-temporelles qui régissent la production du message. De plus l'oral ne peut pas s'en passer des éléments extralinguistiques comme ceux de la communication non verbale. J.M. Bigirimana (2022, p.23) précise que : « L'oral fait appel aux éléments extralinguistiques comme la prosodie, les gestes, les mimiques et refuse tout effacement ou retour en arrière de ce qui a été dit.» Ainsi, il ne suffit pas nullement de savoir articuler les sons mais encore, les gestes et mimiques aident à compléter les ratés de la communication.
La compétence orale insiste beaucoup sur les exercices pratiques qui conduisent à la maitrise de cette compétence. Ces pratiques ne peuvent pas se limiter aux pratiques de la classe. Plutôt, elles doivent s'élargir à la société car la connaissance des règles sociales et culturelles joue un rôle important dans la maitrise de l'oral. A ces propos, J.P. Cuq &I. Gruca (2017, p. 298), affirment que :

> L'effort principal doit porter sur la connaissance pratique des règles sociales et pratiques culturelles qu'il est très difficile d'acquérir en situation d'apprentissage guidé. Il permet aussi à l'apprenant de s'approprier non seulement les formes linguistiques de la langue mais aussi les règles sociales, le savoir quand, comment et avec qui il est approprié d'utiliser ces formes.

En fin, entant que message produit par un enchainement et passant par la perception auditive pour le décodage, l'oral est largement pratiqué dans la communication exercée dans la vie courante en vue de l'autonomisation de l'apprenant. Ceci lui permet de pratiquer la langue en vue de maitriser la compétence orale, la plus sollicitée dans la vie socioprofessionnelle.

E. Alrabadi (2011, p.17) précise que :

> Les apprenants ont besoin d'apprendre à bien communiquer, donc à expérimenter différentes situations de communication dans la langue. Expériences qui peuvent leur servir aussi bien à communiquer au niveau de leur environnement immédiat qu'à une plus large communication dans l'entreprise ou relations internationales. Ils ont besoin, dans tous les cas, d'établir des relations avec l'Autre.

De ce qui précède, on déduit que l'enseignement de l'oral n'a de sens et d'efficacité que s'il est naturellement contextualisé à partir de situations ancrées dans le milieu social des apprenants et dans des activités de la vie quotidienne en plus de la communication en classe. Ces pratiques permettent aux apprenants d'acquérir des connaissances et de mobiliser ces ressources pour développer des compétences langagières.

I.1.11.1. La compréhension orale

Le dictionnaire de Galisson et Coste (1976, p.10) définit la compréhension orale comme étant « une opération mentale, résultant du décodage d'un message, qui implique à un lecteur (compréhension écrite) ou à un auditeur (compréhension orale) de saisir la signification que recouvrent les significations écrites ou orales. » A partir de cette définition, nous déduisons que la compétence de compréhension orale est une capacité de perception, d'interprétation du message transmis et de détection de son sens réel. De plus, cette opération exige que l'individu perçoive le message et analyse les informations reçues en les confrontant à son lexique répertorié pour enfin réagir. Ce phénomène est qualifié par R. Jakobson (1963) de « traduction intralinguale ». Dans cette logique, en tant qu'objectif d'apprentissage, la compétence de production orale s'impose avant de sortir les mots puis qu'il s'agit d'un phénomène cognitif. A ces propos F. Desmos et al. (2005, p.26) précisent que « la compréhension orale est aussi un objectif d'apprentissage qui précède souvent la prise de parole »

Pourtant, le développement de la compréhension orale ne peut pas se faire tant que la principale difficulté qu'est la perception auditive n'est pas levée.

Elle est levée par le renforcement des stratégies d'écoute. Premièrement, la perception auditive constitue une difficulté majeure à l'accès des informations comme le fait remarquer Desmos F et al. (2005, p.28) :

> C'est une des principales difficultés dans l'accès au sens de l'oral pour un débutant. Elle réside dans la découverte de la signification à travers une suite de sons. Identifier la forme du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaitre des unités de sens sont des opérations difficiles d'autant plus que l'apprenant est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons de la langue étrangère.

Ainsi, puis qu'on ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir, J-P. Quq et I. Gruca (2002) soulignent que « le temps passé pour comprendre un document sonore et en percevoir l'organisation est sans commune mesure selon que la langue maternelle est proche de la langue française ou non. »

Deuxièmement, la stratégie d'écoute constitue un élément important pour décoder le message :

> L'écoute à la différence de la perception auditive est une pratique volontaire, une attitude, un désir ou nu refus. L'atmosphère, la motivation, le type de document choisi, sa longueur, la voie enregistrée bloquent ou attirent celui qui écoute, soutiennent l'intérêt ou au contraire font décrocher l'attention »
>
> Idem (2005, p.28)

Dans le processus d'enseignement/apprentissage, enseigner à comprendre signifie donc faire acquérir les capacités à pouvoir écouter et interpréter le message afin d'échanger convenablement avec son interlocuteur.

I.1.11.2. La production orale

La prise en compte de la compétence de production orale ou expression orale a été au vrai sens à l'avènement des méthodologies SGAV, une période au cours de laquelle l'expression orale a été prioritairement placée dans l'objet de la didactique moderne. Selon l'IFADEM-HAITI (2012, p.77) « la production orale, appelée aussi expression orale », est la capacité à s'exprimer dans

diverses situations de communication. Elle est la plus naturelle des formes d'expression car la parole demeure le moyen de communication le plus utilisé dans la vie courante ».

A partir de cette définition, on constate que la production orale prouve une bonne maitrise de la langue. Ainsi, dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, l'expression orale désigne une habileté que l'apprenant acquiert et qui le rend capable de s'exprimer et d'utiliser efficacement la langue dans différentes situations. Pratiquée individuellement ou en interaction (conversations ou débat), l'expression orale fait appel à plusieurs composantes dont les composantes linguistique, discursive, socioculturelle et stratégique.

I.1.12. Les composantes de la compétence de communication orale

Selon l'IFADEM-HAITI (2012, p.7) on distingue quatre composantes de communication orale :

I.1.12.1. La composante linguistique :

La composante linguistique constitue un échelon de base pour la maitrise de la compétence communicative. Selon J-P. Quc et I. Gruca (2005, p.265) :

> Une compétence linguistique est la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire etc. cette composante constitue une condition nécessaire mais non suffisante pour communiquer en langue étrangère.

De ce qui précède, force est de constater que le sujet parlant doit disposer de la connaissance des structures de base évalués en termes de contenus. Cette connaissance se constitue entre autres des contenus lexicaux, grammaticaux, les règles de morphologie, de syntaxe et de phonologie. Tous ces savoirs sevent d'appui aux apprenants pour pratiquer la langue et ainsi développer la compétence orale.

I.1.12.2. La composante sociolinguistique :

La composante sociolinguistique s'appuie sur la composante linguistique et la compétence communicative. Selon C. Tagliante (2006, p.56) « Pour pouvoir communiquer, il ne suffit pas de maitriser la compétence linguistique, il faut pouvoir mobiliser ses connaissances à bon escient selon la situation de communication dans laquelle on se trouve ». Dans le même ordre d'idées C.

Germais (1993, p.203) affirme que dans le cadre de l'enseignement-apprentissage « enseigner à partir des situations de communication plausibles et culturelles liées au vécu de l'étranger dont on apprend la langue, c'est permettre à l'apprenant d'utiliser les énoncés adéquats à une situation donnée ». Partant de ce qui précède, nous constatons que la composante sociolinguistique permet au sujet parlant de communiquer par la production des phrases en se référant aux pratiques sociales. Ainsi, l'usager de la langue s'efforce de pratiquer la langue dans sa dimension sociale. Dans ce sens, le document du CECRL (2001, p.93) propose de prendre en considération les éléments tels que « les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre, dialecte et accent ».

En fin, la connaissance des éléments liés à la situation permet au sujet parlant de produire des énoncés bien contextualisés. Ces derniers s'appuient sur les principales questions de communication suivantes : Qui parle ? A qui ? De quoi ? Comment ? Pourquoi ? Quand ?

I.1.12.3. La composante discursive ou énonciative :

J-P. Quq et I. Gruca (2005, p.256) affirment que « la composante discursive assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle elle s'insère ». En effet, cette composante répond au pourquoi de la composante sociolinguistique en traduisant l'intention qui anime le sujet parlant à l'oral comme à l'écrit.

De plus, la composante discursive renvoie à l'organisation des messages en fonction des actes de parole. Ces derniers peuvent chercher à obtenir des renseignements ou informations, de donner un ordre ou un conseil, de donner des explications ou de relater des faits etc.

I.1.12.4. La composante stratégique :

La composante stratégique est d'importance capitale dans la compensation des ratés de communication. Selon C. Tagliante (2006, p .20) « il s'agit des stratégies verbales et non verbales utilisées par le locuteur pour compenser une maitrise imparfaite de la langue ou pour donner plus d'efficacité à son discours ».

De ce qui précède, on constate que ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique**.** En principe, le calme, les

gestes, les mimiques, les regards, les pauses, le silence ou l'intonation sont porteurs de messages en expression orale. En tout état de cause, la composante stratégique constitue une autre composante de la compétence de communication qui agit pour ajuster la communication là où elle ne saurait pas bien efficace.

I.2: L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORAL EN CLASSE DE FLE

I.2.1. L'enseignement-apprentissage de l'oral en classe de FLE

L'enseignement-apprentissage de l'oral entant qu'objectif à part entière a été longtemps négligé par nombre d'enseignants du français au détriment de l'écrit. Cependant, avec l'approche communicative, le besoin d'apprendre à communiquer a marqué un tournant dans l'enseignement-apprentissage qui, d'un autre œil voit l'oral comme un élément incontournable pour réussir le processus d'enseignement-apprentissage. S. Filologice et S.L. Aplicate (1989, p.149) affirment que :

> Autrefois, le sigle FLE donnait plus d'importance à l'écrit qu'à l'oral. Aujourd'hui, l'apprentissage du FLE vise à développer les productions orale et écrite dans nos établissements scolaires. En d'autres termes plus précis, il est indispensable de montrer l'importance de l'oral aux apprenants au début du processus d'apprentissage et de l'impliquer au même niveau que l'écrit.

En didactique des langues, l'oral a toujours fait partie intégrante des pratiques enseignantes notamment, la lecture à haute voix, le dialogue, la conversation, etc. De ce fait, la pratique de l'oral cherche encore sa véritable place dans l'enseignement en tant qu'objectif car l'apprentissage de l'oral constitue un fondement de la maitrise du français. Dans son introduction sur la réflexion à propos de l'oral, G. Baulieu (2014, p.151) affirme que : « L'aisance orale, la faculté de communiquer, d'argumenter à l'oral est un facteur essentiel de réussite scolaire et professionnelle, alors qu'à l'inverse, l'absence d'apprentissage de l'oral explique bien des échecs ».

De ce qui précède, nous constatons qu'en plus d'être un facteur de réussite de l'enseignement - apprentissage du français, la maitrise de l'oral constitue également un atout dans la communication au cours de la vie socioprofessionnelle. En ce sens, les apprenants ont besoin d'apprendre à bien s'exprimer, à communiquer, donc à expérimenter différentes situations de communication en français**.** De telles expériences leur permettront de contextualiser leurs savoirs dans n'importe quelles situations. Au cours de la rédaction de cette partie, il importe plus de se poser quelques

questions : quelles approches et méthodes prévalent à l'enseignement de l'oral dans le cadre de la contextualisation ?

I.2.2. Approches et méthodes d'enseignement de l'oral en classe

Chaque processus d'enseignement-apprentissage s'appuie sur des techniques et des méthodes adéquates permettant d'atteindre des objectifs. Ainsi, sans toutefois être exhaustif, nous allons passer en revue certaines méthodes que nous considérons beaucoup plus efficaces en enseignement-apprentissage de l'oral dans le cadre de la contextualisation des phrases.

I.2.3. Approches

Les approches appropriées à l'enseignement de l'oral dans le cadre de la contextualisation des phrases sont entre autres, l'approche communicative, l'approche actionnelle ainsi que la pédagogie d'intégration. Tout en n'ayant pas le but de développer des grands courants de la didactique des langues, explorons en peu la méthodologie antérieure qu'est la méthodologie SGAV, au cours de laquelle l'oral a bien connu son essor.

I.2.3.1. Les méthodologies SGAV

Apparue au début des années 1950, la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV) met l'accent particulier sur l'apprentissage de l'oral en français. Elle est intervenue en contexte de l'après-guerre, période au cours de laquelle l'anglais prenait une dimension universelle. Ainsi, la France avait besoin de faire apprendre les quatre habiletés (comprendre, parler, lire, écrire.) pour garder sa langue de plus en plus concurrencée par l'anglais. A travers cette méthodologie, il faudrait simultanément associer l'image et le son. Selon A. Cosăceanu (2014, p.2) les méthodologies SGAV visent à " développer une compétence linguistique (priorité à la langue parlée) à partir d'une situation-type (vie quotidienne) présentée au moyen d'un support audio-visuel (simultanéité de la transmission du message par les deux canaux)". Partant de ce qui précède, nous constatons que l'oral a été au cœur des apprentissages.

Cependant, il est resté le plus souvent limité à apprendre par cœur, et à reformuler certaines structures apprises. Malgré l'accent mis sur les activités de l'oral, ces dernières ont été menées dans le cadre des pratiques non contextualisées surtout pour les apprenants non natifs. Ces méthodologies n'ont pas beaucoup suffi à faire acquérir la compétence orale.

I.2.3.2 Approche communicative

Développée à partir des années 80 en réaction contre les méthodes audio-orale et les méthodes audio-visuelles, l'approche communicative centre son attention sur la compétence de communication. Selon les propos E. Bérard (1991, p.17) « il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la langue étrangère et donc d'acquérir une compétence de communication ». Autrement dit, elle poursuit l'objectif principal qu'Ayirir (2011, p.160) décrit en ces termes « son objectif principal est d'enseigner à communiquer, à comprendre, et à se faire comprendre par des moyens linguistiques et extralinguistiques ». Il s'agit d'une méthode qui intervient pour maximiser les interactions et stimuler l'expression orale chez l'apprenant. A ces propos, R. Nsengiyumva, (2010, p.13) présente cette approche comme étant « une méthode qui donne à toute la classe la possibilité de s'exprimer, […] de développer son expression ». Contrairement aux méthodologies antérieures qui privilégient soit la mémorisation des structures lexicales ou grammaticales sans aucun contexte, l'approche communicative marque un grand bouleversement dans l'enseignement- apprentissage. Cette approche a introduit de nouvelles pratiques notamment la centration sur l'apprenant.

Ce dernier s'exerce beaucoup à la prise de parole en vue de pouvoir communiquer dans des situations de communication dont le contexte est précis. N. Baily & M. Cohen (2009, p.35) l'expriment dans ces termes :

> L'approche communicative correspond à une vision d'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte.

Ainsi, l'approche communicative est apparue comme une innovation en didactique des langues. Depuis son introduction, elle permet avec succès aux apprenants de mobiliser tous leurs savoirs au service de la communication. Dans le cadre de la contextualisation des phrases, l'approche communicative intervient dans les pratiques de classe notamment les prises de parole. Par conséquent, les apprenants développent la compétence orale en s'exerçant à des prises de parole répétées dans des situations de communication bien contextualisées.

I.2.3.2.1. La centration sur l'apprenant

L'approche communicative accorde une primauté à l'apprenant. Celui-ci est considéré comme étant un acteur principal dans l'enseignement- apprentissage. Ainsi, l'apprenant cherche à être autonome car comme le souligne Galisson (1980, p.14) « A la recherche de son autonomie, l'apprenant participe à l'élaboration du programme, aux choix des documents didactiques ainsi qu'à leur mise en œuvre ». Dans ce sens, la conception des contenus à enseigner tient compte des besoins de l'apprenant. En outre, la centration sur l'apprenant ouvre ce dernier une opportunité de développer la compétence orale car il se sent mieux à l'aise à produire des phrases ancrées dans son environnement social. Tout ce la s'effectue dans des situations de communication bien déterminées par l'enseignant.

I.2.3.2.2. Le Rôle de l'enseignant

L'enseignement-apprentissage qui est mené dans le cadre de l'approche communicative exige la centration des apprentissages sur l'apprenant. Dans ce contexte, le processus d'enseignement-apprentissage modifie bien évidemment le rôle de l'enseignant. Cette dernière passe du seul détenteur des savoirs au simple facilitateur et organisateur des apprentissages. Son rôle se limite à l'action de créer des conditions d'apprentissage qui visent à susciter l'engouementd des apprenants à l'interactivité. Cette dernière constitue le moteur des apprentissages. Selon Vigner et Gerard (1998, p.93) « le moteur de l'apprentissage est l'interactivité en classe à partir des supports variés, déclencheurs de prise de parole ».

En outre, le rôle de l'enseignant d'assister l'apprenant dans son auto-structuration s'avère parfois délicat. Ce rôle peut ne pas plaire l'enseignant qui voit l'apprenant développer ses compétences sans qu'il lui impose ni ses savoirs ni son pouvoirt. Cependant, l'enseignant assume son rôle que nous résume E. Berard (1991, p.101) en ces termes : "Les interventions des enseignants peuvent se regrouper autour de 3 grandes fonctions : organisation du travail ; facilitation de la communication au sein du groupe et référence au niveau de la langue de la communication."

Le rôle de l'enseignant s'étend enfin à la création des contextes qui motivent plus l'apprenant à exprimer son opinion. Cela lui permet de développer de la compétence orale. En tant qu'organisateur du travail et facilitateur de la communication, l'enseigant est tenu de servir d'une

référence dans l'expression car l'apprenant a, dans beaucoup de cas, tendance à imiter son enseignant.

I.2.3.3. Approche actionnelle

D'une époque à l'autre, la didactique a eu des grands courants qui se sont succédé dans le temps. A compter de la méthodologie traditionnelle et la méthode directe où l'apprenant était un récepteur passif des connaissances, la méthodologie a avancé vers les méthodologies SGAV. Au cours de ces dernières, le développement de l'oral à travers l'exploitation des documents audio-visuels était de mise. L'approche communicative est venue par après. Avec cette approche, l'apprenant est appelé à développer une communication efficace et contextualisée dans des situations de communication.

Afin de rendre la didactique du français plus opérationnelle, on est arrivé à l'approche actionnelle. Celle-ci accorde plus de responsabilité à l'apprenant et lui prend comme un acteur social qui apprend à communiquer en réalisant des tâches. Apparue dans les années 2000, l'approche actionnelle reprend les principes de l'approche communicative tout en portant en elle-même une valeur ajoutée. Cette dernière est de la notion de tâche. C.Tagliante (2006, p.64) décrit l'approche actionnelle en ces mots :

> L'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approches communicative, y ajoute l'idée tâche à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère donc l'apprenant comme un acteur social qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégies, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de la communication langagière.

A partir de cette description, force est de constater que l'approche actionnelle prend l'apprenant pour responsable et acteur social et non un membre passif de la société. Ainsi, dans le cadre de la contextualisation des phrases, l'apprenant trouve réellement un contexte adéquat d'exprimer ce qu'il vit en associant les mots aux actions. En ce sens, l'approche actionnelle est apparue comme étant une approche qui donne plus de rendement de toutes les autres approches dans la contextualisation des savoirs en général et des phrases en particulier. Avec l'approche actionnelle, la langue devient beaucoup plus vivante chez l'apprenant car ce dernier la manipule avec plus de facilité en l'associant aux actions ou aux tâches réelles. A ces propos Delrue (2012, p.15) révèle

que « les apprenants mémorisent mieux s'ils sont capables d'associer une action à un mot ». Issue de l'approche communicative, l'approche actionnelle présente des similarités ainsi que des dissimilarités.

Tableau n°1: Les similarités et les dissimilarités entre l'approche communicative et l'approche actionnelle:

<table>
<tr><th rowspan="2">Les similarités</th><th colspan="2">Les Dissimilarités</th></tr>
<tr><th>Approche communicative</th><th>Approche actionnelle</th></tr>
<tr><td rowspan="3">• sont centrées sur l'apprenant

•visent à mobiliser physiquement l'apprenant

• utilisent la langue et les textes en contexte (et non des actes de paroles indépendants d'un sujet donné)

• partent des documents authentiques, quotidiens et actuels</td><td>• L'approche communicative garde l'apprenant en milieu scolaire y compris l'exercice des jeux de rôle.</td><td>• L'approche actionnelle conduit l'apprenant en dehors de la classe.</td></tr>
<tr><td>•. L'approche communicative fait de l'apprenant uniquement un joueur</td><td>•L'approche actionnelle met l'apprenant dans la position d'utilisateur de langue.</td></tr>
<tr><td>• L'approche communicative situe l'apprenant sous l'optique d'autres apprenants et celle de l'enseignant</td><td>• L'approche actionnelle permet à l'apprenant de s'approprier une bonne estime de soi car en réalisant son projet, l'apprenant agit, parfois bon gré mal gré, tout seul sans être critiqué par autrui (son milieu académique). Il apprend à ne pas avoir peur de commettre des erreurs.</td></tr>
</table>

• qualifient l'enseignant de guide/conseiller ; ne le considèrent pas uniquement comme une autorité savante • permettent aux apprenants le travail coopératif ; de ce fait, elles aident les apprenants à développer leur compétence sociale.	• L'approche communicative utilise la langue spécifiquement pour établir la communication, une visée par excellence.	• L'approche actionnelle ne se centre pas sur la langue mais sur la résolution d'un problème, sur l'aboutissement d'une fin. Elle emploie la langue en tant qu'instrument intermédiaire. La langue n'est pas un but à part entière .

Source : T. Saydı (2015, p.30)

A partir du tableau ci-dessus, nous constatons que l'approche actionnelle corrobore tous les objectifs de l'approche communicative. En effet, il s'agit d'une approche qui apporte plus d'avancées dans la maitrise du français en général et de la compétence orale en particulier. Cela est ainsi parce qu'elle privilégie l'apprentissage d'une langue à partir des actions menées dans des contextes variés.

En fin de compte, l'association de la langue avec des tâches ou des actions constitue sans doute un moyen le plus efficace de contextualisation des phrases car l'apprenant exprime ce qu'il vit, ce qu'il ressent et ce qu'il pratique couramment. Tout cela perment une bonne intégration à l'apprenant dans des situations réelles de la communication.

I.2.3.4. La Pédagogie d'intégration

La PI, au centre des réflexions pédagogiques aujourd'hui en enseignement-apprentissage, remonte à la fin des années 1980 et repose sur les travaux basés sur la notion d'objectif terminal d'intégration effectués par de Ketele.

Le concept de pédagogie de'intégration allait apporter des innovations dans la maitrise des compétences de base. Dans cette logique Roegiers (2001, p.13) indique que :

> La pédagogie d'intégration consiste en l'intégration des complexes données, lesquelles sont associées à un certain nombre de compétences que l'apprenant doit mobiliser au terme de son apprentissage sur lesquelles il sera évalué afin de rencontrer le profil de sortie préalablement défini par les acteurs du système éducatif.

Ainsi, une telle approche définit clairement les acquis à intégrer et la pratique des activités en vue de résoudre des tâches complexes. Dans le cadre de la contextualisation des phrases, cette approche se montre beaucoup plus opérationnelle. En ce sens, l'enseignant utilise donc des phrases relevant des situations simples et connues du monde de l'apprenant. Ces situations laissent l'apprenant entrer dans le vif de la communication et essaye de mobiliser les ressources dont il dispose pour résoudre des situations d'intégration. En effet, la pédagogie de l'intégration vise à renforcer l'efficacité des systèmes éducatifs et donner du sens aux apprentissages parce qu'elle se centre sur des ressources à mobiliser en vue de résoudre certains situations problèmes. Cela le conduit sans doute au développement de la compétence orale. Cependant, les objectifs de la Pédagogie d'Intégration sont beaucoup plus globaux. Rogiers (2006, p.4) nous les décrit comme suit :

1. Il s'agit tout d'abord de 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(e) doit enseigner ;
2. Il s'agit également de donner du sens aux apprentissages, de montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école ;
3. Il s'agit enfin de 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.

Partant de tous ces objectifs, force est de constater que l'apprentissage du français ne se mesure pas en termes de contenus-matières, des savoirs ou des savoir-faire souvent dépourvus de sens que l'apprenant doit maitriser. Plus loins de toutes ces étapes aussi incontournables, l'apprentissage du français convient mieux aux exercices de la maitrise de la langue.

Cette dernière s'effectue lors des situations d'intégration que l'apprenant résout. Ces situations lui donnent l'occasion découvrir le sens de ce qu'il apprend. Dans ce cadre, les enseignants sont tenus de prendre les savoirs savants et les ramener à des contextes que les apprenants vivent tous les

jours afin d'ouvrir les horizons à ces apprenants pour les pratiquer. Dans ce sens, les apprenants accèdent à la compréhension et à l'appropriation des savoirs.

Après cette étape, l'apprenant mobilise les savoirs acquis pour résoudre les situations problèmes de la vie socioprofessionnelle. Dans le cadre de la contextualisation des phrases, l'apprenant est amené à comprendre ce qu'il apprend et essaie de le mobiliser pour résodrer des situations problèmes. Dans cette perspective, il exprime ses points de vue et ses opinions par rapport à des situations problèmes à résoudre et ainsi développe la compétence orale.

De telles opérations se font dans des cadres bien contextualisés connus sous l'appellation de situation d'intégration. Selon le rapport du PEPEPF « la situation d'intégration ou situation-problème est un ensemble contextualisé d'informations en vue d'une tâche déterminée ». En d'autres termes, la situation d'intégration décrit un contexte d'information au cours duquel l'apprenant mobilise les différentes ressources intériorisées en vue de résoudre une situation d'intégration ou un problème complexe. Enfin, la PI constitue une approche qui cadre bien avec la contextualisation des phrases car elle s'appuie sur des situations-problèmes à résoudre, qui relèvent de l'environnement social de l'apprenant. Lors que ce dernier est appelé à mobiliser ses ressources acquisses, il le fait en produisant des phrases qui relèvent du contexte social et cela lui aide à développer la compétence orale.

I.2.4. Méthodes

Le concept de méthode est d'une importance capitale en enseignement/apprentissage. Selon Cuq J-P. Cuq et I. Gruca (2005, p.153), la méthode est définie comme étant :

> Une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques »

De ce qui précède, on constate que la façon dont se comportent l'enseignant et l'apprenant peut aboutir à l'échec ou à la réussite des apprentissages. Dans ce sens, il existe certaines méthodes appropriées pour la contextualisation des phrases et pour la pratique du français en vue de développer la compétence orale. Nous citerons ici deux sans être exhaustif. Il s'agit entre autres des méthodes interactives et méthodes actives.

I.2.4.1. La méthode active

La méthode active joue un rôle sans égal dans la contextualisation des phrases en ce qu'elle permet à l'apprenant de participer à la construction de ses savoirs. Cette pratique devient efficace lorsque l'apprenant exprime ce qui relève de son contexte habituel. C.Puren (2000, p.7) précise qu'au cours de la méthode active « l'enseignant considère l'apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir. L'enseignant ne peut qu'aider et guider ; il demande à l'apprenant surtout de participer ». Ainsi, en corrélation avec l'approche socioconstructiviste, la méthode active développe la métacognition chez l'apprenant. De ce fait, la tâche est à l'apprenant de construire ses connaissances. Ainsi, la contextualisation des phrases ouvre l'apprenant à la participation dans la construction de ses savoirs et ainsi dans le développement de la compétence orale. Nous référant à la contextualisation, nous soulignons que cette dernière constitue l'une des quatre grandes clés de la pédagogie active permettant d'accompagner l'apprenant vers la réussite des apprentissages. Selon De Clercq et al. (2020, p.11), ces clés sont entre autres, l'implication, la réflexion profonde, l'interaction et la contextualisation.

Tout d'abord, l'implication signifie l'action de motiver l'apprenant sur l'importance, l'utilité, l'intérêt et le coût de l'activité d'apprentissage pour le stimuler à s'engager.

Ensuite, la réflexion profonde ou l'activation cognitive permet à l'étudiant à développer un esprit de jugement par rapport à ce qu'il apprend. Par la suite, l'interaction conduit l'apprenant à gérer les divergences d'opinion, apprendre une compréhension nuancée et à s'évaluer par rapport à l'autre. En fin, la contextualisation considère le contexte de l'apprenant, ses caractéristiques ainsi que ses besoins.

Somme toute, la promotion de la compétence orale nécessite bel et bien des activités au cours desquelles, les apprenants contextualisent leurs savoirs en se faisant guidés par l'application de certaines méthodes dont les méthodes actives et les méthodes interactives.

I.2.4.2. La méthode interactive

La méthode interactive constitue un levier du développement de la compétence orale. Elle centre son attention sur l'apprenant et consiste à créer des occasions d'interactions, d'échanges. Selon les propos de A. Kanmaz (2007, p.275), « la compétence en expression orale qui représente l'un des aspects les plus importants de l'acquisition d'une langue étrangère ne s'acquiert bien entendu que dans des situations d'interaction verbale »

A partir de cette citation, force est de constater que certaines activités pratiques sont nécessaires pour susciter l'interaction entre les apprenants en vue de la contextualisation des phrases. De plus les activités interactives jouent un rôle important surtout qu'elles favorisent la construction de la compétence à la fois chez le destinateur et le destinataire. Le CECRL, (2001, p.60) le décrit dans ces mots :

> Dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération.

De ce fait, pour impliquer les apprenants dans des activités qui aboutissent au développement de la compétence orale, l'enseignant est sommé de créer des conditions qui permettent aux apprenants de sentir le besoin d'interagir. Par la suite l'enseignant guide les apprenants à prendre la parole et oriente leur conversation soit par la correction systématique au niveau de la prononciation ou au niveau de l'agencement des idées.

I.2.5. Les activités résultant de la contextualisation des phrases-supports

Les activités qui résultent de la contextualisation des phrases sont d'une importance capitale dans la maîtrise de la compétence orale. Ces activités s'opèrent non seulement entre les apprenants et l'enseignant mais également entre les apprenants eux-mêmes. Ces activités ont pour but d'authentifier l'apprentissage en classe ou en dehors de la classe. A propos des activités de contextualisation, R. Bouchard (2007, p.15) souligne que:

> Il se manifeste dans la classe de langue, une interaction entre l'enseignant et les élèves, mais aussi entre les élèves eux-mêmes, qui mériterait d'être appelée une interaction « authentiquement pédagogique ». Elle mérite d'être appelée authentique parce c'est ce qui se passe « naturellement » dans beaucoup de classes. Elle mérite d'être appelée pédagogique (et non pas didactique) dans la mesure où elle n'est pas propre à une discipline donnée.

Ces interactions sont possibles lors de certaines activités que nous présentent le CECRL, (2001, p60) comme suit : « Les échanges courants, la conversation courante, les discussions informelles, les discussions formelles, le débat, l'interview, la négociation, la planification conjointe, la coopération en vue d'un objectif etc ».

I.2.5.1. Le débat

Appartenant au domaine parascolaire dans les années 1960, le débat est devenu rapidement un des exercices habituels de la classe de français langue étrangère. Voici comment Dolz et Schneuwly ((1998, p.166) décrivent le débat :

> Un débat public porte toujours sur une question controversée et fait intervenir plusieurs partenaires qui expriment leurs opinions ou attitudes, essaient de modifier celles des autres tout en ajustant les leurs, en vue, de construire idéalement une réponse commune à la question initiale ».

Ainsi, le débat joue un rôle sans précédent en classe de FLE en ce qu'il suscite l'apprenant à prendre la parole et à exprimer son opinion. Cela l'amène par la suite à développer la compétence orale.

Selon le Ministère de l'éducation nationale et de la recherche, un débat est :

> Est un moyen pour tout individu d'exprimer son point de vue dans le cadre d'un échange régi par des règles. C'est une discussion entre différentes personnes sur une question controversée où chacune doit savoir maîtriser sa parole, laisser la place à celle de l'autre, comprendre son point de vue même quand

elle ne le partage pas et chercher à convaincre en argumentant. Il s'agit donc d'un échange dont chacune des parties peut tirer profit et non d'un affrontement avec un gagnant et un perdant.

Ces genres d'exercice, portant sur des sujets précis et bien contextualisés, n'ont pas pour but de créer un affrontement entre un gagnant et un perdant. Il s'agit plutôt d'une discussion où chacun s'exprime librement et où tout le monde se respecte. Ainsi, l'exercice en soi permet aux participants de se convaincre en utilisant des arguments raisonnés et appuyés par des exemples. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français, le débat pratiqué par les apprenants leur permet de vaincre la peur et ainsi acquérir la compétence orale car comme le fait remarquer Snider&Schnurer (2006) « Apprendre à débattre c'est apprendre à exercer des compétences de communication orale ».

Pour ce fait, entant qu'objectif d'apprentissage destiné à aider au développement de la compétence orale, le débat devient intéressant dans le cas où il relève des sujets tirés des situations authentiques et plus proches de ce que les apprenants ont l'habitude de vivre. Cela leur permet de peindre ces situations dans un langage ordinaire et de développer ainsi la compétence orale. C'est pourquoi le choix du sujet du débat doit poursuivre les objectifs d'apprentissage à atteindre.

I.2.5.1.1.Le choix du sujet du débat

Le choix du sujet du débat est d'une importance capitale pour aboutir à la maitrise de la langue et ainsi au développement de la compétence orale. Le choix doit porter sur des thématiques captivants et qui sont susceptibles de susciter les apprenants à exprimer leurs opinions. De telles thématiques existent énormement dans la quotidienneté des apprenants. A ces propos Snider&Schnurer, (2006, p.9) indique que « bien que de manière moins formelle, plusieurs éléments d'un débat peuvent se retrouver dans notre vie quotidienne ». Un tel type de débat présente un grand intérêt dans la connaissance de la société et dans la maitrise de la compétence orale. Comme le fait remarquer Simons (2018, p.218) « être familiarisé avec les caractéristiques de genres tels que (…), le débat de société, (…) permet de mieux comprendre la société dans laquelle on vit, de s'y insérer et d'y intervenir ».

De plus, la thématique peut être choisie à partir d'une liste préétablie, d'un document d'accroche (à partir d'un texte lu, d'un extrait de film ou d'une image, susciter les points de vue des

apprenants), des représentations, d'un fait de vie sociale ou scolaire ou d'une expérience commune des élèves.

Toutefois, la réussite d'un débat ne dépend pas seulement de son choix mais il dépend également de la capacité des apprenants à penser. Il serait donc irraisonnable de présenter aux apprenants des sujets relatifs à l'extraction des minerais et espérer qu'ils vont s'exprimer convenablemet. Ce la ne peut pas se produire car beaucoup de minerais demeurent inconnus dans notre société et les connaissances dans ce domaine sont minimes. En effet, des sujets qui hantent la société tels que le chômage, la dot ou autres sont toujours vivants et sont intéressants. Dans le contexte de la classe, l'enseignant se présente comme un arbitre et est tenu de veiller au respect de règles du débat.

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français, le débat constitue un moment opportun aux apprenants car il leur permet de produire des phrases ancrées dans le contexte et ainsi à la maitrise de l'oral. En somme, la prise en compte de toutes les règles du débat conduit à la réussite du débat et à la maitrise de la compétence orale.

I.2.5.2. Les situations d'enseignement/apprentissage

Entant qu'activité de contextualisation, une situation d'enseignement/apprentissage joue un rôle sans précédent dans la maitrise de la compétence orale. Selon les propos de Tupin et Dolz, (2008) « une situation d'enseignement-apprentissage est un ensemble d'acteurs, actrices, un(e) enseignant(e) et des élèves, dans une salle de classe, mais est aussi un ensemble conjoint de contraintes et de ressources » Ainsi, une situation d'enseignement-apprentissage engage les éléments tels que l'enseignant et l'apprenant qui entrent en interaction. A ces propos, Bru et Clanet (2011, p.26) affirment que la situation d'enseignement-apprentissage constitue « une entité en soi, dynamique, changeante, qui permet de rendre compte des conditions et des processus dans et avec lesquels l'activité de l'enseignant(e) et l'activité des élèves sont en interaction ».

De ce qui précède, nous constatons que l'enseignant et l'apprenant entrent en interaction et ce rapprochement crée un climat d'appropriation de la compétence orale sur base des savoirs contextualisés. Pourtant, une situation d'enseignement-apprentissage est porteuse de tout un amalgame d'ingrédients conduisant l'apprenant à l'appropriation de la langue et au développement de la compétence orale. Ces ingrédients sont récapitulés dans le tableau ci-après :

Tableau n°2 : Des ingrédients des situations d'enseignement/apprentissage qui favorisent la construction de compétences

Situations d'enseignement-apprentissage	
Du point de vue des apprenants	**Du point de vue de l'enseignant**
LA MANIERE DE S'Y PRENDRE	
L'apprenant fait face à des situations complexes qui sont contextualisées ou proches de situations de vie : situations-problèmes, études de cas, simulations,…	L'enseignant confronte l'apprenant à des situations complexes qui sont contextualisées ou proches de situations de vie : situations-problèmes, études de cas, simulations…
L'apprenant accepte de relever les défis qui lui sont proposés.	L'enseignement est organisé autour de cas, de situations et de tâches motivantes et susceptibles de constituer un défi qui prend sens pour l'apprenant.
L'apprenant construit des projets ; les apprenants en groupe négocient ces projets.	L'enseignant met en place des démarches de pédagogie par projets.
Face à des situations nouvelles pour lui (des défis, des obstacles, des énigmes,…), l'apprenant énonce des hypothèses (et les tests).	L'enseignant met en place des outils et des conditions pour que l'apprenant fasse une démarche active de résolution de problèmes.
2. EXPLOITER DES RESSOURCES VARIEES ET DIVERS SAVOIRS	
L'apprenant considère les savoirs (des livres, des cours,…) comme des ressources à mobiliser (en répondant aux questions « Que vais-je faire de ce savoir nouveau ? Quand ? Dans quel contexte ? A quelles conditions ? et	L'enseignant aide l'apprenant à considérer les savoirs comme des ressources à exploiter (en posant les questions « Que vais-je faire de ce savoir nouveau ? Quand ? Dans quel contexte

comment vais-je le mémoriser et que vais- je mémoriser dans cette perspective ? »).	? A quelles conditions ? … et comment vais-je le mémoriser dans cette perspective ? »).
Les apprenants utilisent du matériel documentaire et l'exploitent efficacement.	L'enseignant fournit des pistes et du matériel documentaire ; il aide les apprenants à l'exploiter.
Les apprenants utilisent, voire proposent du matériel et des exemples régulièrement tirés de la vie réelle (personnelle, sociale, professionnelle, citoyenne) ; les apprenants vont sur le terrain ou sollicitent des personnes extérieures pour venir témoigner.	Les dispositifs favorisent l'ouverture à l'extérieur de l'école (témoignage de gens de terrain ; les apprenants vont sur le terrain, le matériel utilisé, les exemples sont tirés de la vie personnelle, sociale, professionnelle, citoyenne).
Les apprenants cherchent de l'information pertinente.	L'enseignant guide les apprenants à trouver les informations pertinentes
Les apprenants traitent des informations provenant de plusieurs sources (des savoirs scolaires mais aussi extrascolaires).	L'enseignant aide les apprenants à traiter des informations provenant de plusieurs sources (des savoirs scolaires mais aussi extrascolaires).
3.AGIR: être actif	
L'apprenant a des tâches à réaliser (autres qu'écouter » et prendre note d'un exposé).	L'enseignant organise et gère des activités pour rendre l'apprenant le plus actif possible**.** L'ensemble du cours est structuré autour d'activités et de tâches des apprenants (autres qu'écouter » et prendre note d'un exposé).

L'apprenant émet des "productions" significatives et si possible utiles (travaux de recherche, panneaux, maquettes, etc.)	L'enseignant veille à ce que l'apprenant réalise des productions significatives et si possible utiles.
L'apprenant communique ses productions. Il prépare et réalise des débats.	L'enseignant organise des activités de communication pour les apprenants sous des formes diverses.
Les apprenants ont des décisions à prendre sur la façon dont ils procèdent pour accomplir la tâche (résoudre le problème ; communiquer…).	L'enseignant laisse aux apprenants des initiatives dans la prise de décisions relatives à la façon dont ils procèdent pour accomplir la tâche (résoudre des problèmes, communiquer…).
Si nécessaire, les apprenants réalisent des activités de niveau progressif de complexité - exécution ; - production simple ; -production complexe autonome	L'enseignant adapte les activités des apprenants au degré de complexité qu'ils peuvent assumer : - exécution ; - production simple ; - production complexe autonome (selon Rey)
4. INTERAGIR AVEC LES AUTRES APPRENANTS (et avec l'enseignant ou avec d'autres personnes ressources)	
Les apprenants se confrontent cognitivement à des conceptions et des opinions différentes des leurs.	L'enseignant organise des situations d'interaction entre les apprenants (ou entre les apprenants et lui ou d'autres ressources). De plus, l'enseignant favorise les conflits cognitifs (particulièrement entre apprenants).

Les apprenants se servent des outils disponibles pour faciliter leurs interactions.	L'enseignant outille les apprenants pour qu'ils tirent au mieux profit de leurs interactions.
Les apprenants analysent leurs interactions en vue de les réguler	Les enseignants outillent les apprenants pour qu'ils apprennent à réguler leurs interactions.
Chaque apprenant participe aux activités de groupe en jouant efficacement son rôle.	L'enseignant prévoit les différents rôles à répartir lors de travaux de groupe (rapporteur, scribe, gestionnaire du temps, modérateur, etc) et il définit clairement son propre rôle (De Peretti)
5. REFLECHIR SUR SON ACTION	
Les apprenants explicitent leurs actions (ils prennent des moments de réflexion sur leur action).	L'enseignant favorise une réflexion des apprenants sur leur action**.** Il prévoit du temps pour des moments de réflexion ; il prépare des consignes pour guider ces « tâches » de réflexion
Les apprenants réfléchissent sur les ressources mobilisées pour réussir une action	L'enseignant fait réfléchir aux ressources mobilisées pour réussir une action.
Les apprenants réfléchissent sur les effets de leur action et sur les conditions de réussite de leur action.	L'enseignant prévoit des consignes pour que les apprenants réfléchissent sur les effets et sur les conditions de réussite de leur action.
Les apprenants conceptualisent leurs démarches : des activités métacognitives permettent d'expliciter les procédures (de production et d'apprentissage) à transposer.	L'enseignant organise des activités individuelles et collectives qui favorisent des activités métacognitives à propos de procédures utilisées.

Source: Parmentier &Paquay, (2001, p.12)

I.2.5.3. Les travaux de groupe

Les travaux de groupe constituent une meilleure technique de contextualisation des phrases parce qu'ils permettent aux apprenants de s'entraider mutuellement, d'être attentifs et de participer activement. Selon le Ministère de l'éducation en France, « le travail de groupe est l'occasion de mettre en avant des valeurs de coopération, de solidarité**,** de respect mutuel qui contrecarrent un univers social hélas trop souvent parasité par l'individualisme, l'indifférence, la violence"

Cependant, travailler en groupe ne va pas de soi pour les apprenants, cela s'apprend. Il n'est pas rare que les premières tentatives ne soient pas satisfaisantes. C'est en multipliant les mises en situation que les élèves apprennent à travailler en groupe, à s'écouter, à prendre en compte les arguments et les idées des autres. Ainsi, le travail en groupe intervient dans la maitrise de la compétence orale car les membres qui se parlent dans une situation contextualisée, se corrigent mutuellement. De plus l'enseignant intervient comme un observateur et stimulateur de l'activité des apprenants. Il veille, écoute, apprend, découvre ce que les élèves apportent, identifie leurs représentations, leurs difficultés, analyse les obstacles rencontrés, les pistes de progression envisagées dans la réalisation des tâches qui leur sont assignées.

I.2.5.4. Les tâches

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2001, p.16) définit la tâche comme suit:

> Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. (…) elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondée sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problème (puzzle, mots croisés), d'échanges courants mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courriers électroniques par exemple), etc.

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français, la réalisation des tâches permet aux apprenants de contextualiser les phrases car ils établissent des liens entre le français et des actions qu'ils effectuent. A partir de ces activités, les apprenants formulent des productions avec des phrases ancrées dans le domaine d'action qu'ils comprennent bien.

I.2.5.5. Les jeux de rôle

Les jeux de rôle sont des activités d'enseignement-apprentissage de la maitrise de l'oral. Ils partent des dialogues imaginaires que les participants mettent en scène. Selon les propos Chamberland et al. (1995, p.71), le jeu de rôle désigne :

> Une Interprétation du rôle d'un personnage en situation hypothétique en vue de mieux comprendre les motivations qui justifient les comportements. La pratique des jeux de rôles pourrait favoriser un meilleur contexte pour les élèves afin qu'ils puissent exprimer leurs idées librement et sans crainte.

Ainsi, le jeu de rôle contribue au renforcement de la compétence orale car elle constitue un moment propice à l'expression des idées et des émotions. Dans le cadre de la contextualisation des phrases, la pratique des jeux de rôles favorise une meilleure contextualisation. Cela conduit les apprenants à exprimer librement leurs idées sans crainte. Les jeux de rôle se différencient des simulations car ces dernières décrivent le vécu des individus par le jeu alors que les jeux de rôle peuvent porter sur l'imaginaire.

Voici un tableau où W. Kate (2012, p.3) établit une différence entre l'activité des jeux de rôles de celle de la simulation.

Tableau n°3 : Différence entre jeux de rôles et simulations

Simulations	Jeux de role
L'environnement simulé est fourni par le biais d'un texte et d'un support vidéo ou audio.	Les participants doivent créer (imaginer) les aspects clés de l'environnement.
Les éléments clés sont fournis pour ce qui est du contexte (sexe, âge, profession) aucun script.	Les participants inventent les éléments clés ou doivent agir en fonction d'un scénario donné ou de descriptions précises. « Vous êtes en colère parce que votre ami a cassé votre montre ».
Les participants prennent un rôle. Ils acceptent des droits et/ou des responsabilités et effectuent des tâches en fonction de leurs propres personnalités.	Les participants jouent à partir d'n rôle défini à l'avance (font semblant d'être quelqu'un d'autres en fonction de la trame fournie).
Il est possible que le participant ait à faire preuve d'imagination. Cependant, il ne lui est pas permis d'inventer.	Les participants sont encouragés à inventer/créer tout ce qui leur est nécessaire pour jouer le rôle.
Il s'agit de communication vraie dans une situation réaliste contrôlée.	Il s'agit de dialogue dans un contexte déterminé ou de discours improvisé dans un dialogue imaginaire.

Source W. Kate (2012, p.3)

En fin de compte, les deux activités permettent aux apprenants de contextualiser des phrases à partir des jeux inventés ou simulés ce qui leur conduit à développer la compétence de production et d'expression orale.

I.2.6. Les situations d'intégration SI

Les situations d'intégration constituent une autre opportunité de contextualisation des phrases. Leur spécificité est de placer l'apprenant dans une situation dans laquelle, il se débrouille pour résoudre une situation problème. Selon Rogiers (2001, p.190), une situation d'intégration ou une activité d'intégration est :

> Une activité dans laquelle l'élève est acteur, une activité qui mène l'élève à mobiliser un ensemble de ressources, une activité orientée vers une compétence ou vers l'OTI, une activité qui possède un caractère significatif, une activité qui est articulée autour d'une situation nouvelle.

De ce qui précède, nous constatons qu'une situation d'intégration permet de contextualiser des phrases parce qu'elle met l'apprenant dans une situation où il doit mobiliser ses ressources pour développer la compétence orale ou écrite. En bref, une situation d'intégration donne du sens aux apprentissages par le simple fait qu'elle donne l'occasion à l'apprenant d'exercer la compétence orale selon le besoin. Elle permet égalemet à l'enseignant d'évaluer le niveau de maitrise de la compétence. Dans une situation d'intégration, l'apprenant utilise des phrases ancrées dans le contexte social et mobilise ses ressources pour résoudre cette situation et ainsi développe la compétence orale.

Ainsi, l'enseignant use de toutes les stratégies possibles pour que la scénarisation des situations d'intégration dans l'enseignement apprentissage soit un bon modèle aux apprenants. Pour X. Roegiers (2003, p.67) « La résolution est individuelle. Nous pouvons noter que la fonction de la situation d'intégration porte sur l'évaluation soit formative, soit certificative ». En tout état de cause, la contextualisation des phrases intervient surtout dans les situations d'intégration car ces dernières relèvent chaquefois de la vie quotidienne et permet à l'enseignant de mesurer la capacité de son apprenant.

CHAPITREII : ANALYSE DE LA CONTEXTUALISATION DES PHRASES DANS LE MANUEL DE 3ème POST FONDAMENTAL SECTION LANGUES

Dans l'optique de se rendre compte du niveau d'utilisation des phrases ancrées dans l'environnement social de l'apprenant et la méthodologie appliquée pour permettre aux apprenants de s'approprier des phrases supports et de profiter de la méthodologie appliquée pour développer la compétence orale, nous avons envisagé de recourir à l'analyse du manuel de 3è PF Section Langues. Au cours de ce chapitre en grande partie réservé à l'analyse du manuel, nous allons constituer un corpus des phrases supports non ancrées dans le contexte social des apprenants contenues dans les trois paliers.

II.1. Présentation du manuel de 3è PF Section Langues

Le Manuel de 3è PF section Langue englobe toute la matière dispensée en classe de 3è post fondamental section Langues. Ainsi, tout le manuel est fait de 180 leçons réparties sur trois paliers. Le premier palier compte 72 leçons, le second en totalise 55 leçons tandis que le dernier se compose de 53 leçons. Parmi toutes ces leçons, certaines d'entre elles notamment des leçons d'expression libre. Ces leçons partent à la fois sur un texte support destiné à être lu et des situations de communication ou des sujets d'argumentation ou de dissertation.

D'autres leçons telles que les leçons de grammaire, de conjugaison ou de vocabulaire partent d'une ou de plusieurs phrases- supports. Ce sont ces types de leçons qui partent des phrases supports qui ont fait l'objet de notre analyse. Ainsi, toutes les leçons analysées sont au nombre de 78 réparties sur tous les trois paliers. Pour mener à bien notre analyse, nous nous sommes basé sur cette injonction proposée par le Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique pour les enseignants. Enonçant ce point, le MNRES (2018, p.7) précise ce qu'il faut : « Imaginez des séquences de mise en situations contextualisées qui créent des liens entre les apprenants et leurs environnements réels (économique, familial, culturel et loisir).» Dans ce cas, on est conscient que partir des séquences dont le contexte est facilement perceptible à l'entendement des apprenants conduit ces derniers à s'approprier les contenus dispensés. Après avoir mis ces contenus dans des contextes bien définis, les apprenants trouvent une occasion de s'exprimer et de développer la compétence orale. Ainsi, parmi les contenus dispensés, nous nous sommes interessé aux phrases

supports contenues dans le manuel de 3è PF pour repérer les phrases non ancrées dans l'environnement réel des apprenants pour tous les paliers.

II .2. La place de la contextualisation des phrases dans le manuel de 3è PF

Au cours du premier palier, l'objectif prévu par le Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique (2018, p.7) pour la compétence orale stipule que :

> Dans une situation de communication et à partir d'un support écrit ou oral, l'élève doit produire à l'oral en 4 à 5minutes environ des énoncés variés à dominante argumentative, sous forme d'exposés ou compte rendu, en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées.

Ainsi, comme nous les avons précédemment abordées à travers le point sur les activités de contextualisation des phrases, les situations de communication ont une importance capitale pour les apprenants car elles représentent des moments opportuns de pratique de la langue et ainsi de développer la compétence orale.

II.2.1. L'analyse du contenu du Manuel de 3èmePF

Entant que méthode de collecte des données au même titre que l'entretien individuel, entretien de groupe, observation, l'analyse de documents, est l'un des principaux moyens d'accéder à l'information dans la recherche qualitative. La raison est que les documents historiques ou contemporains peuvent être une source importante de recherche. Ainsi, pour mener à bien notre analyse, nous nous sommes servis d'une grille d'analyse bien élaborée et qui porte les indicateurs susceptibles d'aider à la récolte des données nécessaires pour la recherche.

II.2.2. La grille d'analyse du Manuel de 3ème PF

La présente grille d'analyse est constituée de cinq principales colonnes. La première partie concerne la sudivision des trois paliers. La deuxième colonne contient des phrases supports repérées dans le manuel d'analyse ainsi que des commentaires effectués à propos de ces critères. La troisième colonne comprend un ou plusieurs éléments qui déclenchent de phrases supports non ancrées dans le contexte social des apprenants. Les deux dernières colonnes sont respectivemet celle qui propose un élément qui est ancré dans le contexte ainsi que la dernière colonne réservée

à des commentaires émis pour embrayer sur le pourquoi du non ancrage des phrases supports recueillies.

Tableau n°4 : Grille d'analyse du Manuel de 3ème Post –Fondamental, Section Langues

LES CORPUS DES PHRASES NON ANCREES DANS LE CONTEXTE SOCIAL DES APPRENANTS				
PALIERS	**Les phrases non ancrées dans le contexte social des apprenants.**	**Elément déclencheur du non ancrage de la phrase dans le contexte social des apprenants.**	**Proposition d'un élément ancré dans le contexte social des apprenants.**	**Commentaires**
PALIER I	1. Renard accourut et se posta au pied de l'arbre 2. Le coq comprit vite que le Renard cherchait à le tromper et qu'il n'avait qu'une intention : le dévorer	Le substantif « Renard » Le substantif « Renard »	La vache, la chèvre, lièvre, …	Les renards sont des mammifères qui constituent l'un des treize genres de canidés. Cette espèce d'animal est absente de l'environnement animal du Burundi. L'apprenant ne peut en aucun cas se représenter une telle espèce dont il ne saura même pas connaître
	3. Ce métal est lourd tandis que cet alliage est léger	Le concept de « métal lourd » et celui « d'alliage léger ».	Les autres matériaux dont l'apprenant est habitué de voir : les espèces de	**Un** alliage **est** un mélange homogène solide constitué d'un métal et d'une ou plusieurs autres substances. Ces autres substances peuvent être métalliques ou

			bois par exemple.	non métalliques. Les métaux lourds quant à eux, sont des éléments métalliques naturels dont la masse volumique est supérieure à 5000kg/m^3. Présent dans l'environnement, ils sont utilisés massivement dans l'industrie. En effet, le Burundi en général et les apprenants de section Langues en particulier connaissent mal le domaine minier. Ainsi, l'absence des techniques d'extraction des métaux et des industries de transformation ne permettent pas aux apprenants de se représenter ce que sont les métaux lourds et les alliages.
	4. La terre est habitée mais la lune est déserte	Le substantif de « lune déserte »	Les villes sont habitées mais les campagnes sont presque vides	L'exploration de la lune est une notion qui se rapporte beaucoup plus à la science que l'apprenant ne peut se la représenter. Ainsi,, enseigner l'apprenant sur base des lieux qui lui sont

				proches tels que les villes naturellement connues pour leurs agglomérations et des campagnes souvent moins peuplées lui seraient facilement perceptibles.
	5. Le Skieur Jean –Luc Crétier dont le succès n'était pas espéré a pourtant gagné une médaille d'or	Le skieur	Les joueurs d'autres jeux tels que le football, le basketball	Le ski désigne un sport pratiqué sur la neige notamment dans les grandes montagnes des alpes en Europe. Donc le skieur est celui qui joue au ski. Les apprenants ne peuvent pas en aucun cas s'approprier de ces phrases supports évoquant des cultures totalemet absentes. De plus, ces jeux ne se reproduiront jamais dans des régions du pays tel que le Burundi où la neige n'y est pas.
	6. Le Mont Blanc qui mesure 4804 mètres est le plus haut sommet de l'Europe	Mont Blanc	Mont Twinyoni, Mont Heha, Mont kavumu…	Le Mont Blanc est situé au nord-ouest de l'Italie et est l'une des montagnes des alpes en Europe. Il est parmi les plus hautes montagnes de l'Europe, mais reste loin d'être le

				plus haut sommet du globe. Par exemple les 5 sommets les plus hauts du monde sont Elbrouz, 5.642 m, Dykhatau 5.205m, Chkhara 5193m, Kochtan-Taou 5150 m, Djangha 5051 m, Mont Blanc 4810 m. Ainsi, ces sommets cités, peuvent être remplacés ou substitués par des montagnes plus proches de l'environnement social des apprenants.
	7. Il est parti comme une fusée.	La Fusée	Au lieu de fusée, l'éclair est connu pour sa rapidité et pourrait être utilisé pour illustrer ce procédé de comparaison	La fusée est un véhicule mu par un ou plusieurs moteurs -fusée et pouvant se propulser hors de l'atmosphère. Ces objets de technologie avancée ne peuvent pas être appréhendés et appropriés par les apprenants puis qu'ils sont totalement absents dans l'environnement social des apprenants.

	8. Elle a oublié qu'elle vient de la région du Fleuve	La réalité du Fleuve	A la place du terme Fleuve absent de l'environnement social des apprenants, la rivière ou le lac convient mieux à l'environnement de l'apprenant	Le Fleuve, est un cours d'eau qui aboutit à la mer. Toutes les réalités du fleuve ou de la mer restent des notions abstraites pour les apprenants burundais tout comme leurs enseignants. A la place du fleuve, les rivières seraient plus illustratives et concrètes pour constituer des phrases de départ.
	9. L'agneau a beau pleurer, le loup le dévorera	Le loup	La vache, le chat ou le chien.	Le loup est un mammifère carnivore à pelage gris jaunâtre vivant en meutes dans les forêts d'Europe, d'Asie et d'Amérique exterminé en France depuis 1930. Ainsi, le loup est un animal qui n'est pas facilement contextualisable dans l'environnement social des apprenants. Cet animal échappe à la conception de l'apprenant puis qu'il est absent de son environnement animal habituel.

	10. Le seul voyage que nous avons réalisé en Toscane nous a enthousiasmés	Toscane	La chute de Karera, la Faille de Nyakazu, ou d'autres lieux touristiques connus localement.	Toscane est l'une des vingt régions d'Italie, elle est située au centre-ouest du pays et sa capitale est Florence. Bien qu'elle soit un lieu touristique par ses œuvres d'art et d'architecture de la Renaissance les plus connues, elle est beaucoup plus loin de l'environnement social de l'apprenant d'où le mieux serait que les concepteurs choisissent des lieux touristiques ancrés dans l'environnement social de l'apprenant et qui lui sont proches.
	11. Les boches : est-ce que les bauches sont des fainéants et des ivrognes en aucune façon ?	Le substantif « les boches »	Les Burundais en général et d'autres personnes connues localement en particulier.	Le terme de boche , est un terme péjoratif (appelation ijurieuse) pour désigner un soldat allemand ou une personne d'ascendance allemande pendant la guerre franco-prussienne. Ainsi, le qualificatif de la fainéantise et de

				l'ivrognerie sont des sujets intéressants dans les milieux scolaires. Puis qu'ils sont consignés dans le règlement scolaire. L'enseignant, libre de choisir des phrases supports peut se rabattre aux exemples des personnes connues sur l'ivrognérie pour fustiger les comportements ignobles dus à l'ivrognerie.
	12. Les peupliers portaient un écriteau sur lequel étaient peints ces mots « pêche gardée »	Le substantif de « peupliers »	Les autres espèces d'arbre connus de l'environnement social de l'apprenant nota mment : les eucalyptus, les pinus, …	Les peupliers sont des arbres des régions humides et tempérées de l'hémisphère Nord dont le tronc étroit peut s'élever à une grande hauteur et dont le bois est recherché en menuiserie et en papeterie. Ces espèces d'arbres sont totalement absentes de l'environnement de l'apprenant. Ainsi, le choix porté sur d'autres espèces d'arbres connus de l'environnement social de l'apprenant pourrait leur

				permettre de se les représenter facilement.
	13. Zigzaguant sur la pente, le skieur évita tous les obstacles	Le skieur	Le volleyball, basketball,…	Le concept de skieur désigne un joueur qui a la passion à un type de jeu sur la neige. Ce concept est loin d'être contextualisé car la neige ou le jeu en soi sont des réalités abstraites et échappent à la compréhension des apprenants car elles n'existent pas dans son environnement social.
	14. Cette mer est infestée de requins, leurs morsures causent des plaies qui s'infectent vite et mieux vaut les éviter.	La réalité de mer n'est pas connue pour le monde d'apprenant. Il fallait leur parler de lac ou de rivière.	Plutôt que la mer, il fallait mettre le lac Tanganyika ou d'autres rivières	La Mer désigne une très vaste étendue d'eau salée qui couvre une partie de la surface du globe, partie définie de cette étendue. La réalité d'une mer ne serait pas différenciée d'un lac ou d'une grande rivière pour un apprenant burundais. A cause de son absence dans l'environnement social de ce dernier, les apprenants ont du mal à contextualiser ces concepts auxquels ils n'ont pas de représentation

				dans leur environnement social.
	15. J'aimerais savoir si le train sera à l'heure.	Le concept de « train ».	Les bus de transport en communs : ottraco, Memento ou volcano.	Le train désigne un convoi ferroviaire constitué d'un ou de plusieurs véhicules remorqués par un engin moteur (locomotive, automotrice). Ainsi, l'environnement burundais n'a jamais connu de train et ce moyen de transport ne reste jusqu'alors qu'une abstraction à l'entendement de l'apprenant. Donc l'appropriation d'une telle phrase support restera difficilement faisable pour lui.
	16. Quand tu changeras de train, ne manque pas de correspondance.	Le train	Hiace, bus de transport	Le train désigne une réalité totalement absente de la réalité habituelle des apprenants.
	17. Pendant mon séjour à Athènes, j'ai visité trois fois le panthéon.	Athènes, le panthéon	Mont Twinyoni, Faille de Nyakazu,…	Athènes est la capitale de la Grèce, un pays de l'Europe. Le panthéon quant à lui, désigne un temple que les grecs et les Romains consacraient tous les dieux. Ainsi, les lieux présentés

				sont plus loin des réalités habituelles de l'apprenant et par conséquent, elles lui sont imperceptibles.
	18. Cette région est un véritable désert.	Le désert	À la place du désert, l'on pourrait prendre d'autres mots tels que " des rérigions vides d'hommes …) car le désert est mal connu de l'environnement social des apprenants.	Le désert est une zone de terre où les précipitations sont rares et peu abondantes. Par conséquent les conditions de vie sont hostiles pour les plantes et pour les animaux. La réalité du désert est totalement absente dans l'environnement social des apprenants. En effet, le désert ne peut pas être contextualisée par rapport à ce qui se passe dans l'environnement social des apprenants. Pour ces derniers, c'est difficile voire impossible d'imaginer comment est la vie dans un endroit où la végétation est quasiment absente alors que ces apprenants sont habitués à un environnement caractérisé par des

				précipitations étendue presque sur toute l'année.
PALIER II	19. J'attends longtemps l'arrivée du train.	Train	Les voitures ou tous les bus de transport en commun	Le train désigne un convoi ferroviaire constitué d'un ou de plusieurs véhicules remorqués par un engin moteur (locomotive, automotrice). Ainsi, l'environnement burundais n'a jamais connu de train et ce moyen de transport n'est qu'une abstraction à l'entendement de l'apprenant. Donc l'appropriation d'une telle phrase support reste impossible pour lui.
	20. Soudain, celui-ci surgit du tunnel. Les passagers se précipitèrent vers le quaie.	Tunnel et le quai	Les routes, les pistes et non des chemins de fer.	Le tunnel désigne une galerie souterraine de grande section donnant passage à une voie de communication. Le quai est une plate-forme ou trottoir aménagé le long des voies de chemin de fer permettant l'embarquement et le débarquement des voyageurs et des

				marchandises. Ainsi, la réalité des tunnels n'a jamais existé dans l'environnement social des apprenants burundais habitués seulement aux trois voies de communication dont la voie terrestre, la voie maritime et la voie aérienne. De la même manière, le concept de quai évoque des réalités liées aux voies de chemin de fer qui demeure également mal connu de l'environnement social des apprenants.
	21. Ah, Ah, Ah, Du lakhe, mes amis du lakhe où vois-tu du lakhe	Du lakhe	Les plats habituels de l'environnement social des apprenants notamment les colcases, les patates douces ou des céréales	Le lakhe désigne un plat sénégalais fait de la bouillie de mil accompagnée de lait caillé. Celui-ci est souvent dégusté le soir, de temps en temps le matin et quasi-obligatoirement le matin de l'aid el fitr. Le concept de lakhe n'est facilement pas contextualisé par les apprenants car il renvoie à la réalité du mil

				naturellement inconnue de l'environnement social des apprenants. De plus, l'usage des langues locales a toujours fait obstacle à l'appropriation de certains passages écrits par les poètes tels que senghor et aimé césaire pour les apprenants. Compte tenu du plat auquel les apprenants sont habitués, le mil est totalement absent de leur environnement.
	22. Le griot se rue sur le lakhe et mange avec gourmandise et avant tous les ayants-droits. Il n'attend même d'être invité par le père de famille.	Griot	Des vieillards	Le griot désigne un poète musicien ambulant en Afrique noire dépositaire de la culture orale et réputé être en relation avec les esprits. Ainsi, les griots n'ont pas existé dans l'environnement culturel des apprenants. Cependant, d'autres mots notamment les ancêitres pourraient bien illuster la réalité qui peut être facilement contextualisée par les apprenants burundais.

	23. Un vieux griot qui reniflait comme une hyène affamée.	Hyène	La vache, la chèvre…	Une hyène est un mammifère carnivore de la famille des hyénidés vivant dans les savanes d'Afrique et d'Asie. Une hyène représente un animal totalement absent de l'environnement de l'apprenant. L'hyène représente donc une réalité abstraite dans la conception de l'apprenant.
	24. Mettez un tigre dans votre moteur	Tigre	De l'essence, du mazout…	Un tigre est un mammifère carnivore des régions boisées de l'Asie du Sud-Est et de la Sibérie orientale au pelage jaune orangé plus ou moins sombre marqué de rayure noire. Cette espèce d'animal est totalement absente dans l'environnement social des apprenants. Bien que la phrase exprime autre chose que le tigre, la compréhension se boude davantage pour l'apprenant qui ne se représente pas en

				premier lieu la réalité à laquelle se rapporte le tigre.
	25. Tout l'hiver va rester dans mon être. Colère, haine, frissons, horreur,	Hiver	La saison des pluies, ou autres saisons telles l'été connu au Burundi.	L'hiver désigne une saison qui succède à l'automne et qui précède le printemps et qui, dans l'hémisphère Nord commence le 21 ou le 22 décembre et finit le 20 ou le 21 mars. Ainsi, cette phrase est difficilement contextualisée par les apprenants burundais qui ne sont habitués qu'aux deux grandes saisons dont la plus saison froide va jusqu'à 12^0 celcius. Dans ce contexte, l'environnement social des apprenants ne leur permet pas de se représenter les réalités de la région de l'hémisphère nord habitué au climat froid d'où les températures vont jusqu'à moins zéro degré Celsius.
	26. Le roi de France est le plus puissant de l'Europe, il n'à point des mines d'or comme	Le roi et les mines d'or.	Les rois du Burundi, les présidents…	Un roi est un chef souverain (homme) de certains États (royaume), accédant au pouvoir par voie

	le roi d'Espagne son voisin.			héréditaire. Une mine d'or est un site d'extraction ou gisement d'or. Cet or peut être natif ou inclus dans du minerai d'où l'on peut l'extraire. Partant de ces explications, on constate que les réalités des rois en France et en Espagne ne peuvent pas cadrer avec des réalités auxquelles les apprenants sont habitués. Les cours d'histoire ne sont plus dispensés en section Langues alors qu'ils pourraient éclaircir en peu sur ces réalités. De plus, les réalités des mines d'or en tant que signe de supériorité ne sont vraiment pas contextualisés dans la conception des apprenants qui ont une connaissance limitée du secteur minier.
	27. Les trompettes, les fifres, les haubois, les tambours, les canons	Les instruments de musique	Umuduri, Inanga	Les trompettes, les fifres, les hautbois sont tous des instruments de musique

	formaient une harmonie telle qu'il n'eut jamais en enfer.			modernisés qui n'existent pas dans la réalité burundaise. Cependant, un orchestre traditionnel burundais est constitué par un tas d'instruments de musique notamment umuduri, inanga, ikembe qui cadrent bien avec la réalité de l'environnement.
	28. Le fleuve enfermé fit un détour et, tournant aussi, le groupe sentit une présence	Le fleuve	A la place du terme Fleuve absent de l'environnement social des apprenants, la rivière ou le lac convient mieux à l'environnement de l'apprenant	Le Fleuve, est un cours d'eau qui aboutit à la mer. Toutes les réalités du fleuve ou de la mer restent des notions abstraites pour les apprenants burundais tout comme leurs enseignants. A la place du fleuve, les rivières seraient plus illustratives et concrètes pour constituer des phrases de départ.
	29. Sur une pélouse bordée de Flamboisiers verts, se tenait une jeune fille, grande, et élancée…	Flamboisiers	D'autres fruits couramment utilisés notamment les	Le Flamboisier est un arbrisseau de la famille des rosacées couramment cultivé pour ses fruits.

			avocats, les mangues,..	
	30.Les initiés savaient en outre où et comment se procurer de l'Africa-gin.	Africa-gin.	Les vins locaux connus au Burundi	L'Africa-gin désigne un vin spécifiquement local à Caméroun nom du pays de l'auteur Ferdinand Oyono auteur d'une vie de boy où est apparu le concept
	31. le Père vandermayer chanta enfin l'Ite missa est.	l'Ite missa est	Les formules connues dans la langues maternelles	L'Ite missa est:une formule latine proclammée par le diacre ou le prêtre lors de la messe célébrée en rite romain signifiant littéralement « Allez, on vous renvoie ». La question réside dans l'introduction d'une langue qui n'est plus utilisé dans l'enseigneiment – apprentissage.
	32. Partout alentour, c'étaient les mêmes vociférations, les mêmes sons se terminant toujours par o : Gbossoro, tacot, veau, capot, zéro	Gbossoro	Les plantes locales connues	Gbossoro : le concept désigne en principe un non vernaculaire en Langue Malinqué d'une plante cultivée près de la case, stupéfiant et stimulant. Le problème est que ces

				lqngues locqles n'apparaissent nulle part dans l'apprentissage de la langue.
PALIER III	33. un tunnel est devant moi	Tunnel	Les routes	Le tunnel désigne une galerie souterraine de grande section donnant passage à une voie de communication. Ainsi, la réalité des tunnels n'a jamais existé dans l'environnement social des apprenants burundais. Ceux-ci sont seulement habitués aux trois voies de communication dont la voie terrestre, la voie maritime et la voie aérienne.
	34. Robinson échoue sur une île déserte qui lui servira de refuge. Robinson voit que l'île est déserte.	Ile déserte	Des régions moins peuplées	Une île et le désert ne peuvent pas être facilement contextualisés du fait que l'île est une surface de terre entourée par l'eau de manière permanente. Les réalités d'île et de désert n'ont pas des liens avec l'environnement des apprenants.

	35. Je serai un cosmonaute si j'irai sur Mars.	Cosmonaute, Mars	Explorateur connu de l'environnement social des apprenants.	Un cosmonaute est un pilote ou passager d'un engin spatial. (L'usage s'est établi de réserver ce terme pour désigner une personne voyageant à bord d'un vaisseau spatial russe. Mars est la quatrième planète du système solaire par ordre croissant de la distance au Soleil et la deuxième par ordre croissant de la taille et de la masse. Les réalités liées au voyage dans l'espace demeurent dans l'entendement d'un apprenant burundais comme étant d'une abstraction. De ces définitions, nous constatons qu'en réalité le voyage dans l'espace qui ne se perçoit que sur base de hautes technologies. Ainsi, les réalités de voyage dans l'espace sont difficilement contextualisées dans

				l'environnement social de l'apprenant burundais.
	36. Panglos enseignait la métaphysico-théologico-cosmolonigologie.	La métaphysico-théologico-cosmolonigologie.	Les mathématiques, biologie, ou Français.	Utilisé par voltaire dans candide, la science de métaphysico-théologico-cosmolonigologie est selon le dictionnaire des francophones une Science fantaisiste enseignée par le personnage Pangloss dans le livre Candide de Voltaire. De toute façon, les apprenants ne peuvent s'approprier de ces phrases supports relatant des sciences bien réelles mais qu'ils ne rencontreront jamais sur leur trajet scolaire.
	37. Un chien est décousu par un sanglier lors que celui-ci le	Un sanglier	Un autre animal : chève, mouton	La réalité du sanglier est absolument absente dans l'environnement social des apprenants. Il désigne un

	blesse sur ses défenses tranchantes.			porc sauvage des régions boisées de l'Europe et de l'Asie, à tête triangulaire armée de canine prééminentes et à poils raides qui peut causer des dégâts aux cultures. Le sanglier est une espèce d'animal inconnue des apprenants habitués aux animaux domestiques de ce genre.
	38. on a appris la capture d'un éléphant	un éléphant	Un hyppopotame	L'éléphant désigne une réalité qui n'existe pas dans l'environnement social des apprenants.
	39. une armée des fantassins nous a attaqués en une nuit.	Fantassin, domaine militaire	Équipe de football par exemple	Le concept de fantassin est beaucoup plus militaire. Ainsi les concepts du domaine militaire sont les plus secrets du monde entier d'où la représentation de ces

				éléments peut sembler plus difficile pour des apprenants auxquels les secrets militaires sont cachés.
	40. Tout à coup, au premier DominusVobiscum qui l'obligea à se retourner, je fus forcé de me fourer les doigts dans les trous qui environnaient celui par lequel je guettai pour ne pas tomber à la renverse	DominusVobiscum, langue morte	Les langues vivantes connues de l'environnement des apprenants	Le *Dominusvobiscum* « Le Seigneur soit avec vous » est la formule la plus usuelle par laquelle l'évêque, le prêtre ou le diacre saluent les fidèles au cours des actes liturgiques. Ainsi, l'intervention de la langue morte telle que le latin reflète une réalité qui peut être difficilement integrée chez des enseignants et des apprenants qui ne connaissent le latin que seulement par le nom et dont le vocabulaire est inconnu.

	41. Je suis plus brisé que si j'avais fait dix lieues	Lieues	Les autres unités de mesure : km…	Une lieue désigne une ancienne mesure de distance (environ 4 km). Les unités de mesure auxquelles les apprenants sont habitués à utiliser sont connues. Les réalités de mesure de lieue n'ont jamais existé dans l'environnement social des apprenants d'où les phrases supports contenant des unités de mesure de longueur autres que les km, peuvent constituer d'un obstacle à l'appropriation de ces phrases supports dans la construction de leurs propres énoncés.

En partant de ces phrases proposées et commentées dans le tableau ci-dessus, nous avons pu analyser le niveau de leurs ancrages ou tout simplement leurs liens avec l'environnement économique, familial, culturel ou loisir des apprenants. A partir de l'analyse faite pour ce corpus, nous avons récapitulé les résultats trouvés pour tous les trois paliers.

Tableau n°5: Tableau récapitulatif des phrases non-ancrées dans l'environnement social des apprenants

Paliers	**Totale des leçons ayant fait objet de l'analyse**	**Nombre de phrases non ancrées dans l'environnement**	**Nombre de phrases non ancrées dans l'environnement**	**% des phrases non ancrées dans l'environnement**
1er palier	33	18	18	54,54%
2ème palier	20	9	9	45%
3ème palier	25	14	14	56%
Total	**78**	**41**	**41**	**52,56**%

Bref, dans le manuel de 3ème année Langues de l'école post fondamental, les phrases qui n'ont aucun lien avec l'environnement social de l'apprenant représentent 52.56% sur les 78 leçons de grammaire, d'orthographe ou de vocabulaire prévus dans les trois paliers du manuel de 3è PF. Soulignons que les leçons qui partent des textes supports n'ont pas fait objet de l'analyse. Ce pourcentage n'est pas négligeable pour un manuel qui a été conçu par des spécialistes locaux et dans le cadre de la pédagogie de l'intégration. Soulignons que la visée de la pédagogie de l'intégration est celle de donner du sens aux apprentissages en privilégiant des séquences contextualisées dans l'environnement social, culturel et loisirs des apprenants. De ce fait, il est fort probable que les apprenants trouvent du mal à s'approprier des phrases supports non ancrées dans leur contexte social pour construire leurs propres connaissances qu'ils essayent de pratiquer dans des situations de communication pour développer la compétence orale.

II. 3. La contextualisation des phrases supports et la méthodologie prévue au post fondamental : section Langues en français

Tous les manuels en place dans l'enseignement post fondamental au Burundi ont été conçus dans le cadre de la la pédagogie de l'intégration. De ce fait, le souci de contextualiser les contenus de textes supports ou de phrases supports doivent bien évidemment prendre le dessus pour donner du

sens aux apprentissages. Ainsi, le développement de la compétence orale s'appuie sur les ressources déjà installées.

A partir de celles-ci, les apprenants partent des phrases supports acquises qu'ils tentent contextualiser dans des situations de communication. Ces dernières doivent être créées sur base de ce que les prenants ont l'habitude de vivre pour leur donner des occasions de pouvoir pénétrer les réalités beaucoup plus complexes de leur apprentissage. C'est pourquoi pour toutes les leçons, à la fin de chaque palier, on prévoie une situation d'intégration où des sujets relatifs au quotidien des apprenants. Ces genres d'exercices amènent les apprenants à utiliser les phrases supports déjà vues, en tant que composantes grammaticale ou linguistique pour développer la compétence orale.

Afin de mieux pratiquer la langue dans le cadre de la contextualisation des phrases, mieux serait de privillegier en plus de la pédagogie de l'intégration, l'approche communicative et l'approche actionnelle. Ces deux approches permettront aux apprenants de développer la communication à partir des des activités et des tâches à réaliser qui relèvent de la vie quotidienne. En procédant de la manière, les apprenants peuvent prouver leur expérience en mettant en pratique ce dont ils ont appris pour développer la compétence orale.

CHAPITRE III : CADRE METHODOLOGIQUE, PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATIONDES RESULTATS

III.1. CADRE METHODOLOGIQUE

Tout travail de recherche doit présenter une méthode de collecte des données. Au cours du présent chapitre, nous avons mis en exergue des stratégies méthodologiques appliquées lors de l'enquête que nous avons déjà menée. En effet, notre enquête concerne les enseignants en 3ème PF Section Langues des établissements de la DCE Mukaza en Mairie de Bujumbura. Ainsi, nous avons choisi de faire l'analyse du manuel de 3è PF pour verifier le degré de contextualisation des phrases supports contenues dans ce manuel. Avec cette analyse, nous avons constitué un corpus de phrases non ancrées dans le contexte social des apprenants. En outre, nous avons utilisé la méthode par questionnaire destinée aux enseignants pour compléter les résultats de l'analyse du manuel. Sur base de ce questionnaire d'enquête, nous avons vérifié comment les apprenants s'approprient des phrases supports qui leur sont données par les enseignants au cours des leçons de français. Nous avons également verifié l'importance accordée aux activités de l'oral ainsi que des méthodologies appliquées à l'enseignement de l'oral.

Le présent chapitre nous a amené à décrire la méthode d'enquête, la population d'enquête ciblée avant de passer à la présentation, analyse et interprétation des données recceuillies lors de la recherche sur terrain.

III.1.1. La méthode d'enquête

La méthode choisie pour effectuer une enquête joue un rôle important dans l'aboutissement à la réalité**.** Ainsi, selon le Nouveau Littré (2007, p.11-44), la méthode est :

> Un ensemble des procédés raisonnés pour faire quelque chose. C'est un arrangement régulier, ordre juste et bien ménagé dans les idées et dans les choses. C'est l'ordre que l'on suit dans l'étude ou dans l'enseignement d'une science. C'est aussi un ensemble des procédées rationnels employés dans la recherche de la vérité.

Partant de cette définition, nous constatons que la méthode désigne un ensemble des démarches, des principes, des techniques, des règles et des procédés mis en œuvre pour l'étude d'un domaine particulier afin de prouver la réalité sur base des hypothèses posées préalablement.

Les différentes méthodes appliquées au cours de la collecte des données se résument généralement en trois grandes catégories. A ces propos, R. Mucchielli, (1975, p.65) précisent que : « les méthodes d'enquête se divisent en trois grandes catégories : les méthodes d'observation, les méthodes d'interview et les méthodes par questionnaire »

Dans le cadre de notre travail, nous avons choisi d'utiliser la méthode par questionnaire et l'analyse de document. Selon les propos L. Albarello (2007, p.100), « le questionnaire est le point d'arrivée d'une réflexion théorique mais il est aussi le point de départ de l'observation empirique ». Ainsi, la méthode par questionnaire nous a aidé à confirmer ou infirmer les théories hypothétiques que nous nous sommes posées au départ. Comparativement à l'interview qui exige des réponses spontanées, la méthode par questionnaire présente des avantages de laisser du temps à l'enquêté pour réfléchir en autonomie. Ce moment de réflexion permet aux enquêtés de fournir de vraies informations. En choisissant cette méthode nous avons été motivé par ce qui suit :

1. Les compétences de notre population d'enquête : Ainsi, les enseignants de français en 3ème PF section Langues sont plus proches de leurs apprenants pour autant d'années en enseigneiment-apprentissage du français. Dans ce sens, ils sont témoins du niveau de leurs apprenants et ont des compétences requises pour fournir toutes les informations vraies à propos de leurs apprenants.
2. La minimisation du risque de l'erreur d'interprétation. Selon R. Daval, (1967, p.157), «la méthode par questionnaire minimise le risque d'erreur d'interprétation par rapport à l'interview. De ce fait, le questionnaire peut être assimilé à un test auquel, tous les sujets de la population sont soumis aux mêmes conditions ».
3. Le questionnaire confère la liberté à l'enquêté

Néanmoins, la méthode par questionnaire présente certaines faiblesses, tout comme d'autres méthodes de collecte des données. De ce fait, l'enquêté peut se réserver dans ses informations qu'il fournit car il ne sait pas de quoi servira les informations qu'il se propose de donner. De plus, comme le fait remarquer J. Katihabwa, (2010, p.44) « le questionnaire risque enfin de limiter la libre expression du sujet répondant ». Cependant, toutes ces faiblesses peuvent être contournées en confrontant les réponses données au vaste domaine d'informations. Pour confectionner le questionnaire d'enquête, nous avons été guidé par la méthode qualitative. En ce sens, le

questionnaire est fait de toute une série de questions fermées où l'enquêté est amené à mettre une croix devant la réponse convenable. De plus, le questionnaire contient des questions ouvertes qui laissent à l'enquêté le soin de formuler ses réponses en justifiant ainsi son choix.

La méthode de l'enquête par questionnaire a été effectuée en complément de l'analyse du contenu du Manuel de 3è PF. Décrivant l'importance de l'analyse du contenu des manuels, F. E Stiftung (2016, p.27) indique que « Grâce aux documents existants, le chercheur/la chercheuse peut étudier et analyser une réalité et obtenir des résultats importants et utiles sans avoir besoin de recourir à des recherches sur le terrain ». L'objectif de l'analyse que nous avons faite était de décortiquer un corpus de phrases supports qui ne sont pas ancrées dans l'environnement social des apprenants. En tout état de cause, nous avons choisi d'utiliser l'analyse du manuel et l'enquête par questionnaire pour mener à bien notre sujet portant sur le rôle de la contextualisation des phrases dans la maitrise de la compétence orale chez les apprenants.

III.1.2. La population d'enquête

Le concept de population d'enquête mérite avant tout d'être explicité. Il est visiblement fait de deux substantifs dont « la population » et « l'enquête ». Dans le domaine de la science, le concept de population désigne un groupe d'objets sur lequel l'enquête est effectuée. Les éléments du groupe, quant à eux, sont des individus. Selon les propos de P. Rogere (1971, p. 56), la population d'enquête est « le nombre total des unités ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon ». De ce qui précède, nous constatons que la population englobe les individus du groupe qui font objet d'enquête et qui répondent aux attentes de l'enquêteur. Dans le cadre de notre travail, la population d'enquête est formée par tous les enseignants de français en 3ème PF Section Langues de la Direction Communale(DCE) MUKAZA en Mairie de Bujumbura.

Tableau n°6: Population d'enquête

La population ayant fait objet de notre enquête est faite de 13 établissements scolaires qui sont soit des lycées municipaux, publics ou sous conventions. Ces établissements visités comprennent 13 enseignants au total.

N°	**Etablissements**	**Classes**	**Nombre d'enseignants**
1	L.C Mutanga Sud	3ème année Langues	**1**
2	L. Vugizo	3ème année Langues	**1**
3	LM Nyakabiga	3ème année Langues	**1**
4	Lycée Notre Dame de Rohero	3ème année Langues	**1**
5	L. de la COMIBU	3ème année Langues	**1**
6	LM Bwiza	3ème année Langues	**1**
7	L.Scheppers de Nyakabiga	3ème année Langues	**1**
8	L. du Lac Tanganyika 1	3ème année Langues	**1**
9	L. du Lac Tanganyika 2	3ème année Langues	**1**
10	LM Buyenzi	3ème année Langues	**1**
11	L JABE	3ème année Langues	**1**
12	LM de Rohero	3ème année Langues	**1**
13	L.C.C.I	3ème année Langues	**1**
Total	13 Etablissements	13 classes de 3ème année Langues	13 enseignants

III.1.3. Echantillonnage

L'échantillonnage permet avant tout de se renseigner et de comprendre ce qui se passe dans une communauté sans toutefois interroger tous les individus de cette communauté.

Ainsi, le concept d'échantillonnage est issu du verbe échantillonner. Selon Landscheere (1982, p.29), « échantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions appréciables à la population entière(univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait ». De ce fait, nous constatons qu'au lieu de travailler sur toute la population, le chercheur se choisit un sous ensemble qui sera représentatif de la population à enquêter. A ces propos, J. L. Del Bayle, (1978) cité par J. Katihabwa, (2010, p.38) souligne que « c'est la partie de l'univers qui sera effectivement étudiée et qui permettra par extrapolation de connaître les caractéristiques de la totalité de l'univers ».

Dans le cadre de notre travail, nous n'avons pas eu recours à l'échantillonnage. Etant donné que la population d'enquête est constituée de 13 enseignants, cette population n'est pas trop vaste pour en déterminer l'échantillon. Ainsi, l'enquête a porté sur toute la population. Tous les enseignants enquêtés ont accepté de remplir le questionnaire bien que ce soit pendant la période des examens.

III.1.4. Dépouillement des résultats

Pour mener à bien le dépouillement des résultats de l'enquête, nous avons procédé à l'analyse des réponses qui ont été données par les enquêtés sur le questionnaire. Cette analyse portait sur la confrontation des réponses sur questionnaire et les résultats issus de l'analyse du manuel de français. Les résultats de l'enquête visaient à récolter les avis des enquêtés sur l'ancrage des phrases supports présentés aux apprenants, l'importance qu'ils accordent aux activités de l'orale ainsi aux méthodologies appliquées à l'enseigneiment de l'oral.

III.1.5. Difficultés rencontrées

La collecte des données de terrain ne s'est pas passée sans difficultés. En effet, tout individu réagit originellement devant un stimulus. C'est ainsi que notre chemin de collecte des informations s'est heurté à certaines difficultés. Ainsi, lors de la recherche par questionnaire, les enseignants ont accepté de recevoir les questionnaires. Cependant le chronogramme des activités que nous nous étions fixé au départ a été perturbé par le non respect du temps convenu avec nos informateurs

pour récupérer les questionnaires distribués. La raison était que notre recherche a été effectuée pendant la période des examens de fin d'année et les moments des préparatifs à l'Examen d'Etat.

III.2. Présentation des résultats de recherche

Au cours de la présentation des résultats de recherche, nous avons procédé au dépouillement des réponses fournies par les enseignants enquêtés. Les outils de collecte d'informations que nous avons choisis pour l'enquête par questionnaire ont été regroupés par thèmes pour faciliter le traitement. A partir de ces thèmes, nous avons procédé au traitement des réponses recueillies des enseignants enquêtés.

III.2.1. Niveau d'études des enseignants enquêtés

Conformément au décret de la loi nº 1/19 du 10 septembre 2013 portant sur l'organisation de l'enseignement de base et secondaire, le Burundi via son ministère ayant l'éducation et la recherche scientifique dans ses attributions a mis en place une réforme curriculaire. Cette réforme consistait à remplacer l'ancien système par l'enseignement fondamental. Ce nouveau système d'enseignement allait se prolonger jusqu'au post fondamental correspondant au secondaire de l'ancien système. La nouvelle réforme est venue avec une nouvelle approche qu'est la pédagogie d'intégration. Selon le MENRS (2019, p.2) :

> Avec cette nouvelle vision, l'élève aura une place de choix, non seulement dans la construction de ses connaissances, mais aussi dans le réinvestissement de celles-ci dans des situations significatives avec comme objectif ultime de développer ses compétences.

Ainsi, pour permettre aux apprenants de construire leurs propres connaissances et les réinvestir dans des situations significatives, la seule astuce consiste à les inciter à contextualiser les connaissances acquises dans des situations de communication relatives à l'environnement social de l'apprenant. Dans ce contexte, l'identification des niveaux de formation des enseignants enquêtés nous a amené à comprendre comment les enseignants se choisissent des phrases supports.

Tableau n°7 : Niveau d'Etudes des enseignants enquêtés

Niveau d'études	Effectifs	%
IPA/ ENS FRA BAC III	3	23,08
IPA/ENS V FRA	1	7,69
LLFRA/ LL AFR	4	30,77
MASTER EN DIDACTIQUE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE	5	38,46
TOTAL	**13**	**100**

Sur base des résultats du tableau ci-dessus, le constat est que la majeure partie des enseignants enquêtés ont été formés dans la carrière d'enseignement. Globalement, 69,23 % des enseignants enquetés ont été formés soit à l'IPA/ENS V, IPA/ENS FRA BACIII ou ont un niveau de Master en Didactique du Français Langue Etrangère. Tous ces enseignants enquêtés ont suffisamment de connaissances en méthodologies appliquées à l'enseignement du français et sont sans aucune contratinte supposés être capable de valoriser la prise en compte du contexte en choisissant des phrases ancrées dans l'environnement social des apprenants. Considérant les mêmes résultats du tableau, on constate que 30,77 % des enseignants enquetés ont un diplôme délivré à la faculté des Lettres et Sciences humanies. D'emblée, ces enseignants sont caractérisés par un manque de connaissances en matière des méthodes appliquées à l'enseignement du français. Ils ne sont pas au courant de l'évolution des courants méthodologiques car ils ne l'ont pas vécu au cours de leur formation initiale. En fin de compte, le fait que l'écrasante majorité des enseignants enquêtés est qualifiée dans le domaine d'enseignement, l'on s'attend que la prise en compte du contexte domine en choisissant des phrases ancrées dans le contexte social des apprenants lors de l'animation des leçons et cela dans l'optique de développer la compétence orale chez les apprenants.

III.2.2. Le choix des phrases supports et appropriation de celles-ci pendant l'animation des leçons en classe

Au niveau du questionnaire proprement dit, la première question visait à savoir d'où les enseignants tirent les phrases-supports dans l'enseignement-apprentissage des leçons de français. La deuxième question demandait si les apprenants parviennent à s'approprier des phrases supports qui leur sont données pour exprimer leurs idées. A toutes ces questions, voici les réponses obtenues dans le tableau suivant.

Tableau n^{0}8 : Choix et appropriation des phrases supports

Questions	**Réponses**	**Effectifs**	**%**
1. Dans l'enseignement-apprentissage, où est-ce que vous tirez les phrases supports ?	Guide de l'enseignant	6	46,15
	Les manuels de l'ancien système ainsi que d'autres manuels tels que la grammaire de français 3è et 4è	4	30,77
	La vie quotidienne des apprenants	3	23,08
	Total	**13**	**100**
2. Au cours de l'expression orale, les apprenants s'approprient-ils facilement de ces phrases supports pour enfin exprimer leurs idées?	Non	10	76,92
	Oui	3	23,08
	Total	**13**	**100**

Sur base des résultats du tableau, nous constatons que pour la première question, en son premier point, les résultats tels que présentés montrent que 6 enseignants enquêtés sur 13, soit 46,15%

choisissent les phrases supports dans des extraits du guide de l'enseignant. En outre, 4 enseignants enquêtés sur 13, soit 30,76%, partent des phrases supports tirées des autres manuels de l'ancien système telle que la grammaire en 3è et en 4è. En fin, 3 enseignants sur 13 soit 23,08% tirent les phrases supports dans des extraits de la vie quotidienne. La deuxième question visait à nous renseigner sur comment les apprenants s'approprient les phrases supports. Les enquêtés devraient s'exprimer par oui ou non si les apprenants s'approprient facilement des phrases.

Partant de toutes ces résultats, force est de constater que pour les deux questions posées, la plupart des enseignants enquêtés, soit 76,92%,se contentent des phrases supports tirées soit des manuels de l'ancien système ou soit du guide de l'enseignant. Seul 23,08% des enseignants privillegient des exemples de phrases supports tirées de la vie quotidienne. Ces résultats prouvent que le développement de la compétence orale reste un objectif loin d'être atteint car l'appropriation des phrases non ancrées dans le contexte social des apprenants reste un grand défi pour ces derniers. En somme, plus les enseignants se contentent des phrases supports tirées des manuels de l'ancien système dépourvus de tout contexte social des apprenants et du Guide de l'enseignant où la contextualisation est limitée, plus l'appropriation de ces phrases supports est difficile chez les apprenants. Tout cela aboutit donc à la difficuluté de développer la compétence orale chez l'apprenant sachant que ce dernier a chaquefois tendance à s'appuyer sur des phrases supports apprises en classe pour développer ses propres compétences.

III.2.3. Choix et importance accordés aux activités pratiques de classe

Selon l'adage français, c'est en forgeant qu'on devient forgeron. A cet effet, la pratique des activités orales constitue pour les apprenants une clé pour le développement de la compétence orale. A propos du thème ci-haut cité, nous avons posé trois grandes questions ainsi que des sous questions.

La première question visait en son premier point à savoir si les enseignants ont amené les apprenants à pratiquer la contextualisation des phrases à travers un débat portant sur des sujets choisis librement par ces apprenants. La deuxième partie de cette question cherchait à nous renseigner sur les types de sujets qui motivent le plus les apprenants. A cette première question, nous avons ajouté deux questions dont une est divisée en deux sous questions. Le tableau ci-dessous contient toutes ces questions ainsi que des réponses recceuillies.

Tableau n⁰ 9 : Choix et importance accordée aux activités pratiques de classe

Questions	**Réponses**	**Effectifs**	**%**
3. a. avez-vous déjà amené les apprenants à faire un débat portant sur le sujet de leur choix ?	Oui	13	100
	Non	0	0
	Total	**13**	**100**
b.Quels sont les sujets qui les motivent beaucoup ?	Sujets d'actualités	4	30,77
	Sujets sociaux	9	69,23
	Sujets scientifiques	0	0
	Sujets littéraires	0	0
	Total	**13**	**100**
4. Quand vous enseignez, quels types d'activités proposez-vous aux apprenants ?	Lecture	2	15,38
	QCM	0	0
	Rédaction	8	61,54
	Récitation	0	0
	Expression orale	3	23,08
	Total	**13**	**100**
5.a. Vous arrive-t-il d'enseigner et d'évaluer les apprenants sur l'expression orale?	Oui	12	92,31
	Non	1	7,69
	Total	**13**	**100**
b. Combien d'évaluation donnez-vous par palier sur l'expression orale en général?	1à2 Leçons de l'oral	8	61,54
	3à4 Leçons de l'oral	5	38,46
	5à6 Leçons de l'oral	0	0
	Total	**13**	**100**

Les résultats tels qu'ils sont présentés dans le tableau ci-dessus font état des constats suivants :

1. Pour la première sous question de la question qui commence, les résultats montrent que la totalité des enseignants enquêtés c'est-à-dire 13 enseignants soit 100% ont amené les apprenants à faire un débat axé sur un thème choisi par les apprenants. Pour la deuxième sous question, sur les sujets qui motivent le plus les apprenants, le constat est le suivant : 4 enseignants sur 13 soit 30,77 % ont affirmé que les apprenants sont beaucoup motivés par les sujets d'actualités. En outre, 9 enseignants sur 13, soit 69,23 %, ont temoigné que la motivation pour les apprenants s'observe pour les sujets d'ordre social. Soulignons que toutes les réponses recueillies ne mentionnent aucune motivation des apprenants pour les sujets d'ordre littéraire ou des sujets se rapportant à la science.

2. Pour la deuxième question, les résultats trouvés montrent que 4 enseignants enquêtés sur 13 soit 30,77 % proposent aux apprenants la lecture, 8 ensignants enquêtés sur 13, soit 61,54 %, donnent aux apprenants la rédaction, tandis que 3 enseignants sur 13, soit 23,08 %, proposent aux apprenants l'expression orale.

3. Pour la troisième question en sa première sous-question, les réponses recueillies montrent que 12 enseignants enquêtés sur 13 soit, 92,31 %, enseignent et évaluent les apprenants sur l'expression orale tandis qu'un seul enseignant sur 13, soit 7,69 %, n'enseigne ni n'évalue les apprenants sur l'expression orale. Pour la deuxième sous-question, les résultats montrent que 8 enseignants sur 13 soit 61,54 % donnent entre 1-2 leçons d'expression orale par palier alors que 5 enseignants sur 13 soit 38,46 % totalisent entre 3-4 leçons d'expression orale par palier.

Toutes les questions posées sur le thème ci-haut cité, le but recherché était de vérifier l'importance accordée aux activités pratiques en classe pour développer chez les apprenants la compétence orale. Les résultats trouvés prouvent que tous les enseignats enquêtés, soit 100 %, ont amèné leurs apprenants à s'exercer au parler dans un débat portant sur le sujet de leur choix. Bien que ces mêmes résultats aient prouvé que les apprenants sont motivés par les sujets sociaux à 69,23%, les enseignants ne concentrent pas leurs efforts dans les activités d'expression orale portant sur des sujets d'ordre sicial. Les efforts sont surtout menés dans les activités écrites car 8 enseignants enquêtés, soit 61,54%, ont affirmé qu'ils proposent aux apprenants des activités liées à la rédaction. De plus, les évaluations sur l'expression orale ne sont pas suffisantes. Cela a un impact

négatif sur la maitrise de la compétence orale chez les apprenants. Pratiquement, les apprenants ne sont pas beaucoup impliqués dans les activités de l'expression orale (y compris la lecture) en classe car ces activités ne représentent que 38.46% au moment où les activités de rédaction représentent 61,54%.

III.2.4. Choix de la méthodologie appliquée à l'enseignement de l'oral

La connaissance des méthodologies appliquées à l'enseignement-apprentissage de l'oral est d'une importance capitale. Dans ce contexte, savoir mettre en pratique les méthodologies d'enseignement-apprentissage constitue une autre compétence. Ainsi, par rapport au thème ci-haut mentionné, nous avons d'abord posé deux questions. Au cours de ces dernières, les enquêtés étaient appellés à s'exprimer librement sur comment ils procèdent pour animer une leçon d'expression orale et quelles approches méthodologiques empruntent-ils pour mener à bien leurs leçons de français.

Tableau n⁰10 : La procédure méthodologique pour l'enseignement-apprentissage de l'oral

Questions	**Réponses**	**Effectifs**	**%**
6. Comment procédez-vous une fois que vous êtes amenés à animer une leçon d'expression orale ?	Le travail en groupe	4	30,77
	Enoncer le sujet au tableau et on discute	6	46,15
	Motivation, exploitation du support et donner la parole aux apprenants	3	23,08
	Total	**13**	**100**
7. Quelles méthodologies empruntez-vous ?	Approche actionnelle/ Approche communicative	4	30,77
	Méthode participative et active	4	30,77
	Pédagogie des grands groupes	2	15,38
	Pédagogie d'intégration	2	15,38
	Méthode interrogative	1	7,69
	Total	**13**	**100**

Partant des résultats présentés ci-dessus, nous constatons que la première question visait à savoir comment les enseignants procédent une fois qu'ils sont amenés à animer une leçon d'expression orale. Ainsi, les résultats montrent que 4 enseignants sur 13, soit 30,77%, procèdent par la mise en groupe des apprenants et laissent ces derniers prendre la parole. Ensuite, 6 enseignants sur 13, soit 46,15%, énoncent le sujet et invitent les apprenants à discuter. Enfin, 3 enseignants sur 13, soit 23,08%, procèdent par la motivation, exploitation du support et donnent la parole aux apprenants.

Pour la deuxième question, il s'agissait de savoir quelle est la méthodologie qu'empruntent les enseignants enquêtés pour animer les leçons de l'oral. Les réponses données montrent que 4 enseignants sur 13, soit 30,77 %, appliquent l'approche communicative et approche actionnelle.

Le même nombre d'enseignants c'est –à-dire 4 enseignants sur 13, soit 30,77 %, empruntent la méthode participative et active. Par la suite, 2 enseignants sur 13, soit 15.38%, utilisent la pédagogie de l'intégration pour animer les leçons d'expression orale tandis qu'un enseignant sur 13, soit 7,69 %, met en avant la méthode interrogative.

Pour toutes ces questions posées, le but visé était de vérifier les méthodologies appliquées à l'enseignement du français. Ainsi, 76,92 % des enseignants enquêtés emploient les méthodes traditionnelles qui consistent à donner soit des sujets à disserter ou à discuter en groupe ou tandis que seulement 23,08 créent des conditions de motivation avant d'amener les apprenants à faire de l'expression orale. Egalement, les approches communicatives, actionnelles et la pédagogie d'intégration qui devraient être appliquées pour favoriser une bonne maitrise de la compétence orale ne représentent que 46,15%. Cela conduit moins à la maitrise de la compétence orale chez les apprenants.

III.2.5. La connaissance par les enseignants des méthodologies appliquées à l'enseignement-apprentissage du français

Les questions pour cette thématique s'annoncent comme suit :

Au cours de votre carrière enseignante, avez-vous eu l'opportunité de suivre des formations continue ? Pendant la période de votre prestation, avez-vous bénéficié d'une formation sur les méthodologies d'enseignement-apprentissage de l'oral ? Sur quelles méthodologies avez-vous été formés ? Pour toutes ces questions, voici les réponses reccueillies dans le tableau ci-dessous.

Tableau n°11: Connaissance des enseignants pour les méthodologies appliquées à l'enseignement-apprentissage de l'oral

Questions	**Réponses**	**Effectifs**	**%**
8. Au cours de votre carrière enseignante, avez-vous eu l'opportunité de suivre des formations continues ?	Oui	8	61,54
	Non	5	38,46
	Total	**13**	**100**
9. Pendant la période de votre prestation, avez-vous bénéficié d'une formation sur les méthodologies d'enseignement-apprentissage de l'oral ?	Oui	4	30,77
	Non	9	69,23
	Total	**13**	**100**
10. Sur quelles méthodologies avez-vous été formés ?	Pédagogie de l'intégration	5	38,46
	Professionnalisation de la langue française	3	23,08
	Comment enseigner les enfants en dislexie	1	7,69
	Pas de formation continue	4	30,77
	Total	**13**	**100**

Comme le montrent les résultats de ce tableau, trois questions ont été posées. Pour la première question qui visait à savoir si au cours de leur carrière enseignante, les enseignants enquêtés ont eu l'opportunité de suivre des formations continues, voici les réponses reccueillies : 8 enseignants sur 13, soit 61,54%, ont eu l'occasion de bénéficier d'une formation continue en général. Seulement, 4 enseignants enquêtés sur 13, soit 38,46 %, n'ont pas eu de formation continue.

Cependant, seule la formation sur les méthodes d'enseignement de l'oral peut nous éclairer sur le niveau des enseignants en matière de la connaissance des méthodologies appliquées à l'enseignement- apprentissage des leçons de l'expression orale afin de développer la compétence orale. De ce fait, nous avons posé une deuxième question suivante :

Pendant la période de votre prestation, avez-vous bénéficié d'une formation continue sur les méthodologies d'enseignement-apprentissage de l'oral. Sur base des résultats présentés dans le tableau, nous remarquons que 9 enseignants sur 13, soit 69,23%, n'ont pas eu de formation continue sur les méthodologies d'enseignement-apprentissage de l'oral au moment où 4 enseignants sur 13, soit 30.77%, ont été formés sur les méthodologies d'enseignement-apprentissage de l'oral.

Pour la troisième et dernière question, l'objectif était de savoir précisement sur quelles méthodologies les enseignants ont été formés. Les résultats tels que repris dans le tableau ci-dessus montrent que 5 enseignants enquêtés sur 13, soit 38,46%, ont eu l'occasion d'être formés sur la pédagogie d'intégration au cours de leur carrière enseignante. En suite, 8 enseignants enquêtés sur 13, soit 61,54 %, ont été formés sur d'autres choses que les méthodes d'enseignement-apprentissage du français. Il s'agit notamment de la formation sur professionnalisation de la langue française et sur la façon d'enseigner les enfants en dyslexie. D'autres n'ont pas eu de formation continue sur les méthodes d'enseignement de l'oral.

Pour toutes ces questions posées, le but visé était de vérifier le niveau de connaissance des enseignants vis –à vis des méthodologies appliquées à l'enseignement de l'oral en français. Sur base des réponses fournies, le constat est que 61,54 % des enseignants enquêtés ont été formés sur d'autres choses que les méthodes d'enseigneiment de l'oral ou n'ont pas eu de formation continue. De cela, nous avons constaté que la majorité d'enseignants enquêtés ont du mal à appliquer les méthodes d'enseigneiments parcequ'ils n'ont pas de formation continue sur les méthodes d'enseigneiment de l'oral. La raison est qu'ils peuvent ne pas les avoir maitrisés aucours de la formation initiale. C'est ainsi que beaucoup d'enseignants ont recours à l'enseignement magistral qui ne laisse pas l'apprenant s'impliquer pratiquement dans la maitrise de la compétence orale. Les 38,46% des enquêtés formées sur la PI ne sont pas suffisants pour faire acquérir l'oral aux apprenants et les aider à développer la compétence orale.

III.3. Analyse et interprétations résultants de recherche

III3.1. Le niveau de formation des enseignants enquêtés

Le niveau de formation constitue un facteur clé dans l'accomplissement des tâches assignées à un enseignant de français. Premièrement, au cours de la présentation des résultats, nous avons constaté qu'une plus grande majorité d'enseignants enquêtés, soit 69,23 %, ont un niveau de formation soit de Master en didactique du français langue étrangère (38,46 %), soit l'IPA/ENS BAC III ou V FRA (30,77 %). Ces enseignants maitrisent sans aucun doute toutes les techniques d'enseignement-apprentissage du français en général et de l'oral en particulier. De plus, ils sont mieux placés pour faire contextualiser les savoirs, conduire les apprenants à accéder au sens des apprentissages ainsi qu'à la maitrise de la compétence orale. Pour eux, les astuces d'animation des leçons et le choix des phrases supports ancrées dans le contexte social des apprenants ne devraient poser aucun problème.

Deuxièmement, parmi les enseignants enquêtés figurent des enseignants qui ont été formés à la faculté des lettres et sciences humaines de l'UB. Ceux-ci constituent 30,77%, soit 4 enseignants sur 13. Pour eux, les notions de contextualisation ainsi que des méthodes d'enseignement-apprentissage sont jugées étrangères. Compte tenu de tous les résultats trouvés, il y a lieu de confirmer que la contextualisation des phrases supports doit absolument primer dans les leçons car la grande majorité d'enseignants enquêtés ont une maitrise des astuces d'enseignement-apprentissage du français.

III.3.2. Interpretation sur le choix et appropriation des phrases supports

Le début de toute action exerce toujours un impact sur son déroulement et son aboutissement. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, la façon dont l'enseignant amène une leçon influence positivement ou négativement l'attention de l'auditoire. De ce fait, la première étape de la leçon consiste en la motivation. Cette dernière apparaît lors que le choix des phrases-supports tient compte de leur encrage dans l'environnement social des apprenants. S'agissant du choix des phrases- supports, 76,92 % des enseignants enquêtés ont affirmé qu'ils choisissent des phrases supports soit dans le guide de l'enseignant où la contextualisation des phrases supports est limitée, soit dans d'autres manuels, tel que le français en 3 è où les éléments ancrés dans le contexte social des apprenants sont totalement absents. Seulement 23,08% des enseignants enquêtés tirent les phrases supports dans les exemples de la vie quotidienne des apprenants.

S'agissant de l'appropriation des phrases supports par les apprenants, 76,92% des réponses des enquêtés montrent que les apprenants ne s'approprient pas facilement les phrases supports tandis que 23,08 % des réponses des enquêtés représentent le taux des apprenants qui s'aproprient les phrases supports. Partant de ces résultats, on peut affirmer que privillegier le choix des phrases supports dans le guide de l'enseignant et dans les autres manuels de l'ancien système ne peut pas aboutir à la maitrise de la compétence orale. La simple raison est que les résultats de l'analyse du manuel de 3è PF ont montré que 52,56 % des phrases contenues dans le manuel ne sont pas ancrées dans l'environnement social des apprenants. Elles révèlent soit des réalités totalement absentes de l'environnement social, culturel, économique et de loisir des apprenants. Il arrive que ces réalités retracent des éléments de loin distants des réalités habituelles de l'environnement social des apprenants. Tout cela entrave l'appropriation de ces réalités par les apprenants. Ces réalités posent des problèmes de contextualisation puis que même les enseignants s'en passent de leur explication ou les expliquent superficiellement de façon à ne pas épuiser leur contexte. Cela constitue un défi majeur à l'appropriation de ces réalités par les apprenants. C'est pourquoi, l'appropriation des phrases supports est aussi moins élevée.

Après avoir confrontés les résultats issus de l'analyse du manuel de 3èPF et les résultats issus de l'enquête sur terrain, nous confirmons que certaines phrases-supports proposées dans le manuel du 3èPFpost fondamental ne sont pas ancrées dans le contexte social des apprenants et cela constitue une entrave à l'appropriation de ces phrases supports par les apprenants. Par conséquent, les apprenants ont du mal à développer la compétence orale sur bases des réalités moins perceptibles à leur entendement. En guise de remédiation, voici à titre illustratif les exemples de phrases que les enseignants peuvent présenter aux apprenants lors de la scénarisation d'une leçon :

1. Un chien est décousu par un sanglier lors que celui-ci le blesse sur ses défences tranchantes/ Un chien est décousu par crocodile… (Dans ce cas le crocodile et le chien sont connus dans l'environnement social des apprenants)

2. Un tunnel est devant moi / Un long chemin à parcourir est devant moi (les réalités des tunnels ne sont pas perceptibles car ils sont totalement absents de l'environnement social des apprenants).

3. Zigzaguant sur la pente, le skieur évita tous les obstacles/ Zigzaguant sur la pente, le footballeur ou le volleyeur évita tous les obstacles (le skieur désigne un jeu qui ne reflète pas la réalité existante sur l'environnement social des apprenants)

III.3.3. Choix et importance accordée aux activités pratiques de classe

Le présent thème s'intéresse à l'importance accordée aux activités pratiques de classe. Ainsi, les résultats montrés au cours de la présentation des résultats révèlent ce qui suit :

Premièrement, tous les enseignants enquêtés, c'est-à-dire 13 enseignants, soit 100%, ont affirmé avoir amené les apprenants à s'exercer au débat axé sur un sujet de leur choix. En plus de ces résultats, voici ce que nous avons constaté à propos des sujets qui motivent les apprenants : 4 enseignants sur 13, soit 30,77 %, ont affirmé que les apprenants sont beaucoup motivés par les sujets d'actualités tandis que 9 enseignants sur 13, soit 69,23 %, témoignent que les apprenants sont motivés par les sujets d'ordre social.

En analysant les réponses proposées à la question posée, le constat a été que les apprenants se sentent mieux à l'aise lorsqu'ils mènent un débat ou des discussions axées sur des sujets d'ordre social. Pratiquement, si les enseignants mettent en avant des exercices pratiques de l'oral portant sur des sujets d'ordre social, les apprenants peuvent développer rapidement la compétence orale surtout que ces types de sujets intéressent beaucoup les apprenants.

Deuxièmement, voici la question posée : Quand vous enseignez, quels types d'activités proposez-vous aux apprenants ? En posant cette question, nous avions l'ambition de voir les types d'activités que les enseignants proposent aux apprenants. Sur base des résultats trouvés, nous avons constaté que 8 enseignants sur 13, soit 61,54 %, proposent aux apprenants la rédaction tandis que 2 enseignants enquêtés sur 13, soit 38,46 % leur donnent des activités portant soit sur l'expression orale (la lecture est comprise). En analysant les réponses données, on constate que l'écrit c'est-à-dire des activités relatives à la rédaction, domine par rapport aux activités de l'oral. Bien que la récitation des poèmes soit également une activité de l'oral, elle n'est plus fréquemment pratiquée. Avec de tels résultats, les apprenants développent moins la compétence orale tandis qu'ils excellent à l'écrit.

Troisièmement, la question que nous avons posée en sa première sous question consistait à savoir si les enseignants enquêtés enseignent et évaluent les apprenants sur l'expression orale. Les résultats trouvés montrent que 12 enseignants sur 13, soit 92,31 %, enseignent et évaluent les apprenants sur l'expression orale. Un seul enseignant sur 13, soit 7,69 %, a accepté qu'il n'enseigne ni n'évalue l'expression orale. C'est tout à fait compréhensible que les enseignants enseignent et évaluent l'oral cependant il est fort probable que le seul enseignant qui ne le fait pas a été honnête.

La partie suivante de cette question visait à savoir le nombre d'évaluations données par palier. Les résultats trouvés montrent que 5 enseignants sur 13, soit 30,77 %, donnent aux apprenants des leçons comprises entre 3-4 leçons d'expression orale par palier. A côté de cela, 8 enseignants sur 13, soit 61,53 %, donnent entre 1-2 leçons d'expression orale par palier. Partant de ces résultats, force est de constater que bien que la grande majorité des enseignants enseignent et évaluent les apprenants sur l'expression orale, le nombre d'activités de l'oral qu'ils donnent, reste considérablement très réduit. Enseigner et évaluer l'expression orale pour 1 à 2 leçons de l'oral sur tout un palier ne suffit vraiment pas pour que les apprenants puissent développer la compétence orale. Ainsi, en combinant tous les résultats issus des questions posées sur l'importance accordées aux activités de l'oral, nous avons constaté que les enseignants ont exercé les apprenants à un débat axé sur des sujets librement choisis par les apprenants. Bien que ces enseignants constatent que les apprenants se sentent motivés par les sujets sociaux, ils ne se focalisent pas à des sujets pareils. Par contre, les enseignants mettent l'accent sur l'écrit. De plus, une à deux évaluations de l'oral pour tout le palier ne peuvent en aucun cas permettre aux apprenants d'avancer dans l'acquisition de l'oral et par conséquent dans le développement de la compétence orale.

III.3.4. Interprétation des résultats de la recherche sur la connaissance des enseignants pour les méthodologies appliquées à l'enseignement-apprentissage de l'oral

Les méthodhologies appliquées à l'enseignement dans le cadre de la contextualisation des savoirs en général et des phrases supports en particulier jouent un rôle important pour aboutir au développement de la compétence orale chez les apprenants. Ainsi, pour nous rendre compte des méthodologies empruntées par les enseignants enquêtés, nous avons posé toute une série de questions regroupées sous le thème ci-haut cité. Par rapport à ce thème, nous avons posé une

question à laquelle, les enseignants étaient appelés à répondre par oui ou non. Elle était libellée comme suit : Au cours de votre carrière enseignante, avez-vous eu l'opportunité de suivre des formations continues ?

Les résultats trouvés ont révelé que 8 enseignants sur 13,soit 61,54%, ont bénéficié une formation continue alors que 5 enseigants sur 13 soit 38,46 % n'ont a pas eu de formation continue. En analysant ces résultats, nous avons constaté qu'en plus de leur formation initiale, les enseignants ont besoin d'autres formations continues pour actualiser leurs connaissances. De ce fait, certains d'entre eux ont eu quelque valeur ajoutée issue de leur formation continue mais d'autres n'en ont pas eu. Toutes les réponses reçues à cette question ne mentionnent pas ce en quoi les enseignants enquêtés ont été formés. C'est pour cette raison que nous avons posé une deuxième question plus spécifique. Celle-ci s'énonce comme suit : Pendant la période de votre prestation, avez-vous bénéficié d'une formation continue sur les méthodologies d'enseignement-apprentissage de l'oral ?

Les enquêtés devraient également s'exprimer par oui ou non. Les réponses recueillies ont montré que 9 enseignants enquêtés sur 13 soit 69,23% ont été formés sur les méthodologies d'enseignement-apprentissage de l'oral. Seuls 4 enseignants enquêtés soient 30.77% n'ont pas bénéficié d'une formation continue sur les méthodologies d'enseignement-apprentissage de l'oral. Avec ces résultats, l'espoir est grand de voir s'appliquer convenablement les méthodes d'enseignement –apprentissage appropriées pour développer la compétence orale. Tout en voulant nous rassurer précisement sur quelles méthodes d'enseigneiment les enseignants ont été formés, nous avons posé une troisième question. Ainsi, les réponses recueillies ont montré que 38,46% des enseignants enquêtés ont été formés sur la pédagogie de l'intégration. En outre 61,54 % des enseignants enquêtés ont été formés soit sur comment enseigner les enfants en dyslexie (7,69%), soit sur la professionnalisation de la langue française (23,08 %). Le reste d'enseignants enquêtés soit 30,77 % n'a pas tout simplement eu de formation continue sur les méthodes d'enseigneiment de l'oral.

En analysant les réponses variées telles que recueillies pour le dernier thème, nous avons constaté que les enseignants de français obtiennent souvent des formations continues. C'est une bonne chose car ces opportunités de formation permettent aux enseignants d'être à jour et à ne pas se trouver déjà dépassés face aux réalités du moment. Cependant, l'enquête menée a prouvé que

certaines des formations n'ont pas toujours l'intérêt de développer la compétence orale chez les apprenants en classe de langue. D'ailleurs, certains des enseignants enquêtés ont des confusions sur ce que sont les méthodes d'enseigneiment. Tandis que ces dernières représentent les courants qui se sont succédé dans le temps pour améliorer la qualité de l'enseigneiment du français, les enquêtés ont mis d'autres types de formation notamment la formation sur la professionnalisation de la langue française, sur comment enseigner les enfants en dislexie. Soulignons que les enquêtés formés sur ces thèmes que nous venons de citer plus les enseignants qui n'ont pas eu de formation continue représentent 61,54 % de tous les enseignants enquêtés (8 enseignants enquêtés sur 13).
Vu que seule la formation continue sur les méthodes d'enseigneiment –apprentissage de l'oral ne porte que sur la pédagogie de l'intégration ne représentant que 38,46 %, notre commentaire est le suivant : une seule méthode ne suffit pas pour pour permettre aux apprenants de bien apprendre l'oral et par cons équent de développer la compétence orale.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre travail de recherche porte sur la contextualisation des phrases au service de la compétence orale. L'objectif était tout d'abord de découvrir le niveau d'ancrage des phrases supports contenues dans le manuel de Français en 3è PF dans l'environnement social des apprenants. L'objectif consistait par la suite à savoir l'ancrage des phrases supports desquelles dont les enseignants lors de l'animation des leçons en classe de français. Pour atteindre cet objectif, ce travail s'est focalisé sur l'analyse du contenu du manuel de 3è PF afin de partir d'un corpus concret de phrases supports contenues dans le manuel et qui ne sont pas ancrées dans l'environnement social des apprenants. En plus de cette analyse, nous avons procédé à une enquête sur terrain dont la visée était de recueillir les avis des enseignants et leurs constatations en matière de l'appropriation des phrases supports, de l'importance accordée aux activités et des méthodologies appliquées à l'enseignement de l'oral. Ainsi, notre questionnement consistait à savoir ce qui est réellement à l'origine de la non maitrise de la compétence orale chez les apprenants du post fondamental en section langue, si les phrases supports proposées dans le manuel de 3è PF sont ancrées dans le contexte social des apprenants, si les activités orales sont privilégiées et si les approches méthodologiques mettant en exergue l'oral sont-elles pratiquées en vue de développer la compétence orale.

L'hypothèse générale de notre recherche était la suivante : au post fondamental, les phrases supports proposées dans le manuel ne seraient pas ancrées dans le contexte social des apprenants pour leur permettre de développer la compétence orale. Les hypothèses spécifiques, au nombre de trois, stipulaient tout d'abord que partir des phrases supports ancrées dans le milieu social des apprenants leur rendrait plus participatifs. Ensuite, la moindre importance accordée aux activités de l'oral serait l'origine de la non maitrise de la compétence orale. Enfin, les approches méthodologiques mettant en exergue l'oral ne seraient pas bien pratiquées pour aboutir à la maitrise de la compétence orale chez les apprenants.

Dans le souci de vérifier ces hypothèses, nous avons choisi d'organiser ce mémoire en trois chapitres. Au cours du premier chapitre, il était question de l'élucidation des concepts clés et de l'enseignement-apprentissage de la compétence orale. Au cours de l'élucidation des concepts clés, nous avons successivement défini les concepts de contextualisation en général et la

contextualisation des phrases en particulier. Nous avons également développé les notions de contexte, de phrase ainsi que celles de l'enseignement-apprentissage et de la compétence orale.

Après tous ces concepts, nous avons abordé l'enseignement-apprentissage de la compétence orale. Il s'agit d'un point au cours duquel, nous avons exposé les différentes méthodes et approches méthodologiques susceptibles d'être appliquées à l'enseignement de l'oral et qui sont prometteuses à leurs praticiens des résultats considérables en matière de la maitrise de la compétence orale. Cela doit se faire ainsi puis qu'une sorte d'indifférence voire le mépris vis-à-vis des leçons de l'oral s'observent chez certains enseignants de français.

Le deuxième chapitre a porté sur l'attention sur l'analyse du contenu du manuel de 3è PF. Au cours de cette analyse, nous avons relevé et commenté un corpus de phrases supports non ancrées dans l'environnement social des apprenants. Nous avons procédé à l'éclaircissement des éléments de ces phrases qui créent un écart écart avec le contexte social des apprenants. Nous avons également proposé certains éléments qui conviennent au contexte des apprenants.

Le troisième et dernier chapitre de ce travail était centré sur le cadre méthodologique, la présentation, analyse et interprétation des résultats de l'enquête et de l'analyse. Compte tenu de la problématique de départ de ce travail ainsi que les objectifs formulés, ce chapitre a permis de vérifier les hypothèses que nous avons posé au départ.

En effet, l'hypothèse générale et la première hypothèse spécifique ont été confirmées. L'hypothèse générale stipulait qu'au post fondamental, certaines des phrases-supports proposées dans le manuel de 3è PF ne sont pas ancrées dans le contexte social des apprenants pour leur permettre de développer la compétence orale. En outre, la première hypothèse spécifique) était : « Partir des phrases ancrées dans le contexte social des apprenants leur rendrait plus participatifs. Les résultats ont montré que 52.56% des phrases supports trouvées dans le manuel de 3è PF sur les 78 leçons de grammaire, d'orthographe ou de vocabulaire consultée, ne sont pas ancrées dans l'environnement social de l'apprenant. Ces phrases supports abordent souvent des réalités qui sont totalement absents dans l'environnement social de l'apprenant et qui ne sont pas contextualisables. Certaines des réalités que ces phrases expriment, n'ont jamais existé et n'ont aucune chance de l'être dans l'environnement social des apprenants. D'autres phrases supports expriment des

événements du passé lointain qui ne s'apprend nulle part dans toute la section langue et que même les enseignants n'en connaissent vraiment pas.

De plus, les résultats de l'enquête sur terrain ont prouvé que 76,92 % des enseignants enquêtés choisissent les phrases supports soit dans le guide de l'enseignant soit dans d'autres manuels, tel que le français en 3 è. Seulement 23,08% des enseignants tirent les exemples des phrases supports dans la vie quotidienne des apprenants. Les enquêtes ont également révelé que l'appropriation des phrases supports ne se déroule pas bien en classe. Ainsi, 76,92% des enseignants enquétés ont affirmé que les apprenants ne s'approprient facilement pas des phrases supports qui leur sont présentées. Seulement 23,08% des enquêtés ont assuré que les apprenants s'approprient les phrases supports. Sans toutefois avoir l'ambition de fermer les apprenants du post fondamental à d'autres cultures, nous devons dire un mot aux spécialistes concepteurs. En tant que spécialistes burundais, les concepteurs des manuels dans le cadre de la PI devraient tenir compte de la mise en place du contexte social des apprenants pour élaborer les programmes d'enseignement-apprentissage du français.

La deuxième hypothèse spécifique selon laquelle « la moindre importance accordée aux activités de l'oral serait à l'origine de la non maitrise de la compétence orale » a également été confirmée. La preuve en est que les activités de rédaction ou de l'écrit représentent 61,54% tandis que les activités orales (expression orale et lecture) occupent 38.46%. Compte tenu des résultats trouvés, tous les enseignats enquêtés soit 100 % ont affirmé avoir amené les apprenants à s'exercer au parler dans un débat. Malgré la motivation des apprenants vis-à-vis des sujets sociaux, les enseignants ne profitent pas de cette motivation pour aider les apprenants à développer l'oral. Ils s'attelent à faire travailler les apprenants sur les travaux de rédaction. De plus, les évaluations sur l'expression orale ne sont pas suffisantes. 61,54 % des enseignants enquêtés donnent entre 1 et 2 leçons de l'expression orale par palier. De ce qui précède, force est de constater que les activités de l'oral ne sont pas privillegiées dans l'enseignement –apprentissage du français. Ainsi, cela a un impact négatif sur la maitrise de la compétence orale chez les apprenants.

La troisième et la dernière hypothèse selon laquelle les approches méthodologiques mettant en exergue l'oral ne seraient pas bien pratiquées pour aboutir à la maitrise de la compétence orale chez les apprenants a été également confirmée.

A cet effet, les résultats ont montré que 61,54 % des enseignants enquêtés ont été formés soit sur la professionnalisation de la langue française, soit sur comment enseigner les enfants en dislexie ou n'ont pas eu de formation continue sur les méthodes d'enseignement-apprentissage de l'oral. Seulement 38,46% des enquêtés ont eu en formation continue sur les méthodes d'enseigneiment-apprentissage de l'oral. Ces chiffres ne suffisent pas pour faire acquérir l'oral aux apprenants et les aider à développer la compétence orale. Tandis que certaines approches méthodologiques notamment l'approche communicative et l'approche actionnelle n'apparaissent nulle part dans la formation continue des enquêtés, le développement de la compétence orale en souffre. De ce fait, nous avons conclu que la prise en compte de l'environnement social des apprenants lors de la conception des manuels, partir des phrases ancrées dans le contexte social de ces apprenants, privilégier la pratique des activités orales de contextualisation ainsi que la connaissance et la pratique des approches méthodologiques qui priorisent l'oral contribuent considérablement au développement de la compétence orale chez les apprenants. En somme, nous dressons un appel à d'autres chercheurs interessés par la contextualisation des contenus à exploiter de manière plus profonde les sujets y relatifs. Nous proposerions par exemple de porter la recherche sur les sujets suivants : « contextualisation des textes supports en enseignement-apprentissage au service de la compétence orale » et « l'importance de la langue maternelle dans l'acquisition des compétences langagières des langues étrangères ».

SUGGESTIONS

A l'issue de notre travail, la synthèse a abouti à la confirmation des lacunes visibles surtout dans les phrases supports proposées dans le manuel de 3è PF et surtout dans le choix des phrases supports lors de l'animation des leçons. Cette partie de suggestions s'adressent aux parties suivantes :

-Aux concepteurs des manuels scolaires

Nous suggèrons aux concepteurs de manuels scolaires :

- ✓ Évaluer chaque fois le choix des contenus destinés à être enseignés ainsi que les phrases supports proposées pour l'acquisition de ces contenus.
- ✓ Veuiller à la contextualisation de ces contenus dans l'environnement social des apprenants. Nous leur demandons de privillegier chaque fois le contexte social en choisissant des phrases supports ancrées dans le contexte social des apprenants sans toutefois priver ces derniers l'accès à d'autres cultures du monde entier.

-Au gouvernement du Burundi

En tant que commandant chargé d'orienter les politiques d'enseignement –apprentissage, nous lui suggérons au gouvernement ce qui suit :

- ✓ Réviser chaque fois que les documents conçus par les techniciens concepteurs. Le gouvernement doit s'assurer que ces documents cadrent bien avec l'environnement social de l'apprenant de manière considérable car c'est après avoir compris sa propre culture que l'apprenant peut facilement intérioriser les éléments d'autres cultures.
- ✓ Fixer les niveaux seuil de compétence impérative que les apprenants doivent maitriser avant d'avancer de classe et
- ✓ Vérifier cette compétence pour bien relever le défi du non maitrise de la compétence orale. Cette suggestion sera importante étant donné que le français est à la fois une langue d'enseignement et langue enseignée d'où le gouvernement a droit de verifier ses attentes de la part des bénéficiaires du programmeproposé.

-Aux enseignantsdu français de la section Langues

Nous suggérons aux enseignants de

- ➢ S'impliquer davantage dans le développement des compétences langagières en général et de la compétence orale en particulier car cettedernière est la plus négligée de toutes les autres.
- ➢ Faire preuve de créations des situations de communication relatives au quotidien des apprenants
- ➢ Evaluer les apprenants sur de l'oral sur des critères bien établis. Que les enseignants organisent des occasions où les apprenants trouvent du temps suffisant pour démontrer leurs talents tels que des concours d'éloquence, des situations de mise en scène des activités de la vie, des exposés etc.

-Aux apprenants de la section Langues

Nous suggérons aux apprenants de la section Langues de cultiver l'esprit de lecture des livres physiques ou électroniques et d'avoir le goût d'exprimer ce dont ils ont lu et ce qu'ils ressentent.

Au terme de ce travail, nous espérons que nous avons produit une inspiration profonde aux différentes parties. Premièrement aux concepteurs des manuels destinés à un système d'enseignement-apprentissage. Deuxièmement, aux enseignants pour qu'ils prennent en compte le contexte de manière considérable dans le choix des phrases supports pour faire acquérir les contenus proposés. Aux apprenants de pratiquer les activités de contextualisation des phrases supports avec à l'appui les approches méthodologiques appropriées à l'enseignement de l'oral. Tout cela conduira les apprenants à développer la compétence orale.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I.LES OUVRAGES CONSULTES

ADAM, J-M. (1990), *éléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle* : Pierre Mardaga.

ADAM, J-M. (2008), *La linguistique textuelle* : *Introduction à l'analyse textuelle des discours.* Paris. ARMAND COLIN.

BENVENISTE, É (1966) ; *problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.

BERARD, E. (1997), *L'approche communicative : Théories et pratiques*, Paris : CLE International.

CHRISTIAN, P. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères*. Paris : éd. Nathan_ CLEInternatonal.

DAVAL, R. (1967), *Traité de psychologiesociale*. Paris : PUF.

FUTCHS, C. & LE GOFFIC, P. (1992), *Les linguistiques contemporaines, repères théoriques.* Paris : HACHETTE supérieur.

GALISSON. (1980), *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : Clé international.

JEANDILLOU, J. F. (1997), *Analyse textuelle*. Paris : Armand Colin.

MAINGUENEAU D. (1994) ; *L'énonciation en linguistique française.* Paris : HACHETTE.

MAINGUENEAU D. (2010), *Manuel de linguistique pour les textes littéraires*. Paris : Armand Colin.

PAVEAU M-A et SARFATI G-E (2003), *Les grandes théories de la linguistique, De la grammaire comparée à la pragmatique*. Paris : Armand Colin.

PERRENOUD, P. (1998), *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? PEDAGOGIE COLLEGIALE*.

TAGLIANTE, C. (2007), *La classe de langue*. Paris : CLE International.

VIGNER G., (2011), *Enseigner le français comme une langue seconde*, Paris : CLE International.

VIGNER.G. (1998), *se former en didactique des langues*, Paris, éditions marketing.

II. LES ARTICLES CONSULTES

ALBARELLO, L. (2007), *Apprendre à chercher : L'acteur social et la recherche scientifique. Méthodes en sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck.

ALRABADI, E. (2010), *Quelle méthodologie faut-il adopter pourl'enseignement/apprentissage de l'oral ?* Université du YarmoukDépartement de Langues. Disponible en ligne au site suivant :

ALRABADI, E. (2011). *Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?* Didáctica. Lengua y Literatura .Disponible au:https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticlepdf/80/13/1/31222 consulté dimanche le 02/07/2023

ANCIAUX, F. &FORISSIER T. & PRUDEN, L.F (2013), *Contextualisations didactiques Approches théoriques*, L'Harmattan Disponible en ligne au site suivant : https://hal.science/hal01436588/file/Guide_RechDidactBAT_06092011.pdf#page=44

ASLIHAN K. (2027), *Acquisition des compétences d'interaction verbale en FLE : exemple d'analyse d'une classe de FLE en Turquie.* Actes du colloque International : Université de Nantes.

AUDREY, (2021) *Enseigner le débat en classede langue étrangère*. Bruxelles : ULiège. Disponible en ligne au site suivant :

BAILLY, N. & COHEN, M. (2009), *L'approche communicative » in* Le Cahier du FLE, Disponible en ligne au site suivant : http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_Mcohen.html consulté le 3 Juillet 2023

BAULIEU, G. (2000), *De l'oral dans notre enseignement : Pourquoi s'interroger sur l'oral* ?

BEPEPF. (2017), *Rappel des notions d'évaluation en pédagogie actives*. Bujumbura : projet-FIE.

BRU, M. et CLANET, J. (2011). *La situation d'enseignement-apprentissage : caractères contextuels et construits*. Recherches en éducation.

CHRISTIAN, P. (2000), *Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues* », Les Langues modernes n° 1/2000, Paris : APLV. Disponible en ligne au site suivant : www.christianpuren.com/mes-travaux/2000a/

CONSEIL DE L'EUROPE. (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Ed DIDIER. Disponible sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf consulté Consulté le 10 Juillet 2023.

DE CLERCQ et al. (2020), *Oser la pédagogie active : Quatre clefs pour accompagner les étudiants dans leur activation pédagogique*. PressesUniversitaires de Louvain

DELRUE, A. (2012), *Agir pour apprendre et apprendre pour agir : la pédagogie actionnelle au service de la motivation des élèves*. Institut universitaire de formation des maîtres. Ecole interne de l'Université d'Artois. http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735884 [consulté le 10 /07/ 2023]

DESMONS F. & al. (2005), *Enseigner le français langue étrangère, pratiques de classe,* Paris : Éditions Belin.

Disponible au https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/65327075/approche_actionnelle-libre.pdf ?

Disponible au https://pedagogie.uquebec.ca/sites/default/files/documents/outils/r_2.1-1_le_concept_de_competence_quelques_definitions.pdf consulté le 05/07/2023

DOUCET, C. (2011), *Quelles contextualisations pour l'enseignement du français hors de France*. UNIVERSITE FRANÇOIS RABELAIS DE TOUR. Disponible au site suivant : https:www///C:/Users/Jeannette/Downloads/These_C.DOUCET.pdf

DUCROT O. (1984), Le *dire et le dit*. Paris : Minuit.

FOUREZ, GERARD. (2001), *Evaluation, Relation pédagogique et Rôle de l'erreur*, REVUE D'ENSEIGNEMENT : https://revuenouvelle.be/IMG/pdf/075089_ARTICLE_Fourez.pdf cunsulté le 29/06/2023 à 19 :42

GARCIA C. (1980), *Argumenter à l'oral* : *de la discussion au débat*. In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°28.

GERMAIS C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000ans d'histoire*. Paris : CLE Internationale.

GERTRUDE, K. (2021), *Enseignement des langues africaines au Burundi : dilemme entre intégration régionale et ouverture internationale* Université du Burundi

GUERIN, E. (2011), *Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire* in Le français aujourd'hui, n10

HAGEGE, C. (1996), *Le français, histoire d'un combat*. Editions Michel Hagège : Boulogne-Billancourt.

HAMBERLAND, G., LAVOIE, L. et D. MARQUIS (1995). *Formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec

Http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/hist_geo/ResPeda/ORAL/Pourquoiloral.htm, consulté le 10/07/2023.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/6620772/actes3ducolloquedenantesnov2007.pdf?response-content-disposition=inline%3B+filename%3DThe_convergence_of_meaning_and_the_inter.pdfb consulté le 13/07/2023

https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/257627/1/Enseigner%20le%20de%CC%81bat%20en%20classe%20de%20LE%20.pdf consulté dimanche le 16/07/2023

https://www.ifadem.org/sites/default/files/ressources/Haiti-Livret_2-comprehension-orale.pdf consulté le 20/08/2023.

https://www.researchgate.net/profile/ElieAlrabadi/publication/339508066_Quelle_methodologie_fautil_adopter_pour_l'enseignementapprentissage_de_l'oral/links/6470a2686fb1d1682b0cf3a6/

J. P., (2003), Dictionnaire *de didactique du français langue étrangère et secondaire*. Paris : CLE international.

KAHLAT Nadjoua, (2012), *Pour une approche communicative de l'enseignement-apprentissage explicite de la grammaire française*. Thèse défendue à l'Université Mohamed Kheider-Biskra.

LANDSHEERE, G. (1982), *introduction à la recherche en éducation, 5è édition, revue et augmentée*. Paris : Armand Colin-Bourrelier.

LODGE, A. (1997), *Le français, histoire d'un dialecte devenu langue*, Fayard, Paris.

MARGARET, et al. (1999), *Renforcement linguistique sur la compréhension orale*, Livret 2, Pétion ville Haïti (IFADEM)

Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, (2018), *Guide de l'enseignant, français, 1ère année Enseignement post –fondamental.* Bujumbura : Hope Design.

MOURAZ, ANA et al. (2012), *Contextualisation curriculaire : des discours aux pratiques*, Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation trouvable au site www.la-recherche-en-education.org

MUCCHIELLI, R. (1967), *Le questionnaire de l'enquête psychosociale*. Paris : Librairies technique, édition sociale.

NDUWINGOMA, P. (2018), *Analyse de sujets d'évaluation en français dans les écoles fondamentales au Burundi* » In Assempe, Revue Universitaire des sciences de l'éducation N°10, EDUCI.

OLIVIERI, C. & VOISIN, J.P. (1984), *Le français dans lespays francophones et de l'Océan indien », Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis* 1945.

PHILIPPE PARMENTIE&LEOPOLD PAQUAY. (2002), *En quoi les situations d'enseignement / apprentissage favorisent- elles la construction de compétences ?* Université catholique de Louvain

PINO SERRANO, L. (1997), *A propos de de la définition de la phrase dans la grammaire française,* Madrid Site :

https://revista.ucm.es/index.php/THEL/article/download/THEL9797220217A/33857 consulté le 23/04/2023 à 4 heures du matin

POPPER, K. (1997), *Toute vie est résolution de problèmes*. Arles, Actes Sud : Duverney.

PORCHER, L. (1995) : *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette Education

RENAUD, K. et al. (2015), *Formation à la pédagogie en enseignement supérieur*. UQTR. Disponible au site https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/soutien_transfert_apprentissages.pdf consulté le 26/06/2023 à 18:41

ROBERT B. (2007), *Intervention didactique en milieu scolaire1 et cycle dialogal*. Paris : Université Lumière-Lyon 2

ROGIERS, X. (2001), *Une pédagogie de l'intégration* : *Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.

ROGIERS, X. (2006), *Une pédagogie de l'intégration en bref,* Rabat, Mars Site : https://www.academia.edu/39765095/La_p%C3%A9dagogie_de_lint%C3%A9gration_en_bref, visité le 06/01/2023)

ROMIER, L. (1977)., *Dans notre beau métier de Macaire et Raymond*.edi.Saint-paul.

SAYDI, T. (2015), *l'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche* communicative, Turquie : université Adnan Menderes, Aydn

SNIDER, A. & SCHNURER, M. (2006). *Many Sides: Debate across the Curriculum*. New-York: International Debate Education Association.

TARDIF, J. & Meirieu, P. (1996), *Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances. Vie pédagogique*.

TILDA, S. (2015), *l'approche actionnelle et ses particularités en Comparaison avec l'approche communicative*. Turquie : Université Adnan Menderes, Aydın,

VOISIN, JP. (1981), *L'enseignement du français langue seconde*, n°1.

III. LES MEMOIRES CONSULTES

BIGIRIMANA, J.M. (2022), *la pédagogie de grand groupe au service de l'enseignement de l'oral*. UB : FLSH. (Mémoire de Master en DFLE)

KATIHABWA J., (2010), *Impact didactique de la non maitrise du français sur la réussite scolaire dans les classes du cycle inférieur du Burundi*. Mémoire de Master, UB. Bujumbura.

NDUWINGOMA, P. (2010), *Apprentissage de l'expression orale en français*. UB : FLSH. (Mémoire de Master)

NGENDAKUMANA, W. (1999), *Impact du français langue d'enseignement sur la réussite scolaire*.UB : IPA. (Mémoire de Licenc).

NGENDAKUMANA, W. (2004) ; *compétence linguistique et compétence communicative pour l'efficacité de l'enseignement du Français langue seconde dans les écoles secondaires du Burundi :* Bujumbura : Mémoires

NTIRAMPEBA B. (2010), *Contribution à l'amélioration de l'expression orale en français langue étrangère chez l'élève burundais*, Mémoire de Master UB.

IV.LES DICTIONNAIRES CONSULTES

GALISSON, R. & COSTE, D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues* Hachette : France.

MOUNIN, G. (1974), *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : PUF.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

I.PREAMBULE

Madame, Monsieur

Je m'appelle JuldasNduwayezu. Je suis étudiant de deuxième cycle univesitaireen Didactique du Français langue étrangère. C'est dans le cadre de cette formation que je suis entrain de mener une recherche pour mon travail de fin d'Etude de Master.

Par conséquent, j'aimerais vous demander de bien vouloir accepter de me fornirdes informations en répondant à ce questionnaire. Vous avez été choisi(e) parce qu'entant que professeur(e) de français en 3 PF section Langues, vous maitrisez bien le programme prévu dans le manuel de français et la situation des apprenants en matière de compétences langagières en français. De ce fait, vos informations me seront d'une grande utilité.

Vous êtes donc invité(e) à répondre franchement au présent questionnaire en cochant d'une part dans les cases et d'autre part en exprimant votre idée dans les lignes en pointillées pour certaines questions. Vos réponses seront traitées avec discrétion. Vous ne mettez pas votre nom sur ce questionnairre pour vous garentir de l'anonymat. Votre présentation concerne seulement des informations demandées sous la section II.

Je vous remercie d'avance pour votre collaboration

II.QUESTIONNAIRE PROPREMENT DIT

I.Niveau d'Etudes des enseignants enquêtés

Cochez dans la case correspondant au diplôme obtenu

1. IPA/ENS FRA BAC III ☐

2. IPA/ENS V FRA ☐

3. FLSH/Langue et Littérature Française ☐

4. FLSH/Langue et Cultures africaines ☐

5. IPA/ENS III FRA ☐

6. Autres diplôme (préciser)……..

II. Le choix des phrases supports et appropriation de celles-ci pendant l'animation des leçons en classe

1. Dans l'enseignement-apprentissage, où est-ce que vous tirez les phrases supports ?

a. Guide de l'enseignant ☐ b. Dans la vie quotidienne ☐

c. Autres …….

2. Au cours de l'expression orale, les apprenants s'apporoprient-ils facilement de ces phrases supports pour enfin exprimer leur idée?

a. Oui ☐ Non ☐

III. Choix et importance accordée aux activités pratiques de classe

3. a. Avez-vous déjà amené les apprenants à faire un débat portant sur le sujet de leur choix ?

a. Oui ☐ b. Non ☐

b. Quels sont les sujets qui les motivent beaucoup ?

1. sujets d'actualités ☐ jets sociaux3.Sujets scientifiques ☐

4. Sujets littéraires ☐

4. Quand vous enseignez, quels types d'activités proposez-vous aux apprenants ?

a. QCM ☐ b. Rédaction ☐ c. Expression orale ☐ d.Récitation ☐

5. a. Vous arrive-t-il d'enseigner et d'évaluer les apprenants sur l'expression orale?

1. Oui ☐ Non ☐

b. Combien d'évaluation donnez-vous par palier sur l'expression orale en general?

1-2 ☐ 3-4 ☐ 5-6 ☐

IV. Choix de la méthodologie appliquée à l'enseignement de l'oral

6. Comment procédez-vous une fois que vous êtes amenés à animer une leçon d'expression orale ?

……
……
……

7. Quelle méthodologie empruntez-vous ?

……
……
……

V.La connaissance des méthodologies appliquées à l'enseignement-apprentissage du français

8. Au cours de votre carrière enseignante, avez-vous eu l'opportunité de suivre des formations continues ?

a. Oui ☐ Non ☐

9. Pendant la période de votre prestation, avez-vous bénéficié d'une formation sur les méthodologies d'enseignement-apprentissage de l'oral ?

a. Oui ☐ Non ☐

10. Sur quelles approches méthodologiques avez-vous été formés ?

……
……
……



UNIVERSITÉ DU BURUNDI

Faculté des Lettres et Sciences Humaines

B.P.5142

BUJUMBURA, BURUNDI

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné **Pr Gélase NIMBONA**, Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, atteste par la présente que le nommé NDUWAYEZU Juldas est un étudiant de Master II en Didactique du Français Langue Étrangère à ladite Faculté et qu'il effectue des recherches pour la rédaction de son mémoire sur le thème :

« *Contextualisation des phrases au service de l'enseignement de la compétence orale en français : **Enquête menée en 3ème Post fondamentale dans la DCEN MUKAZA.*** »

A cet effet, je sollicite votre bienveillance pour lui autoriser l'accès aux informations dont il pourra avoir besoin. Il va sans doute dire que le chercheur respectera toutes les consignes de Secret que vous lui recommanderez ainsi que les droits individuels y afférents.

Avec les remerciements anticipés de la Faculté, je vous prie d'agréer, Madame, Mademoiselle, Monsieur l'expression de ma considération distinguée.

Sous-couvert de :

Monsieur le Directeur de mémoire

Dr Willy NGENDAKUMANA

Fait à Bujumbura, le 06/1./2023

Le Doyen

Pr Gélase NIMBONA

flshdecanat@yahoo.fr

22 22 17 02 ou 22 22 52 28