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

Enseignement de l'oral au post-fondamental : analyse de la langue et des pratiques de l'enseignant en classe de français

Manirakiza, Félix

2020-11
UB, IPA
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/129

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

UNIVERSITE DU BURUNDI/
ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

ENSEIGNEMENT DE L'ORAL AU POST-FONDAMENTAL : *ANALYSE DE LA LANGUE ET DES PRATIQUES DE L'ENSEIGNANT EN CLASSE DE FRANÇAIS*

Par

Félix MANIRAKIZA

<u>Sous la direction de</u> :

Pr Gélase NIMBONA

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

Bujumbura, novembre 2020

DEDICACE

À notre cher regretté père ;

À notre chère mère ;

À nos frères et sœurs ;

À tous ceux qui nous sont chers.

REMERCIEMENTS

Ce travail est le fruit des efforts consentis par différentes personnes auxquelles nous témoignons nos sincères remerciements.

Nous pensons plus particulièrement à Monsieur le Pr Gélase NIMBONA qui a accepté spontanément et avec plaisir de diriger notre recherche. Il nous a compris et guidé dans ce pas jusqu'à l'accomplissement de notre tâche. Sans ses conseils et critiques, nous n'aurions pas produit ce travail. Nous lui adressons nos vifs remerciements.

Nous exprimons aussi notre profonde reconnaissance à tous les professeurs de Master en DFLE qui ont largement contribué à notre formation durant les deux années très enrichissantes que nous avons passées ensemble.

Nous remercions aussi vivement tous nos enquêtés qui nous ont autorisé d'assister et d'enregistrer les sons pendant diverses leçons de français. Sans leur concours, nous affirmons que notre travail ne serait pas réalisable.

Du fond du cœur, nous ne pouvons pas oublier la famille NIHANA Vénuste qui nous a aidé tant moralement que matériellement. Son soutien nous a été si cher durant tout notre parcours académique.

Enfin, nous adressons un mot de remerciement à tous les étudiants de Master en DFLE avec qui nous avons passé des moments d'études ; au personnel du CELAB qui nous ont facilité la documentation ainsi qu'à tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, de près ou de loin, nous ont apporté un quelque soutien pour la réalisation de ce travail, nous disons sincèrement merci.

SIGLES ET ABREVIATIONS

FLE : Français Langue Etrangère

FLS : Français Langue Seconde

FLM : Français Langue Maternelle

DFLE : Didactique du Français Langue Etrangère

DFLS : Didactique du Français Langue Seconde

DFLM : Didactique du Français Langue Maternelle

DFLES : Didactique du Français Langue Etrangère/seconde

DL : Didactique des Langues

L2/LÉ : Langue seconde/Langue Etrangère

LA : Langues

SC : Sciences

L.M : Lycée Municipal

L.C.N.D : Lycée Clarté Notre Dame

L.S.F. : Lycée Sainte Famille

CELAB : Centre pour l'Enseignement des Langues au Burundi

DCEN : Direction Communale de l'Education Nationale

API : Alphabet phonétique international

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Corpus recueilli 30
Tableau 2 : Leçons d'expression orale enregistrées et observées 39
Tableau 3 : Leçons de connaissance de la langue enregistrées et observées 45

RESUME

Ce travail décrit l'état des lieux de l'enseignement de la compétence orale à l'école post-fondamentale. Il examine la langue parlée et les pratiques des enseignants de français pour rendre compte du degré de maîtrise de leur langue orale et de l'efficacité de leurs pratiques de classe. La recherche des données sur terrain consiste en enregistrements sur le vif des activités d'enseignement/apprentissage en classes de français. Ainsi, ces enregistrements ont permis de constituer un corpus dont sont analysés et interprétés les résultats. A cette fin, une hypothèse générale selon laquelle « *la langue orale des enseignants de français présente des défis et leurs pratiques dans l'enseignement de l'oral sont aussi moins efficaces pour permettre le développement de la compétence d'expression orale chez l'apprenant* **»** a été formulée et confirmée. Comme contribution, le présent travail propose aux enseignants quelques stratégies méthodologiques qui peuvent être mises en œuvre pour améliorer la qualité de l'enseignement de l'oral en français.

Mots clés : Enseignement de l'oral, post-fondamental, analyse de la langue, pratiques de l'enseignant, classe de français.

ABSTRACT

This work describes the state of play in the teaching of oral proficiency in the post-fundamental school. It examines the spoken language and practices of French teachers to reflect the degree of fluency in their oral language and the effectiveness of their classroom practices. The search for data in the field consists of live recordings of teaching/learning activities in French classes. Thus, these recordings have made it possible to build up a corpus from which the results are analyzed and interpreted. To this end, a general assumption that "*the oral language of French teachers presents challenges and their practices in oral teaching are also less effective in allowing the development of speaking skills in the learner*" has been formulated and confirmed. As a contribution, this work proposes to teachers some methodological strategies that can be implemented to improve the quality of oral teaching in French.

Keywords: Oral teaching, post-fundamental, language analysis, teacher practices, French class.

TABLE DES MATIERES

DEDICACE ..... **i**
REMERCIEMENTS ..... **ii**
SIGLES ET ABREVIATIONS ..... **iii**
LISTE DES TABLEAUX ..... **iv**
RESUME ..... **v**
ABSTRACT ..... **v**
TABLE DES MATIERES ..... **vi**
0. INTRODUCTION GENERALE **1**
0.1. Choix et intérêt du sujet 1
0.2. Délimitation du sujet 2
0.3. Problématique de recherche 3
0.4. Hypothèses de recherche 4
0.5. Objectifs poursuivis 4
0.6. Méthodologie de recherche 5
0.7. Articulation du travail 5
CHAP I : ELUCIDATION DES CONCEPTS FONDAMENTAUX 6
I.1. Statut du français enseigné au Burundi 6
I.2. Essai de définitions 6
I.2.1. Notions de FLM/FLE et FLS 6
I.2.1.1. Bref aperçu historique de l'évolution des concepts FLM, FLS et FLE 6
I.2.1.2. Français langue maternelle (FLM) ou français langue première 7
I.2.1.3. Français langue étrangère (FLE) 8
I.2.1.4. Français langue seconde (FLS) 8
I.2.2. Notions de didactique et d'enseignement 9
I.2.2.1. Didactique 9
I.2.2.2. Didactique des langues 9
I.2.2.3. Enseignement 10
I.2.2.4. Apprentissage 10
I.2.2.5. Enseignement/apprentissage 10
I.2.3. Notions en rapport avec l'expression orale 11
I.2.3.1. Oral 11
I.2.3.2. Interférence 11
I.2.4. Méthode et Méthodologie 12
I.2.4.1. Méthode 12
I.2.4.2. Méthodologie 13

I.2.5. Oral Vs Ecrit en français 14
CHAP II : QUELQUES CONSIDERATIONS THEORIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE/FLS 16
II.1. Didactique du FLE/FLS 16
II.1.1. Didactique du FLE 16
II.1.2. Didactique du FLS 17
II.2. Modèles théoriques pour l'enseignement de l'oral en FLS/FLE 18
II.2.1. Modèles traditionnels 18
II.2.1.1. Méthode articulatoire 18
II.2.1.2. Utilisation de l'alphabet phonétique 19
II.2.1.3. Méthode des oppositions phonologiques 19
II.2.1.4. Méthodologie traditionnelle (1840-1900) 19
II.2.1.5. Méthode directe (1900-1910) 20
II.2.1.6. Méthode active (1920-1960) 20
II.2.2. Modèles modernes 21
II.2.2.1. Utilisation des machines 21
II.2.2.2. Méthode verbo-tonale de correction phonétique 21
II.2.2.3. Méthodologies audio-visuelle et communicative (1960-1990) 22
II.2.2.4. Méthodologie actionnelle (2000 à nos jours) 22
II.3. Quelques problèmes d'enseignement de l'oral en FLE/FLS 23
II.3.1. Eléments prosodiques dans l'oral 23
II.3.2. Influence de la langue maternelle ou interférence linguistique 24
II.3.3. Articulation 24
II.3.4. Prononciation 25
II.3.5. Culture 26
II.4. Correction des erreurs de l'oral 26
II.5. Evaluation de la compétence orale 27
CHAPITRE III. CADRE METHODOLOGIQUE 29
III.1. Méthodologie de travail 29
III.1.1. Population d'enquête 29
III.1.2. Enregistrement sonore et observation des pratiques de classe 30
III.1.2.1. Enregistrement sonore 30
III.1.2.2. Observation 31
III.2. Critères d'analyse 31
III.2.1. Critères d'analyse de la langue de l'enseignant 31
III.2.2. Critères d'analyse de la pratique de l'enseignant 31
III.3. Leçons analysées 31

III.3.1. Leçons d'expression orale 31
III.3.2. Leçons de connaissance de la langue 32
III.4. Choix d'éléments d'analyse 32
CHAPITRE IV : ANALYSE DES DONNEES ET DISCUSSION DES RESULTATS .. 33
IV.1. Analyse de la langue parlée de l'enseignant de français 33
IV.1.1. Langage inadéquat 33
IV.1.2. Prononciation 34
IV.1.3. Hésitations et manque de fluidité 36
IV.1.4. Fautes de langue 37
IV.2. Analyse des pratiques de l'enseignement de l'oral en français 39
IV.2.1. Confusion entre leçon de l'oral et exposé ou lecture expressive 40
IV.2.2. Activités des apprenants 41
IV.2.3. Comportement face à l'erreur 42
IV.2.4. Climat de classe 44
IV.2.5. Outils didactiques 45
IV.3. Analyse de la pratique de l'enseignant dans la leçon de connaissance de la langue 45
IV.3.1. Activités des apprenants 46
IV.3.2. Correction des erreurs 47
IV.3.3. Climat de classe 49
IV.3.4. Prise de la parole par les apprenants 50
CHAP.V : MECANISMES DE REMEDIATION OU CONTRIBUTION A L'AMELIORATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN FLES 55
V.1. Quelques stratégies pour l'enseignement de l'oral en FLE/FLS 55
V.2. Comment enseigner l'oral dans une leçon de grammaire ? 56
V.3. Grammaire interne Vs la grammaire externe 58
V.4. Etapes de l'enseignement de l'oral 58
V.5. Comment faire pour corriger les erreurs à l'oral ? 59
V.5.1. Pendant la production de l'apprenant 60
V.5.2. Lors de jeux de questions-réponses 60
V.5.3. Qui fait la correction ? 60
V.5.4. Quelle attitude faut-il face à l'erreur ? 61
V.6. Quelles activités pour l'enseignement de l'oral en classe de français ? 61
V.7. Gestion du temps et du matériel 62
V.8. Déscolarisation des apprentissages 64
V.9. De la culture burundaise à l'enseignement de l'oral en français 65
CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS 67
1. Conclusion générale 67

2. Suggestions..... 70
REFERENCES..... 72
ANNEXES..... 75

0. INTRODUCTION GENERALE

0.1. Choix et intérêt du sujet

Comme d'autres pays francophones, le Burundi accorde une place importante à la langue française. Dans son système éducatif en effet, le français joue un rôle important, il est en même temps la langue enseignée et la langue d'enseignement. Ce rôle lui confère donc un statut particulier.

Depuis son introduction au Burundi, l'enseignement du français et le rôle attribué à la langue française ont connu différentes évolutions selon les époques.

En effet la « kirundisation » de 1973 a été la plus grande réforme qu'a connue le système éducatif. Avec cette dernière, la langue française a perdu son statut de langue d'enseignement pour devenir une langue enseignée car, selon Mazunya et Habonimana cités par NDUWINGOMA (2018 : 45), elle s'oppose aux programmes et à l'acculturation scolaires hérités de la colonisation et vise à nationaliser les programmes. De cette façon, la langue nationale, le kirundi, devient le véhicule de transmission des cours de la première à la 4^{e} année des écoles primaires ; le français n'ayant le rôle de langue d'enseignement qu'à partir de la 5^{e} année. Toutefois, cette situation n'a pas donné le résultat escompté. L'on note que des élèves qui entrent au collège n'ont pas de savoirs qui leur permettent de s'exprimer en français ; les échecs dans ce cycle sont nombreux, d'où la réforme de 1989. Celle-ci intervient après le constat de la non-maîtrise du français par les élèves. Ainsi, des programmes sont révisés et le français est enseigné depuis la classe de 1re année primaire. C'est alors avec cette dernière réforme que le français a pu regagnée sa place.

Dans cette même logique, bien que la constitution du Burundi en vigueur signé le 7 juin 2018 ne précise pas clairement le statut de chacune des langues utilisées dans le pays (« La langue nationale est le kirundi. Les langues officielles sont le kirundi et toutes autres langues déterminées par la loi »), le français se montre toujours important dans le système éducatif burundais.

Par exemple, la Loi n° 1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire accorde un statut particulier à la langue française. Cette loi en effet, dans son article n^{o} 115 stipule qu'en plus d'être la langue à double vacation (langue enseignée et langue d'enseignement), les programmes de la formation professionnelle sont dispensés dans la langue française ou toute autre langue que tous les apprenants peuvent comprendre aisément.

Aujourd'hui, l'on assiste à une régression progressive de la maîtrise du français tant oral qu'écrit à tous les niveaux.

Parmi les facteurs explicatifs, on peut notamment mentionner le manque d'enseignants qualifiés, les conditions de travail des enseignants, les classes nombreuses, l'insuffisance et/ou le manque de matériels didactiques adaptés, les programmes adaptés aux réalités du pays, etc.

Comme le dit bien RENARD (1979 : 11) « […] la bonne compréhension entre usagers des différentes langues dépend davantage de l'expression orale que de l'écriture ».

Nous inspirant de cette conception de Renard, nous avons voulu, dans ce travail, questionner la langue parlée des enseignants de français et leurs pratiques de classe pour comprendre en profondeur la question de la maîtrise du français oral par les enseignants, le français des apprenants dépendant étroitement de l'input reçu des enseignants.

En effet, dans ce travail, nous procéderons à l'analyse des productions orales des enseignants de français au post-fondamental en classe de français et plus particulièrement dans l'enseignement de l'oral. Plus spécifiquement, nous cherchons à rendre compte des capacités des enseignants dans l'enseignement de l'oral, cette compétence prédominante et exigeante car, explique BORRELL (2002 :87) : « Donner le goût des beaux textes, de la littérature, c'est bien, mais une langue est, d'abord, un outil de communication entre les individus avant d'être un objet littéraire ». C'est ainsi d'ailleurs que l'auteur recommande une formation des enseignants à cet effet : « Comment s'étonner alors si nos enseignants, dans leur pratique, par la suite, occultent cette discipline pour laquelle la plupart n'ont pas été formés. »

En outre, nous analyserons les difficultés liées aux pratiques de classe en vue de proposer aux enseignants des techniques, méthodes et outils adéquats en vue de contribuer à l'amélioration de l'enseignement de l'oral en français.

0.2. Délimitation du sujet

Au Burundi, le français jouit de statut de langue seconde. Les travaux dans le domaine d'acquisition-apprentissage (dé)montrent qu'enseigner la langue seconde exige beaucoup de la part de l'enseignant comme le souligne RENARD (1979 :11). Cet auteur citant Bally, montre notamment que « Le maître doit pouvoir corriger les intonations fausses comme les fautes de grammaire ».

Quant à BORRELL (2002 : 81), « Les enseignants […] doivent savoir quelle est l'importance de la maîtrise phonétique et comment on pratique une correction phonétique efficace ». Or, se demande-t-il (2002 : 86) : « Combien d'enseignants, dans les collèges, lycées ou même universités parlent la langue qu'ils enseignent avec un accent pour le moins surprenant […]. Dès lors, on ne peut imaginer qu'ils puissent faire acquérir une bonne prononciation […]. Dans ce cas, il est bien évident que l'intérêt de l'enseignant pour l'aspect phonétique de la langue sera nul. Il négligera donc tout ce qui a trait à la bonne prononciation ».

Ainsi donc, si l'enseignant éprouve des difficultés dans sa langue d'enseignement, qu'en sera-t-il chez l'apprenant ? Comment l'enseignant pourra-t-il développer chez l'apprenant une compétence qu'il n'a pas ? Quels outils, et quels les moyens utilisés par l'enseignant ?

Notre étude s'intéresse donc particulièrement à l'enseignement de l'oral. Néanmoins, nous sommes conscient que l'enseignement/apprentissage de la langue inclut plusieurs aspects tels que la littérature, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe etc. Ces aspects ne seront ici abordés que s'ils influencent d'une manière ou d'une autre l'oral.

0.3. Problématique de recherche

Depuis son introduction au Burundi, le français joue un rôle important dans la vie du pays. Il est la langue d'enseignement/apprentissage et la langue d'administration officielle. Cependant, la maîtrise de l'oral dans cette langue ne cesse de baisser particulièrement chez les apprenants. La question que l'on peut dès lors se poser serait de savoir où situer le problème. S'agit-il de la faiblesse des apprenants ? De la baisse de niveau des enseignants eux-mêmes ? Ou encore, s'agit-il de la formation non-adéquate des enseignants ? Au-delà de tous ces questionnements, nous pensons que la faible maîtrise de la langue par l'enseignant impacte celle de l'apprenant ; la situation devenant de plus en plus dramatique quand, en plus de sa faible maîtrise de la matière enseignée, les pratiques enseignantes ne sont pas non plus commodes.

0.4. Hypothèses de recherche

Afin de pouvoir répondre aux questions ci-avant, nous avons formulé des hypothèses comme suit :

Hypothèse générale :

La langue orale des enseignants de français présente des défis et leurs pratiques dans l'enseignement de l'oral sont aussi moins efficaces pour permettre le développement de la compétence d'expression orale chez l'apprenant

Hypothèses spécifiques :

- Les enseignants de français éprouvent des difficultés de l'expression orale qui les empêchent de bien enseigner cette compétence et partagent des erreurs d'expression orale avec leurs apprenants.
- Les enseignants de français ne sont pas outillés dans l'enseignement de l'oral en français.
- L'enseignement de grammaire ne permet pas le développement de la compétence orale en français.

0.5. Objectifs poursuivis

Face à ces hypothèses, nous nous sommes fixés des objectifs à atteindre :

Objectif général :

Décrire l'état des lieux de l'enseignement de l'oral en français à l'école post-fondamentale.

Objectifs spécifiques

- Rendre compte du degré de maîtrise de l'oral par les enseignants de français ;
- Identifier les difficultés liées à l'enseignement de l'oral en français ;
- Proposer des pistes de solution pour l'enseignement de la grammaire visant le développement de la compétence orale en français.

0.6. Méthodologie de recherche

Pour mener notre recherche, nous avons d'abord procédé à la lecture des ouvrages, des mémoires, des revues et des articles qui nous ont aidés à en faire le cadre théorique. Ensuite, nous avons procédé à l'enquête sur terrain qui consiste en des enregistrements sonores des activités d'enseignement/apprentissage du français en situation de classe de quelques écoles de la DCEN NTAHANGWA. Ces enregistrements nous ont permis de constituer un corpus de données que nous avons analysées pour enfin en interpréter les résultats.

0.7. Articulation du travail

Ce travail s'articule en cinq chapitres. Le premier consiste en une élucidation des concepts fondamentaux. Le deuxième chapitre propose une compréhension de différentes théories développées dans l'enseignement/apprentissage du FLE/FLS. Ces théories nous permettent d'analyser les données et d'interpréter les résultats du corpus.

Le troisième chapitre développe le cadre méthodologique de notre travail (le recueil de données et la méthodologie d'analyse). Le quatrième chapitre consiste en la présentation et l'analyse des données, ainsi que la discussion des résultats. Le chapitre d'analyse et d'interprétation des résultats est suivi par un autre de proposition de quelques mécanismes de remédiation dans l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE/FLS. Cette remédiation propose aux enseignants des stratégies de correction phonétique en français, des techniques, méthodes et outils appropriés pour l'enseignement de l'oral qui peuvent être mis œuvre pour améliorer la qualité de l'enseignement de l'oral en FLE/FLS. Le travail se clôture par une conclusion générale suivie de quelques suggestions.

CHAP I : ELUCIDATION DES CONCEPTS FONDAMENTAUX

Dans ce chapitre, nous éclairons sur les concepts fondamentaux qui sont développés dans le présent travail. Ces derniers sont entre autres liés aux différents statuts du français (FLM, FLE, le FLS) ; aux techniques d'enseignement (didactique, enseignement, apprentissage, E/A) ; à l'expression orale (oral, interférence) ; aux techniques d'enseignement (méthode, méthodologie) et à la différence entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues.

I.1. Statut du français enseigné au Burundi

Avant de parler du français au Burundi, il convient de renseigner sur son statut. En effet, dans le système éducatif burundais, le français se veut beaucoup plus une langue seconde qu'étrangère. En effet, le français est appris à l'école et reste une langue seconde (FLS) pour une partie de la population. En outre, il partage, en vertu de la loi n^{o} 1/31 du 3 novembre 2014, le statut d'officialité avec le kirundi et l'anglais. Le décret n^{o} 100/078 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale confère au français le statut de langue d'enseignement à l'école fondamentale aux côtés du kirundi. Par ailleurs, avant la nouvelle configuration du paysage sociolinguistique du Burundi motivée probablement par l'entrée du pays dans la Communauté Est-africaine (EAC), le français était la langue seconde de fait du pays ; il était appelé à assurer les fonctions institutionnalisées ensemble avec le kirundi, langue nationale et langue officielle. Aujourd'hui encore, le français reste le véhicule de savoir de l'école fondamentale, mais aussi au post-fondamental et à l'Université.

I.2. Essai de définitions

I.2.1. Notions de FLM/FLE et FLS

Ce paragraphe présente quelques définitions données par certains auteurs aux notions de FLM, FLE et FLS.

I.2.1.1. Bref aperçu historique de l'évolution des concepts FLM, FLS et FLE

Pour avoir une bonne compréhension de ces notions, il convient de signaler leur évolution. En effet, les concepts de FLE, FLS et FLE sont étroitement liés. Il est donc difficile de les traiter séparément. Ces différents concepts sont nés suites aux différentes observations sur l'enseignement-apprentissage du français par les apprenants natifs et non natifs. Pour rappel, la différence entre ces trois concepts découle de leurs manières d'enseignement. Au départ une distinction ne s'établissait qu'entre la langue maternelle et la langue étrangère. De cette

façon, on ne distinguait que les enfants natifs et non natifs, et par conséquent, la notion de « langue seconde » renvoyait à celle de « langue étrangère ». Mais, dit MARTINEZ (2000 :30), « Faire de langue seconde un simple synonyme de langue étrangère n'est pas, d'un point de vue didactique, d'une grande utilité, parce que cette synonymie conduit à confondre des situations d'enseignement/apprentissage des langues non maternelles qui sont, par ailleurs, très différentes. »

De plus, « Les concepts de langue maternelle, langue étrangère sont loin de couvrir toutes les situations sociolinguistiques et tous les contextes d'enseignement/apprentissage des langues. Comment catégoriser les cas de ces langues qui ne sont pas langues premières des locuteurs, mais dont la connaissance est indispensable socialement, puisqu'elles sont langues de l'Etat, de l'administration, de l'enseignement et de la promotion sociale ? », écrit VIGNER (2001 : 6). C'est ainsi alors qu'on a assisté à la naissance de la langue seconde avec une didactique qui lui est spécifique au même titre que le FLM et le FLE.

I.2.1.2. Français langue maternelle (FLM) ou français langue première

La langue maternelle est la langue de la première socialisation de l'individu. C'est-à-dire la langue dans laquelle, l'individu fait ses premiers échanges avec l'entourage.
CUQ & GRUCA (2002 : 92) expliquent que « La diversité des pratiques sociales autorise à appeler langue maternelle, la langue de la mère, du père, de la famille..., bref du premier groupe social dans lequel l'enfant développe ses capacités langagières ». Cette définition rejoint celle de BESSE (1987 : 13) qui avance que la langue maternelle est la langue acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial.

On peut donc dire que le français au Burundi ne peut être qu'exceptionnellement une langue maternelle ; hormis le cas des enfants issus des familles des étrangers résidant au pays ou de rares familles qui inscrivent leurs enfants (dès le bas âge) dans des écoles essentiellement francophones comme l'Ecole Belge, l'Ecole Française et l'Ecole Internationale et qui pratiquent le français en famille. La première socialisation des enfants burundais se fait en kirundi, langue maternelle parlée à 98% de la population et en swahili, pour quelques familles de milieux urbains.

I.2.1.3. Français langue étrangère (FLE)

CUQ (1991 : 99) explique que la notion de langue étrangère recèle un sens beaucoup plus restreint qui tient du paramètre individuel au détriment du paramètre national. Selon cet auteur, toute langue non première est langue étrangère. Il attribue à la langue étrangère les caractéristiques suivantes : n'être généralement pas langue de première socialisation. Dans ce sens, elle n'est ni virale ni même nécessaire à la construction d'un espace intersubjectif ; être constituée le plus souvent comme objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage à travers un guidage scolaire ou institutionnel ; sauf devenir une langue seconde, elle est rarement une langue de référence pour l'apprenant.

Cette observation de CUQ s'apparente à celle de VERDELHAN (2002) qui, selon lui, l'adjectif « étrangère » devrait être interprété de deux points de vue ; du point de vue de l'individu et du point de vue du pays. Pour l'individu, le français est une langue étrangère à son milieu familial ; ce qui la distingue de sa langue maternelle, tandis qu'au niveau du pays, le français est langue étrangère parce que ne bénéficiant d'aucun rôle social ni institutionnel.

Au Burundi, on peut donc dire, à partir de ces définitions, que le français est une langue étrangère plutôt pour l'individu (les individus) que pour le pays ; le français y joue plusieurs fonctions institutionnelles.

I.2.1.4. Français langue seconde (FLS)

PRESCOD & ROBERT (2014) conçoivent la langue seconde comme toute langue non maternelle ou non initiale acquise par imprégnation sociale et/ou immersion scolaire, par exemple le français en cours d'apprentissage ou d'acquisition par des immigrés ou des enfants non francophones nouvellement arrivés en France. Citant Cuq, les auteurs indiquent que la didactique française distingue nettement ces deux publics même si la frontière entre ces deux notions est poreuse. Citant Galisson et Coste, PRESCOD & ROBERT ajoutent que la langue seconde est aussi dans les pays où le multilinguisme est officiel, une langue non maternelle bénéficiant d'un statut privilégié comme le français dans les pays d'Afrique francophone. Le français est donc langue seconde (non maternelle) dans les pays où il est l'unique langue officielle (de nombreux pays africains), où il est l'une des langues officielles (Belgique, Canada, Suisse, Luxembourg), ou dans des pays où il est utilisé sans être une langue officielle (Algérie, Andorre, Liban, Maroc, Tunisie, etc.).

Dans ce sens, il importe de remarquer que le français au Burundi constitue une langue seconde (langue d'enseignement) ; il est appris à l'école et joue plusieurs fonctions institutionnelles (langue d'administration, langue d'enseignement, etc.).

I.2.2. Notions de didactique et d'enseignement

I.2.2.1. Didactique

Par son origine grecque (didaskein : enseigner) le terme « didactique » désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Comme nom, il a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage (Comenius, XVII^{e}).

En sciences de l'éducation, on parle de didactique des disciplines pour faire référence à des discours sur des corps de pratiques et à un travail de réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires, y compris les langues vivantes, écrit CUQ (2003 : 69-70).

I.2.2.2. Didactique des langues

Selon GALISSON & COSTE (1976 : 151), parmi les utilisateurs de l'expression « didactique des langues » en France, deux tendances se dessinent, qui en font un synonyme :

- soit de méthodologie de l'enseignement des langues, c'est-à-dire une discipline complémentaire de la linguistique appliquée deuxième génération ;
- soit de la linguistique appliquée première génération, c'est-à-dire une discipline recouvrant l'ensemble des approches scientifiques de synthèse entre les apports différents de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie.

Dans les deux cas, expliquent ces auteurs, le terme « didactique » renvoie à un découpage conceptuel non original puisqu'il se superpose à un signe préexistant, jugé trop connoté par certains utilisateurs. Dans le premier cas, son contenu répond à un besoin heuristique de séparer (provisoirement) le traitement de la matière à enseigner de celui de la manière de l'enseigner ; dans le second cas, il répond à une volonté de non-subordination aux disciplines fondamentales, aboutissant à constitution d'une discipline articulée sur elles mais différente d'elles et définie par des objectifs spécifiques.

D'après CUQ (2003 : 69-70), la didactique des langues (DL) se distingue des autres disciplines par deux traits principaux :

- La DL n'a pas de discipline objet, c'est-à-dire que son objet n'est pas l'appropriation par l'apprenant de savoirs construits par des disciplines comme la linguistique ou les études littéraires ;
- Le mode d'appropriation d'une langue est double : l'apprentissage et l'enseignement des langues sont en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition, ce qui n'est le cas d'aucune autre discipline.

I.2.2.3. Enseignement

Selon CUQ (2003 : 83), le terme « enseignement » signifie initialement « précepte » ou « leçon » et, à partir du XVIII^{e} siècle, « action de transmettre des connaissances ». Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public/privé, enseignement primaire/secondaire/supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français, des langues, des mathématiques, etc.).

I.2.2.4. Apprentissage

GALISSON & COSTE (1976 : 41) conçoivent l'« apprentissage » comme « une acquisition et organisation de répertoires moteurs concrets ou symboliques non disponibles à la naissance. »

Bernard Py cité par CUQ & GRUCA (2005 : 115) définit l'« apprentissage » en l'opposant à l'« acquisition ». Ainsi présente-t-il l'acquisition comme le « développement spontané, naturel et autonome des connaissances en L2 » et l'apprentissage comme « une construction artificielle, caractérisée par la mise en place des contraintes externes notamment métalinguistiques et pédagogiques qui ont pour effet de dérégler l'acquisition sous le fallacieux prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer ».

I.2.2.5. Enseignement/apprentissage

Le couple enseignement/ apprentissage est défini par CUQ (2003 :85) comme un « raccourci pratique dans la littérature didactique ». L'association de ces deux termes tente de faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires, celle qui pense la question de méthodologie d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-tend.

I.2.3. Notions en rapport avec l'expression orale

I.2.3.1. Oral

Adjectif ou nom, « oral » est employé par GALISSON & COSTE (1976 : 386) dans différentes et synonymes utilisations comme « code oral », « discours oral » et « langue orale » par opposition au code écrit ou langue écrite.

CUQ (2003 :182) explique qu'après avoir longtemps été minoré dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE, l'oral a enfin connu une remontée sans précédent : l'oral a référé l'écrit. Ainsi vit-on les manuels mettre l'accent sur les différences en termes de contraintes de communication : aux critères communicativement économiques d'immédiateté, à l'irréversibilité du processus, à la possibilité de réglages et d'ajustement, à la présence de référents situationnels, communs et à la possibilité de recours à des procédés non verbaux qui caractérisent la communication orale, on oppose souvent les caractéristiques de l'écrit que sont la communication différée, la possibilité de reprise de lecture, la nécessité d'anticipé les comportements du lecteur et de lui fournir des explications suffisantes, et le transcodage linguistique. Ce sont ces caractéristiques de l'oral, dont la linguistique du XX^{e} siècle a su montrer les avantages, qui ont légitimé la communication orale dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes.

I.2.3.2. Interférence

GALISSON & COSTE (1976 : 291) conçoivent le terme interférence en deux volets :

- en psychologie appliquée, le terme désigne un effet négatif d'un apprentissage sur un autre (contraire de transfert)

- en didactique des langues, il désigne des difficultés rencontrées par l'élève et les fautes qu'il commet en langues étrangères du fait de l'influence de sa langue maternelle ou d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement.

L'interférence est, selon CUQ (2003 :139), le fait que, dans l'enseignement/apprentissage des langues existent des similitudes et des différences, posant par hypothèse que, celles-ci favorisent l'apprentissage (transfert) ou constituent la cause essentielle des fautes (interférences). Dans le domaine des langues, la notion d'interférence consiste en relations entre la langue maternelle et la langue étrangère. Ces relations sont des frontières linguistiques hétérogènes les unes aux autres et qui structurent différemment le champ de

l'expérience humaine. On observe des interférences de retour (influence de la langue étrangère sur la langue maternelle) et des influences complexes entre les langues étrangères pratiquées par un locuteur et sa langue maternelle.

Ces transferts agissent sur différents plans : phonétique, morphosyntaxe, sémantique, réalisation d'actes de parole, etc., à l'oral et à l'écrit.

Selon DUBOIS & al (1973 : 265), « On dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B. L'emprunt et le calque sont souvent dus, à l'origine, à des interférences. Mais l'interférence reste individuelle et involontaire, alors que l'emprunt et le calque sont en cours d'intégration ou sont intégrés dans la langue A ». Ainsi dit-on que l'enseignement de la langue étrangère (ou seconde) exige beaucoup car, expliquent Erika Douaire & al. (2012 :2) : « c'est plus qu'enseigner un sujet ; mais ainsi de l'incorporer dans les vies quotidiennes des apprenants »

I.2.4. Méthode et Méthodologie

I.2.4.1. Méthode

De Manière générale, le dictionnaire *Larousse* nous propose quelques définitions à propos du concept « méthode ». La méthode consiste en :

1. Une marche rationnelle de l'esprit pour arriver à la connaissance ou à la démonstration d'une vérité : La méthode se différencie de la théorie.
2. Un ensemble ordonné de manière logique de principes, de règles, d'étapes, qui constitue un moyen pour parvenir à un résultat : Méthode scientifique.
3. Une manière de mener, selon une démarche raisonnée, une action, un travail, une activité ; technique : Une méthode de travail.
4. Un ensemble des règles qui permettent l'apprentissage d'une technique, d'une science ; ouvrage qui les contient, les applique : Méthode de lecture

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, retenons la définition de CUQ (2003 :164-165). Dans les écrits didactiques, explique-t-il, le mot « didactique » est utilisé couramment avec trois sens différents :

- Celui de matériel didactique (manuel + éléments complémentaires éventuels tels que livre du maître, cahier d'exercices, enregistrements sonores, cassettes vidéo, etc. : on parle ainsi de la « méthode » *De vive voix* ou *Archipel*) ;
- Celui de méthodologie (on parle ainsi de la « méthode directe » du début du siècle) ;
- Celui qu'il possède dans l'expression « méthodes actives » où une « méthode » correspond en didactique des langues à l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique. Cette méthode consiste donc en tout ce qui permet de susciter et maintenir l'activité de l'apprenant dans son activité d'apprentissage. Il s'agit donc du choix des documents intéressants, varier les supports et les activités, maintenir une forte « présence physique » en classe, faire s'écouter et s'interroger entre eux les apprenants, etc.

I.2.4.2. Méthodologie

CUQ (2003 : 166-167) définit ce terme en deux sens selon qu'il est employé au singulier ou au pluriel ou encore avec des articles différents (défini ou indéfini).

Quand il est utilisé au singulier défini (« la méthodologie »), ce mot désigne, comme la « sociologie » ou la « philosophie » un domaine de réflexion et de construction intellectuelles ainsi que tous les discours qui s'en réclament. Dans le domaine de l'enseignement, il correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation tous ces processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues. On dira ainsi que jusqu'à la fin des années 1960, ce que nous appelons actuellement la « didactique des langues se réduisait pour l'essentiel à la méthodologie, ou encore que la préoccupation essentielle pour la plupart des enseignants débutant porte sur les problèmes méthodologiques.

Utilisé à l'indéfini ou au pluriel, («une méthodologie», «les méthodologies», «des méthodologies»), ce mot désigne des constructions méthodologiques d'ensemble historiquement datées, qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelle à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale, grammaire, lexique, phonétique, culture) et qui se sont révélées capables de mobiliser pendant plusieurs décennies de nombreux chercheurs, concepteurs de matériel didactique et enseignants s'intéressant à des publics et contextes variés de sorte qu'elles se sont complexifiées et fragilisées en tant que systèmes en même temps qu'elles sont généralisées.

I.2.5. Oral Vs Ecrit en français

L'histoire des langues révèle que la langue orale a précédé la langue écrite comme le montre *Etudiant-france.info* : « À l'origine, la trace écrite n'avait pas vocation à transcrire le langage oral. Ce n'est que poussé par la nécessité de communiquer sa pensée au-delà du temps et de l'espace que l'homme a construit peu à peu l'écriture telle que nous la connaissons. »

Partant de cette assertion, l'on comprend que la langue orale se différencie de la langue écrite. Deux grandes différences sont à considérer selon le même journal : « l'oral est régi par les sons, accompagnés ou non d'un vecteur visuel (le non-verbal) tandis que l'écrit est régi par le signe graphique, c'est-à-dire le visuel et le geste scriptural. »

Dans ce sens, l'enseignement de l'oral doit être quelque peu différent de celui de l'écrit car, en plus de 36 phonèmes environ, la langue orale en français comme d'autres langues du monde utilise les éléments prosodiques au moment où la langue écrite n'utilise que 26 lettres.

Ainsi donc, quelques traits phonétiques comme la mélodie, l'accentuation, la longueur des phonèmes et les éléments paralinguistiques comme les gestes et les mimiques ne correspondent pas à l'écrit. Il en est de même pour certaines graphies où un même phonème peut prendre différentes graphies comme l'explicitent ABRY & VELDEMAN-ABRY (2007 :37) : « le système d'écriture du français de par son histoire et les choix qui ont été faits ne correspond pas du tout à cette exigence et un son peut avoir plusieurs graphèmes et un graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes ».

La langue orale doit donc être plus privilégiée par rapport à la langue écrite. C'est cette première qui joue en premier lieu un rôle très important dans la vie quotidienne des hommes comme le montrent BIDAUD & MEGHERBI (2005 :19-20) citant Liberman. BIDAUD et MEGHERBI soulignent entre autres que l'universalité de la parole en ce que toutes les sociétés communiquent oralement alors que nombreuses n'ont pas de système de référence écrit; la langue orale est un mode fondateur de nos communications alors que le système d'écriture en est un moyen d'expression dérivé ; le processus d'acquisition du langage oral est naturel et quasi irrépressif tandis que le langage écrit est le fruit d'un apprentissage scolaire spécifique ; la prédisposition spécifique de la parole, ce qui ne semble pas être le cas pour l'écrit qui engage des ressources non destinées à des fins langagières.

C’est pour cette raison que GERMAIN & NETTEN (2014 :16) affirment la primauté de l’oral dans l’apprentissage d’une langue étrangère/seconde : « Une personne peut parler une L2/LÉ sans en connaître les règles (l’adulte bilingue ou plurilingue illettré) et, inversement, une personne peut connaître les règles d’une langue (avoir du succès aux examens) sans pouvoir la parler ».

CHAPII. QUELQUES CONSIDERATIONS THEORIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE/FLS

Ayant déjà vu le type de français enseigné/appris au Burundi en général et à l'école post-fondamentale en particulier, ce chapitre a en effet pour objectif de donner le cadre théorique du travail, c'est-à-dire développer les notions théoriques sur lesquels nous nous sommes basé pour analyser les données et interpréter résultats de terrain. Il est à présent question de savoir quelles sont les difficultés et quelles sont les méthodes et techniques appropriées pour l'enseignement/apprentissage du FLE/FLS et beaucoup plus spécifiquement dans la compétence à l'oral.

II.1. Didactique du FLE/FLS

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les notions de FLM, FLS et FLE sont étroitement liées. Mais, à chacune d'elles correspond une didactique spécifique. En effet, toutes ces notions sont nées suite aux différentes catégories d'apprenants de français qui ne possèdent pas cette langue au même niveau du fait d'avoir ou pas d'autres langues premières. Ainsi, un débutant dans l'apprentissage d'une langue ne peut pas suivre les mêmes enseignements que celui qui s'appuie sur les capacités linguistiques spontanées de sa langue maternelle.

II.1.1. Didactique du FLE

Pour bien enseigner une langue étrangère, il faut l'opposer à la langue maternelle.

VIGNER (2001 : 27) explique que l'enseignement du FLM vise à faire découvrir les structures d'une langue que l'on parle déjà, d'où l'insistance sur l'orthographe plutôt que sur la prononciation, au moment où le FLE apporte une vision différente de l'enseignement/apprentissage. Le français ne s'enseigne pas de la même façon à des étrangers qu'aux natifs de la langue maternelle : les enjeux, les exigences, les méthodes ne sont pas les mêmes.

En FLE, explique BESSE (1987 : 37) ; ce qui est enseigné /appris est « la pratique sociale d'une variété orale dont les apprenants ne maîtrisent encore aucune variété ». Cette nuance est renforcée par MARTINEZ (2000 : 29-30). Il signale qu'enseigner/apprendre une langue maternelle peut être explicité comme enseigner une variété de cette langue alors qu'enseigner/apprendre une langue étrangère revient à enseigner une variété de cette langue à des apprenants qui n'en pratiquent encore aucune une autre, mais qui maitrisent déjà une ou

plusieurs variétés d'une ou plusieurs autres langues. Ainsi, ajoute BESSE (1987 : 37), « il faut considérer qu'en FLE l'apprenant dispose déjà du substrat de sa langue maternelle qui pourra influencer positivement (transferts) ou négativement (interférences) sur l'apprentissage du français ».

D'où il faut, dans l'enseignement du FLE, insister sur l'oral plutôt que sur l'écrit, car, l'enseignement/apprentissage ne pose pas problème pour un apprenant du FLM qui en maîtrise déjà une variété (orale). Au cas contraire, il y a risque de former un individu capable d'écrire mais qui ne le sera pas à l'oral.

II.1.2. Didactique du FLS

Une langue seconde est d'abord une langue étrangère car elle n'est pas la première langue de l'individu mais plutôt la langue acquise par apprentissage. La moindre différence entre les deux est que la première est déjà acquise en deuxième position après la langue maternelle. Ainsi, ce fait d'être déjà rencontrée et utilisée par les apprenants lui confère un statut nouveau, celui d'être enseignée/ apprise non comme une langue totalement étrangère mais plutôt comme une langue étrangère ordinaire, à statut privilégié, la langue qui est moyen d'acquisition des autres savoirs.

De ce qui précède, le FLS impose sa spécificité didactique, celle de la précocité dans l'enseignement. En effet, des enfants sont confrontés à une langue qu'ils ne connaissent pas et qu'ils doivent connaitre pour pouvoir suivre non seulement le cours de français mais également d'autres cours.

Cela impose pour l'élève comme pour l'enseignant une vigilance de tous les instants du fait de cette différence entre la didactique d'une LM et celle d'une L2/LÉ car, selon GERMAIN & NETTEN (2014 :17), en langue maternelle, la langue orale est acquise avant que l'enfant apprenne à lire et à écrire, et qu'après quoi seulement peut se développer la pensée critique. Mais, dans le cas d'une L2/LÉ, la langue orale ne peut être initialement développée au même niveau qu'en langue maternelle puisque la grammaire non consciente, interne, de l'élève n'est pas encore développée.

Pour l'enseignant alors, il doit avoir des compétences linguistiques tant à l'oral qu'à l'écrit afin de préparer l'apprenant à utiliser la langue dans son vécu quotidien. Pour y parvenir, l'enseignant, dans ses pratiques de classe, doit s'appuyer sur des situations quotidiennement vécues par les apprenants en tenant compte de l'environnent culturel de ces derniers.

II.2. Modèles théoriques pour l'enseignement de l'oral en FLS/FLE

L'oral joue un rôle très important surtout qu'il détermine le vécu quotidien de l'utilisateur de la langue. En ce sens, l'être humain peut utiliser l'oral pour s'exprimer alors qu'il est incapable de le faire à l'écrit. Il faut donc, dans l'apprentissage des langues, privilégier beaucoup l'oral comme le souligne RENARD (170 : 11) : « A côté de la langue écrite, existe la langue parlée dont le rôle n'est pas moins important et que la bonne compréhension entre usagers des langues différentes dépend davantage de l'expression orale que de l'écriture. »

C'est pourquoi en enseignant/apprenant le FLE/FLS, il est très essentiel d'accorder la place importante à l'oral étant donné que la langue vise en premier lieu la communication (et plus particulièrement la communication orale). L'oral constitue donc une base dans l'apprentissage de toute langue d'où il faut toujours le mettre en avant dans le processus d'enseignement /apprentissage.

RENARD (1970 : 43) souligne cette importance : « […] De même qu'il y a souvent intérêt à s'adresser à un médecin spécialiste qu'après avoir consulté le médecin de famille, ainsi est-il avantageux d'intégrer l'apprentissage de l'expression orale dans tout le processus d'apprentissage de la langue ».

Ce constat montre clairement que, lors de l'enseignement/apprentissage de la langue et plus particulièrement ses règles, il faut chaque fois faire utiliser la langue à l'oral dans des contextes variés.

Ainsi, selon différentes époques, l'enseignent de l'oral a pris plusieurs formes. Ainsi, dans les modèles traditionnels, l'oral mettait en avant une bonne prononciation qui correspond à la langue écrite tandis que les modèles modernes stipulent que la langue soit enseignée/apprise comme un instrument de communication.

II.2.1. Modèles traditionnels

II.2.1.1. Méthode articulatoire

Cette méthode met en avant une bonne prononciation en oubliant les autres éléments paralinguistiques (prosodiques). Recevant plusieurs reproches comme la négligence du facteur auditif, RENARD (1970 : 30,31 et 36) l'accuse le grave défaut de négliger le facteur prosodique, d'ignorer les phénomènes de compensation **(**des procédés articulatoires différents peuvent donner le même résultat acoustique, et risque de nuire à la spontanéité de l'expression

en créant chez l'élève un réflexe articulatoire unique, à l'exclusion des autres possibilités, ce pendant réelles de la production du son. En outre, la méthode articulatoire ne permettait pas à l'apprenant de s'approprier la langue orale car « [...] Savoir produire tous les sons d'une langue ne signifie pas la parler. S'il en était autrement, les phonéticiens s'exprimeraient parfaitement dans les langues qu'ils ont apprises et dont ils savent décrire parfaitement les sons […] ». RENARD (1970 : 30)

Donc, une bonne prononciation est très nécessaire dans l'enseignement/apprentissage de l'oral mais elle ne suffit pas pour autant. Une langue parlée doit être accompagnée des éléments prosodiques.

II.2.1.2. Utilisation de l'alphabet phonétique

Selon RENARD (1970 : 40), le principe de l'API est que chaque signe corresponde à un son parfaitement décrit. Cependant, cela ne manque pas de reproches. Ce principe néglige en effet les facteurs prosodiques et les phénomènes de compensation, et, son caractère simplificateur est souvent illusoire parce qu'on ne pourrait définir le contenu phonétique qui se cache sous les lignes. Ainsi ajoute-il : « L'alphabet phonétique n'est utilisable que par des personnes qui connaissent la langue. Ce n'est pour elles qu'un rappel ».

II.2.1.3. Méthode des oppositions phonologiques

Bien qu'on reconnaisse de cette méthode la primauté de l'audio-oral, on s'attache par priorité à l'enseignement des phonèmes et on fonde donc des discriminations phoniques sur les différences de sens, explique RENARD (1970 : 40-42). Néanmoins, signale l'auteur, cette méthode ne manque pas de défauts notamment du fait de la négligence du facteur prosodique en permettant la production des éléments isolés, alors que la parole est un continuum. Le système des oppositions binaires s'avère fort simpliste lorsqu'il s'agit d'apprendre à parler, elle s'intéresse beaucoup aux différences pertinentes, donc d'ordre sémantique.

II.2.1.4. Méthodologie traditionnelle (1840-1900)

Elle met en avant la grammaire. Cette méthode s'appuie sur les apprentissages (les contenus). L'enseignant étant considéré comme la toute seule source des savoirs, la méthode traditionnelle donne verticalement les enseignements que les élèves suivent et mémorisent sans rien contribuer. Dans cette méthodologie, le titre et l'unité de la leçon étaient donnés par le point de la grammaire qui y était traité, et la progression d'enseignement suivait un ordre

canonique de la grammaire morphosyntaxique de référence, auquel on empruntait par conséquent comme principe de distribution. Pendant longtemps d'ailleurs, au moins jusqu'à la fin du XIXe siècle (et parfois jusque dans les années 1950 en Italie et en Espagne) ce que l'on appelle maintenant des « manuels » de langue s'appelait des « grammaires ». C'est le cas par exemple de la *Nouvelle grammaire espagnole* de Charles MARQUARD SAUER Publiée chez Groos, Heidelberg-Paris, en 1882.

II.2.1.5. Méthode directe (1900-1910)

Elle amène une valeur ajoutée car elle marque le passage d'une approche par la forme (la grammaire) à l'approche par le sens. Autrement dit, on fait une certaine correspondance entre les mots et les choses qu'ils représentent.

Dans cette même logique, il faut, selon cette méthode, prendre des mots concrets répondant à des objets que l'élève a sous les yeux ou du moins qu'il a vus et qu'il peut aisément replacer devant son imagination. Ceci dit qu'on enseigne la langue en prenant comme support les éléments concrets qu'on tire partout dans le milieu environnemental de l'apprenant (au tour de l'école, de la cour, de la maison, de la campagne, de la ville, etc.)

II.2.1.6. Méthode active (1920-1960)

Avec cette méthode, l'enseignement scolaire des langues est beaucoup centré sur l'objet culturel. La conception contemporaine de la culture oblige de combiner trois approches hétérogènes : littéraire, historique et géographique. C'est le récit de voyage, genre effectivement très utilisé dans certains manuels. Ainsi, la pratique progressivement enrichie de la langue et la lecture de textes de qualité, initient l'élève aux civilisations des pays dont il étudie la langue et aux aspects les plus représentatifs de leurs cultures. Mais, ce genre sans doute trop marqué et peu motivant pour les élèves a finalement été supplanté par le roman, vraisemblablement parce qu'il était le polyvalent en termes d'approches didactiques : on peut en effet en extraire des textes descriptifs, narratifs et même dialogués.

II.2.2. Modèles modernes

II.2.2.1. Utilisation des machines

Appelées aussi phonographes, les machines présentent un certain nombre d'avantages comme la reconnaissance de la primauté de l'audio-oral et par là même, elles forcent les élèves à l'écoute attentive. RENARD (1970 : 38) affirme que les machines offrent à chacun l'occasion unique de s'entendre « de l'extérieur » c'est-à-dire de se connaître mieux auditivement. Elles présentent, lorsqu'elles sont sérieuses, des modèles valables : la voix authentique (souvent même des voix différentes) des « locuteurs natifs » car, souligne-t-il, les professeurs de langue n'ont pas tous, tant s'en faut, une prononciation parfaite.

II.2.2.2. Méthode verbo-tonale de correction phonétique

Alors que certains enseignants prennent d'incompétent l'apprenant qui prononce mal la langue (surtout la langue étrangère), BORRELL (2002 : 95-96), lui, voit que, si les sons étrangers sont mal reproduits, c'est parce qu'ils sont mal perçus. Ainsi, si on admet l'importance du processus auditivo-perceptif, le diagnostic des fautes des apprenants devra se faire en termes acoustiques et non pas en termes articulatoires. Ceci implique, donc, une comparaison acoustique des sons des langues qui sont confrontés.

Ici l'on situe alors le problème au niveau de l'enseignement et non de l'apprentissage. Par-là, il faut comprendre que l'enseignant qui ne maitrise pas la langue orale pour se faire imiter par l'apprenant ne parviendra pas à bien enseigner la bonne prononciation. Et, si au contraire l'enseignant se trouve capable de bien prononcer, il faut qu'il soit conscient des erreurs phonétiques souvent commises par les apprenants de la langue étrangère/seconde et les aider à se corriger.

C'est ainsi que BORRELL (2002 : 95-96) insiste qu'il faudrait donc, en phonétique comparative et corrective, des enseignants capables de raisonner non plus seulement dans les termes de la phonétique articulatoire mais aussi dans les termes de la phonétique acoustique et perceptive. Chaque fois qu'il y a un problème phonétique, BORRELL suggère qu'il faut se poser la question de savoir ce qui s'est passé au plan auditivo-perceptif.

Cela veut dire que l'enseignant doit faire attention non seulement à sa langue parlée mais aussi à sa façon de savoir la cause de la prononciation erronée de l'apprenant, voir comment l'apprenant perçoit le son du français au lieu de le juger d'incompétent car « un son bien perçu sera toujours (ou à de très rares exceptions près) bien prononcé. », signale BORRELL (2002 : 96).

II.2.2.3. Méthodologies audio-visuelle et communicative (1960-1990)

Comme son nom l'indique, on passe à une « approche par la communication » dont la fonction du concept de « compétence de communication » est définie par ses composantes parmi lesquelles on retrouve les anceniens domaines de la grammaire (dans la composante « linguistique »), du domaine lexique (dans la composante référentielle ») et de la culture (dans la composante « socioculturelle »). Cette approche par la communication émerge déjà dans la méthodologie audiovisuelle, comme on le voit à la simple lecture des titres du manuel prototypique de première génération, *Voix et Images de France* (1961). Dans ce manuel en effet, à côté des titres renvoyant à l'approche par le lexique (leçons 2,4 et 6) apparaissent plus nombreux (leçons 9, 10, 11, 20, 25, 26 et 27) des titres de lieux, lesquels désignent symboliquement l'unité de communication. Avec des dialogues de base audiovisuelle, ce sont des personnages qui échangent en un temps limité un ensemble fini de répliques portant sur un même sujet.

Selon ces méthodologies donc, la communication est prioritaire dans l'enseignement-apprentissage des langues par son principe de privilégier la compétence communicative. En outre, l'approche communicative est applicable très facilement : un support audio-visuel présente plusieurs avantages à savoir la motivation des apprenants par l'observation des images et l'écoute des audio.

II.2.2.4. Méthodologie actionnelle (2000 à nos jours)

Dénommée aussi « perspective actionnelle », la méthodologie actionnelle vise à préparer l'apprenant à être un bon acteur social. Dans cette perspective, ladite méthode apprend à l'élève à agir dans la vie courante. L'apprentissage de la langue ne se limite donc pas à la seule compétence à communiquer mais aussi d'agir. En ce sens, la langue n'est plus considérée non seulement comme un instrument de communication, mais aussi d'action sociale. Un enseignant de la langue étrangère doit alors, en situation de classe, mettre les apprenants en activités et introduire à cet effet la langue et la culture comme instruments d'action et de communication.

Notons en fin de compte que, l'approche communicative et l'approche actionnelle sont les plus efficaces pour l'enseignement des langues. La première consiste à amener les apprenants à s'exprimer en langue étrangère de façon la plus proche possible des natifs. De cette façon, il faut introduire, en situation de classe, des documents authentiques. La deuxième considère les apprenants comme des acteurs sociaux et met l'accent sur l'utilisation de la langue :

l'apprenant apprend à agir et il agit pour apprendre. En d'autres termes, on ne parle pas pour ne rien dire. L'enseignement de langue étrangère vise les compétences générales qui impliquent à la fois les savoirs, les savoir-faire, et les savoir-être.

Dans cette perspective, la classe est considérée comme une mini-société où travaillent ensemble les apprenants. Il faut à cet effet profiter de cette réalité sociale où dans un groupe d'apprenants pourraient exister des échanges verbaux entre les membres. Ces échanges doivent alors partir du vécu quotidien des apprenants ou encore des thèmes intéressants.

Pour y parvenir, l'enseignant est invité à créer en classe des situations ou des contextes sociaux liés aux sujets à enseigner afin de réaliser des interactions chez les apprenants comme dans la vie réelle.

II.3. Quelques problèmes d'enseignement de l'oral en FLE/FLS

Comme on peut commettre des erreurs à l'écrit quand on apprend une langue étrangère, on peut également les commettre à l'oral. L'important est donc de savoir les corriger car, écrit RENARD (1970 : 25-26), elles ne sont pas fortuites mais dirigées par le système phonologique de la langue maternelle du sujet parlant étant donné que les deux langues (maternelle et étrangère) existent comme deux systèmes bien définis et séparés qui, de leur confrontation naît un autre système, le système de fautes.

II.3.1. Eléments prosodiques dans l'oral

Certains enseignants pensent que la production orale se limite aux seuls éléments langagiers comme la bonne articulation, la bonne prononciation, l'accentuation, etc. Or, elle nécessite aussi une bonne maîtrise des éléments prosodiques. La gestualité corporelle comme les mouvements des bras, du tronc, de la tête, des froncements de sourcils, des changements de posture, des mimiques, des changements mélodiques de la voix, des sourires, etc. jouent un grand rôle dans les productions orales comme le souligne ici RENARD (1970 : 62) citant Grammont : « De nombreuses études ont souligné l'importance stylistique de l'intonation et ont montré combien la maîtrise qu'on en accroit les possibilités du lexique (les linguistes s'accordent sur le fait qu'un vocabulaire de base relativement restreint (1500 mots environ) suffit à celui qui en maîtrise suffisamment les éléments mélodiques pour s'exprimer aisément dans la plupart des situations courantes ».

II.3.2. Influence de la langue maternelle ou interférence linguistique

Lorsqu'on apprend une langue étrangère, on rencontre des difficultés qui sont le plus souvent liées aux interférences linguistiques. En effet, la langue maternelle de l'individu a toujours tendance à se manifester dans la pratique de la langue seconde tant à l'oral qu'à l'écrit. Ces interférences ont plusieurs causes : culturelles, incompréhensions, mauvaise perception, etc.

Troubetzkoy cité par RENARD (1970 : 25) s'exprime en ses termes « [...] L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais il entend parler une autre langue et il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme le crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons d'une langue étrangère reçoivent une interprétation phonologique inexacte, puisqu'on les fait passer par le crible phonologique de sa propre langue. »

Ce constat nous semble très important car certains enseignants ne comprennent pas le pourquoi des erreurs dans l'apprentissage des langues. Pourtant, Troubetzkoy fait savoir que l'accent étranger ne dépend pas du fait que l'étranger en question ne peut pas prononcer le son, mais du fait qu'il n'apprécie pas correctement ce son. Et cette fausse appréciation d'une langue étrangère est conditionnée par la différence existant entre la structure phonologique de la langue étrangère et celle de la langue maternelle du sujet parlant.

Ainsi par exemple, lorsque l'on parle, les voyelles qui n'existent pas dans une langue sont réalisées déformées par rapport à la cible, écrit BORRELL (2002 :149)

Ainsi, lorsqu'on enseigne une langue étrangère, il est plus juste d'interpréter chaque fois les erreurs en tenant compte de la différence entre les sons de la langue d'origine et ceux de la langue cible de l'apprenant.

II.3.3. Articulation

Dans l'apprentissage des langues étrangères en général et du FLE en particulier, le problème d'articulation est majeur chez les apprenants. C'est toujours l'habitude à l'articulation de la langue maternelle qui est à la base de la mauvaise articulation de la deuxième langue.

Ce phénomène est explicité par RENARD (1970 : 25-26) citant Posojevic et Vuletic : « chez les adultes, le système phonologique de la langue maternelle est si développé qu'il devenu partie intégrante de l'homme en tant qu'être psychique et biologique. Etant donné que nos

organes articulatoires nous servent à exécuter certains procès biologiques indispensables pour la vie (respiration, nutrition), ils résistent dès que l'une de leurs fonctions, fût-elle secondaire, est menacée ».

Ce type de changement entraîne donc des modifications forcées au niveau de l'appareil phonatoire, ce qui nécessite une efficacité dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère/seconde comme l'indiquent les mêmes auteurs : « Le système phonologique d'une langue étrangère qui tend à changer un peu les habitudes articulatoires est refusé [...] à cause des fonctions biologiques de nos organes articulatoires. C'est pourquoi, expliquent-ils, un individu qui apprend une langue étrangère, si son apprentissage n'est pas bien dirigé, accepte d'habitude la solution la plus facile : il entend et articule les sons de la langue étrangère sur base des sons de sa langue maternelle ».

Si au contraire l'enseignement ne tient pas compte de cette réalité, la conséquence est que la langue du sujet parlant soit caractérisée par une articulation non pas de la langue cible mais plutôt de sa langue maternelle.

II.3.4. Prononciation

INTRAVAIA (2003 :13) indique qu'avoir bien parlé suppose avoir bien prononcé. En cela, on ne sera bien compris que quand on produit clairement le message. La bonne prononciation est donc une exigence car, en situation de classe, le professeur peut être confronté à des productions phoniques erronées. Il peut alors choisir de ne pas en tenir compte considérant qu'une mauvaise prononciation ne constitue pas un obstacle majeur à la communication.

RENARD (1970 : 25), lui avance que « quand nous voulons reproduire un message en langue étrangère, nous le reproduisons mal parce que nous le recevons mal : cette mauvaise perception résulte d'une structuration des éléments informationnels inadéquats car dictée par des habitudes sélectives propres à la perception de notre langue maternelle ».

Cet auteur explique que la prononciation défectueuse des sons, reproduction imparfaite de la mélodie ou de l'accent original, l'absence d'authenticité, de fluidité d'expression sont des carences qui sont d'autant plus graves qu'une fois constatées trop tard pour leur apporter remède. Les sons du langage doivent donc être enseignés d'emblée, dès les premières heures de l'apprentissage parce que l'expérience révèle que les mauvaises habitudes de prononciation se déracinent d'autant difficilement que l'élève a déjà réalisé des progrès substantiels dans le maniement de la langue, écrit RENARD (1970 : 12).

II.3.5. Culture

CUQ & GRUCA (2005 : 83) citant Louis, lui aussi citant Porcher, définit la culture comme « un ensemble de pratiques communes, de manière de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité ».

Partant de cette définition, il est intéressant de remarquer que la culture joue aussi un grand rôle dans l'apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Ceci dit, apprendre une langue c'est aussi apprendre une culture, c'est acquérir une autre identité culturelle.

CUQ & GRUCA (2005 : 84) expliquent cela en ces termes : « En langue étrangère, le problème identitaire est un peu différent parce que l'appropriation d'une langue étrangère représente généralement pour un individu, un supplément culturel choisi. Le fait de s'approprier une langue étrangère modifie certes considérablement ce que Pierre Bourdieu appelle « le capital culturel».

Ainsi, l'enseignant d'une langue étrangère/seconde doit avoir une connaissance de deux cultures véhiculées par la langue source et la langue cible. Cette considération aidera dans l'appropriation par l'apprenant de la culture véhiculée par la langue cible comme l'a expérimenté RINVAC (2000 :159) : « C'est pourquoi nous avons cherché à enseigner dès le début la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être : attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythmes du dialogue parlé. Nous volons que l'élève change en partie de personnage : qu'il oublie en partie le rôle qu'il joue depuis son enfance avec des partenaires de sa propre nationalité pour entrer un peu dans la manière d'être et de parler des Français ».

II.4. Correction des erreurs de l'oral

ABRY & VELDEMAN - ABRY (2007 : 51) disent qu'en classe, le professeur a besoin de trouver rapidement quel(s) est/sont le(s) moyen(s) le(s) plus efficace(s) face à l'erreur de l'apprenant. Quant aux moyens de correction des erreurs phonétiques, ces auteurs suggèrent qu'il faut toujours partir de l'erreur de l'élève, c'est-à-dire de la façon ce dernier a prononcé. La connaissance du phonétisme de la langue maternelle de l'apprenant aidera aussi dans l'analyse de la prononciation erronée de celui-ci puisque la majorité des erreurs sont interlinguales.

De plus, le bilinguisme ne pose pas problème car, attesté chez un très grand nombre d'individus dans le monde, il est loin d'être une source de difficultés. S'il est convenablement exploité, il peut au contraire être considéré comme un facteur très positif d'apprentissage. Dans cette perspective, il est indispensable pour l'enseignant d'une langue seconde/étrangère de ne pas considérer l'erreur comme un élément négatif mais plutôt celui de valeur constituant la base d'apprentissage, écrit VIGNER (2009 :41).

II.5. Evaluation de la compétence orale

Quelques critères nous permettent d'évaluer la production orale d'un locuteur d'une langue. D'après CUQ & GRUCA (2005 : 178-179), la maîtrise de la langue orale est souvent estimée à travers sa fluidité dans des échanges primaires, des éléments qui, selon eux, sont difficiles à acquérir et à gérer en situation de parole. Parmi ces éléments, on, peut citer notamment l'habileté à parler de façon continue, sans arrêt sur les mots, mais sans forcément employer des formulations élaborées. Ces auteurs précisent que savoir bien parler une langue c'est savoir reproduire les phonèmes dont certains sont spécifiques au français, s'imprégner de l'enchaînement syllabique, produire une suite de sons qui fassent sens et qui répondent à une pensée, reproduire l'organisation rythmique, segmenter son discours en groupes de sens, restituer le model intonatif correspondant, etc.

Ainsi donc, pour faire une évaluation de la production orale, CUQ & GRUCA (2005 : 216) proposent quelques principaux outils : « Dans tous les cas et quel que soit le niveau, la phonétique joue un rôle important : la prononciation, l'intonation, le rythme et la fluidité de la parole sont des facteurs clés pour évaluer le discours oral, pour tester le niveau-seuil de la compétence communicative [...] ». A un niveau avancé, ajoutent-ils, « l'argumentation avec une défense d'un point de vue, et l'exposé, le respect plus ou moins grand de son rituel en fonction du niveau de l'épreuve, restent les pierres de touche de la production orale en situation d'évaluation ».

Conclusion partielle

Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères/secondes, l'expression orale est une compétence qui cause problème mais qui est pourtant très importante. Il convient pour cet effet, aux enseignants d'avoir une bonne maîtrise de l'oral pour non seulement servir de modèle aux apprenants mais aussi pour pouvoir corriger les erreurs commises par ceux-ci. Sachant que savoir parler une langue ne suppose nécessairement pas être capable de l'enseigner, il incombe aussi aux professeurs des langues d'utiliser des méthodologies, des techniques et outils efficaces qui permettent aux apprenants de développer la langue orale afin qu'ils puissent l'utiliser couramment.

CHAPITRE III. CADRE METHODOLOGIQUE

Ce chapitre éclaire sur la méthodologie de recueil des données. Il précise la population d'enquête ainsi que les caractéristiques des données recueillies. Il indique également les types de leçons analysées et les critères de choix d'éléments d'analyse.

III.1. Méthodologie de travail

III.1.1. Population d'enquête

L'étude se fait dans les classes de quelques écoles de la DCEN de NTAHANGWA. Le choix de ces dernières n'a pas été le fruit du hasard : nous pensons que ces écoles qui sont en grande partie composées des lycées municipaux accueillent des apprenants présentant un niveau bas en français car, certains d'entre eux passent du fondamental au post-fondamental sans toutefois réussir suffisamment au concours national. Ainsi, sont-ils orientés moyennant une note inférieure à 50%.

Ces apprenants ont en effet besoin d'être bien guidés pour qu'ils puissent terminer l'école avec une compétence relativement acceptable en expression orale.

Pour vérifier notre hypothèse, nous avons pu insérer, sur la liste des classes à visiter, le Lycée Clarté Notre Dame de VUGIZO et le Lycée Sainte Famille de KINAMA qui sont classées parmi les meilleures au niveau national et par rapport au reste de la liste afin d'observer la différence.

Les données sont recueillies dans 9 classes choisies sur 6 établissements, à savoir :

- Lycée Clarté Notre Dame de Vugizo ;

-Lycée Municipal Gikungu ;

-Lycée Municipal Gihosha ;

-Lycée Municipal Kamenge ;

-Lycée Sainte Famille de Kinama ;

- Lycée Municipal Cibitoke

Tableau 1 : Corpus recueilli

Le tableau ci-dessous indique les établissements scolaires visités, les classes, les effectifs d'élèves, les enseignants (représentés par les lettres de l'alphabet phonétique), le nombre de visites, le temps d'enregistrements (inégal d'une classe à l'autre pour des raisons explicitées au point III.1.2.1) ainsi que le nombre de séances enregistrées et visitées.

Ecole	**Classes**	**Effectifs d'apprenants**	**Nombre et noms d'enseignants**	**Nombre de visites**	**Temps d'enregistrement**	**Nombre de séances**
1.L.M. Gikungu	1e Langues 2e Langues	78 39	A B	1 1	43 min 05 sec 37 min 23 sec	1 1
2.L.M. Gihosha	1e Langues 2e Langues	48 38	C D	1 1	40 min 04 sec 32 min 32 sec	1 1
3.L.C.N.D. Vugizo	1e Langues 3e Langues	23 21	E F	1 1	31 min 07sec 41 min 25sec	1 1
4.L.S.F. Kinama	1e Sciences	39	G	1	41 min 55 sec	1 1
5.L.M. Kamenge	1e Sciences	43	H	1	16 min 21sec	1
6.L.M. Cibitoke	1e Langues	36	I	1	25 min 52 sec	1
Total : 6	**9**	**365**	**9**	**9**	**5 h 9 min 44 sec**	**9**

III.1.2. Enregistrement sonore et observation des pratiques de classe

La méthodologie utilisée pour recueillir les données est l'enregistrement des sons qui nous a permis de constituer un corpus d'éléments sonores à analyser. En outre, nous avons procédé à l'observation des pratiques enseignantes.

III.1.2.1. Enregistrement sonore

Nous avons visité les classes pendant les séances de français et nous avons enregistré les activités d'enseignement/apprentissage. Les sons enregistrés sont composés de ceux des enseignants et des apprenants. Chaque enregistrement a une durée maximale de 45 minutes, un temps alloué à la leçon de français. Les inégalités en terme de temps qui s'observent dans le tableau ci-dessus s'expliquent par deux principaux facteurs : il y a des enseignants qui passent des moments de silence en écoutant les apprenants exposer et d'autres qui arrivent tardivement en classe. De cette façon, nous démarions l'enregistreur avec la parole de l'enseignant.

III.1.2.2. Observation

A côté de l'enregistrement sonore, nous suivions en même temps les pratiques de classe pendant les situations d'enseignement/apprentissage. L'observation visait un certain nombre d'éléments : les méthodes et techniques utilisées par l'enseignant, le comportement de l'enseignant et des élèves, les supports didactiques utilisés, le climat de classe, …

III. 2. Critères d'analyse

III.2.1. Critères d'analyse de la langue de l'enseignant

Pour questionner la langue parlée de l'enseignant, nous nous sommes basé sur quelques carences de l'oralité telles que proposées par RENARD (1970 :12). Ces dernières sont entre autres la prononciation défectueuse des sons, reproduction imparfaite de la mélodie ou de l'accent original, absence d'authenticité, de fluidité d'expression. A cela s'ajoutent d'autres traits de l'oralité comme le débit, la maîtrise du vocabulaire, les hésitations, le langage, le ton, les éléments prosodiques (comme les gestes, les mimiques, etc.)

III. 2.2. Critères d'analyse de la pratique de l'enseignant

Conscient que savoir parler la langue ne signifie pas nécessairement savoir l'enseigner, nous avons analysé, à côté de la langue parlée de l'enseignant, ses pratiques de classe par rapport à l'enseignement de l'oral. Cette analyse s'appuie elle aussi sur quelques critères comme les techniques utilisées, les activités données aux apprenants, le comportement de l'enseignant face à l'erreur produite par l'apprenant, les techniques de correction des erreurs, le nombre d'apprenants à prendre la parole, le climat de classe ainsi que les matériels didactiques utilisés.

III. 3. Leçons analysées

Les leçons analysées sont de deux types : leçons d'expression orale et de connaissance de la langue

III.3.1. Leçons d'expression orale

Pour les leçons d'expression orale, l'analyse consiste à voir si les enseignants savent au mieux distinguer une leçon de l'oral des autres pratiques de la langue comme l'exposé, la récitation et/ou la lecture expressive.

III.3.2. Leçons de connaissance de la langue

Pour d'autres aspects de la langue comme la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, la littérature, le vocabulaire, etc., notre analyse consiste à rendre compte si les enseignants ne considèrent uniquement pas la langue comme un outil de scolarisation. Ceci dit, les notions de grammaire, de vocabulaire, de conjugaison, etc. ne doivent pas être apprises hors contexte, mais plutôt elles doivent être employées dans des conversations quotidiennes. La pratique de la langue doit alors commencer en situation de classe avant de se transformer en une habitude dans la vie courante des apprenants.

III.4. Choix d'éléments d'analyse

Puisque nous avons enregistré et observé 9 séances et que chacune d'elles dure entre 16 et 43minutes (soit une durée 5heures 9 min 44 secs), il nous est pratiquement impossible d'exploiter minutieusement tout le corpus. Nous avons plutôt opéré un choix d'éléments que nous avons jugés clés eu égard à notre objectif, celui d'analyser la langue et la pratique de l'enseignant.

Pour la langue parlée de l'enseignant, nous avons choisi d'examiner des extraits sonores où se manifeste le faible niveau de maîtrise des éléments pertinents dans l'oral. La transcription des extraits est orthographique.

Pour les pratiques enseignantes, l'analyse s'appuie principalement sur les techniques de l'enseignant, les activités des apprenants, l'organisation et le climat de classe, la correction des erreurs phonétiques et/ou communicationnelles, les matériels didactiques, etc. bref les méthodes et techniques utilisées.

Signalons en fin de compte que les éléments analysés sont choisis dans tout le corpus recueilli. C'est-à-dire que l'analyse concerne tous les enseignants et toutes les séances.

CHAPITRE IV : ANALYSE DES DONNEES ET DISCUSSION DES RESULTATS

Ce chapitre principalement pratique, consiste à analyser la langue orale et les pratiques enseignantes des différents enseignants enquêtés. L'analyse des pratiques enseignantes sont subdivisées en deux principaux points, l'un pour l'analyse des leçons d'expression orale, l'autre pour les leçons de la grammaire.

IV.1. Analyse de la langue parlée de l'enseignant de français

Comme on l'a déjà vu dans le premier chapitre, le rôle de l'enseignant est irremplaçable dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue. Celui-ci doit donc non seulement avoir une bonne maitrise de la langue qu'il enseigne (ceci pour servir de bon modèle à ses apprenants), mais aussi il doit être capable de corriger de manière efficace les erreurs phonétiques commises par ces derniers.

Dans ce chapitre, nous analysons la langue parlée de différents enseignants. Les critères d'analyse sont le langage utilisé par les enseignants, leur prononciation, leur fluidité dans la parole et la qualité de leur langue.

IV.1.1. Langage inadéquat

Partant du constant de BORRELL (2000 :19) qui dit que l'enfant ne se crée pas un langage et qu'il apprend essentiellement à parler par audition et par imitation de ce qu'il a entendu, il se montre que le langage employé par certains enseignants lorsqu'ils s'adressent à leurs apprenants n'est pas adéquat.

a. « *Je vais te bombarder avec des questions que tu ne parviendras jamais à répondre* »
b. « *Je ne vais pas hésiter à vous coller un rond* »
c. « *Imbéciles que vous êtes !* »

Avec une telle parole de l'enseignant A : « *Je vais te bombarder avec des questions que tu ne parviendras jamais à répondre* », on peut penser que l'enseignant fait une sorte d'intimidation aux élèves en général et à l'orateur en particulier. En effet, l'usage du verbe « bombarder » pourrait faire référence à une arme à feu. Or, pendant une leçon de l'oral, il conseillé de créer, dans une situation de classe, un climat favorable à la prise de la parole et par conséquent à la compréhension de la matière. Dans cette logique, explique VITTEL (2013 :1), le climat de classe est aussi une conséquence des apprentissages car, dit-il : « c'est parce qu'ils apprennent qu'ils demeurent dans une ambiance de travail ».

Ainsi donc, le langage qu'a utilisé l'enseignant aggravé par son ton intimidant (souvent avec une voix tonitruante) fait peur aux élèves et par conséquent ne favorise pas la prise de la parole par ces derniers.

De plus, laissant de côté la faute de langue dans « *des questions que tu ne parviendras jamais à répondre* » au lieu de « des questions auxquelles tu ne parviendras jamais à répondre », est une manière de couper la pensée au sujet parlant. Ainsi, est-il difficile de penser à faire mieux alors qu'on est déjà avisé préalablement que son activité est vaine. Il s'agit en d'autres termes d'un échec de départ.

En prononçant « *Je ne vais pas hésiter à vous coller un rond* », l'enseignant a empêché, sans le savoir, les élèves à prendre la parole. En effet, sait-on généralement qu'une meilleure façon de perturber l'élève est de lui annoncer qu'il ne réussira pas. Pour notre cas alors, en utilisant cette phrase, l'enseignant empêche en quelque sorte les apprenants de parler car, celui qui prend la parole doit normalement vaincre la peur ; ce qui est parfois difficile chez la personne menacée d'échec.

Dans la méthode communicative, l'élève est en communication d'une part avec ses condisciples et d'autre part avec l'enseignant. Le rôle de l'enseignant est par là d'aider, de faciliter, d'orienter les apprenants et non pas de les injurier. Il est alors déconseillé d'utiliser des injures comme « *Imbéciles* » suite à de mauvaises réponses données par l'élève. Par ailleurs, l'injure peut provoquer une mésentente chez les interlocuteurs étant donné que les apprenants du Post-fondamental sont des jeunes adolescents qui peuvent se fâcher facilement.

De ce qui précède, l'enseignant n'a pas été un bon modèle car l'enseignement de l'oral n'ignore pas les bonnes manières. En d'autres termes, on n'enseigne non seulement les savoirs mais aussi les savoir- être à travers le langage que nous utilisons.

La voix toujours tonitruante de l'enseignant G (cfr ses propos) ne permet pas aux apprenants de prendre la parole au risque de se voir taper par celui-ci qui n'hésite d'ailleurs pas à le faire.

IV.1.2. Prononciation

Les locuteurs des langues étrangères ont souvent tendance à prononcer sur le rythme, le ton et l'accent de leur langue première. Néanmoins, cette erreur n'est pas le fruit du hasard mais elle est dictée par la langue maternelle comme nous l'avons vu dans le premier chapitre.

a . « *Ce n'est pas le moment deee… ce n'est pas le moment de faire*
di bruit ; celui qui n'a pas entendi n'a pas entendi ; celui qui a

entendi a entendi. »

b. « *Quelles so les expressio de la dirée que nous avo déjà* ».

c. « *Et ces connaissances acquises vous seront utiles dans la… ce que vous venez d'apprendre ça va ça va vous sera utile en quoi ?* »

d. « *Si vous avez des questions en rapporo* »

Dans les propos « a » et « b » de l'enseignant B, on sent que la langue parlée est caractérisée par une prononciation erronée. En effet, les caractéristiques de son français sont sous l'influence de sa langue maternelle, le kirundi. Avec les mots « *di* » au lieu de « *du* » ; « *entendi* » au lieu de « *entendu* » montre que l'enseignante a du mal à différencier le « *u* » de français avec le « *i* » du kirundi.

La voix tonitruante de l'enseignant G à travers les extraits « c » et « d », n'est pas communicative. Elle peut en effet intimider les élèves et les empêcher enfin de parler. A force de parler grondement, l'enseignant manque des termes à utiliser et prononce mal les mots.

RENARD (1970 : 22) dit qu'il arrive souvent que nous ne puissions pas discriminer les sons que cependant nous pouvons prononcer.

Ainsi, la prononciation du mot « *rapport* » témoigne l'influence du kirundi sur le français parlé de l'enseignant G. En fait, le kirundi ne possède pas de syllabes fermées et c'est pourquoi l'enseignant à tendance à rendre la syllabe ouverte en prononçant « *rapporo* ».

RENARD (1970 : 25) explique clairement la cause d'une mauvaise prononciation. Il affirme alors que « la mauvaise perception des sons d'une langue étrangère résulte d'une structuration des éléments informationnels inadéquats car dictée par des habitudes sélectives propres à la perception de notre langue maternelle ».

Ainsi, la phrase « *Quelles sont les expressions de la durée que nous avons déjà.* » est prononcée comme suit « *Quelles so les expressio de la dirée que nous avo déjà* ».

Mettant à part l'inachèvement de la phrase, la prononciation de cette dernière est défectueuse. On dirait que l'enseignante en question est en train de s'exprimer en kirundi. Ainsi la dénasalisation (il n'y a pas de nasals en kirundi), le manque d'insistance sur certains mots, le manque d'intonation à la fin de la phrase (phrase interrogative pour notre cas) se remarquent dans l'expression de l'enseignante. Il en est de même pour d'autres cas comme :

e. « *Quels so quels so quels so leees…* ».

f. « *celui qui n'a pas entendi n'a pas entendi ; celui qui a entendi a entendi* »,

g. « *connecteres chronologiques* »,

h. « *parle comma on pe sécourir les victimes de l'innondatio* »,

i. « *je vous donne quinze minites pour la rédactio* »,

j. « *vous avez biè nexposé* »,

h. « *ce lui qui a exposé a dit premièrema, je n'ai pas entendi dexièmema, je n'ai pas entendi dernièrema* ».

i. « *Nous avo de longues phrases où nous sommes invités à alever »*

Avec ces différents extraits, l'on constate des erreurs de différentes formes dans leur expression orale. Ces dernières sont dues principalement aux interférences linguistiques.

Toutefois, ces enseignants ne sont pas seuls à avoir rencontré ces difficultés. Ils les partagent avec la majorité des locuteurs des langues étrangères y compris ceux qui sont spécialisés en la matière comme le montre par RENARD (1970 : 25-26) citant Posojevic et vuletic : « […] c'est ainsi qu'il arrive que les gens qui connaissent très bien la morphologie et la syntaxe d'une langue étrangère, et même ceux qui ont passé des dizaines dans le pays, parlent cette langue avec des sons, des intonations, des rythmes et tensions de leur langue maternelle ».

IV.1.3. Hésitations et manque de fluidité

a. « *Quels so quels so leees… quels so leees… quels so leees… les mots ou expressio liées aux catastrophes naturelles* ».

b. « *Il y a ces qui ont présenté avec un air stupéfait* ».

c. « *Supposons que le visiteur est un journaliste, vyari kuca*

bigenda gute ? »

En écoutant ces extraits, rien n'empêcherait de dire que l'enseignant B a des difficultés dans son expression car, mettant de côté le manque de nasalisation, elle se répète comme si elle n'est pas sûre de ce qu'elle est en train de dire ou encore ne sait pas ce qu'elle envisage de dire. Autrement dit, l'enseignante a beaucoup d'hésitations ce qui fait d'ailleurs que son expression manque de fluidité.

Dans l'extrait « b » l'enseignante a manqué de mots pour s'exprimer et dit « *avec un air stupéfait* » mais de manière incertaine. Arrivée à ce ni niveau en effet, la voix a sensiblement baissé comme si elle parlait des choses dont elle n'est pas sûre.

Dans l'extrait « *Supposons que le visiteur est un journaliste, vyari kuca bigenda gute* », il est à remarquer qu'à travers le rythme de la voix, le recours à la langue maternelle (le kirundi) par l'enseignante, ne montre pas son « bilinguisme équilibré »[1] mais plutôt un manque de vocabulaire en français.

d. « *Il est en train de rédiger laaa… la mémoire* ».

Dans cet extrait, le manque de fluidité de l'enseignant H, est dû au problème de vocabulaire, plus précisément la connaissance du genre du mot « mémoire », travail de fin d'étude qu'elle confond peut-être avec la mémoire, capacité de retenir et de se souvenir des informations.

IV.1.4. Fautes de langue

a. « *Merci merci à beaucoup deeee… il y a beaucoup deees…* ».

b. « *Il arrive que il y a eu un catastrophe naturelle* ».

c. « *Les chefs de groupe je vais les donner…* ».

d. « *les expressions liées en rapport…* » .

e. « *parlez les défauts et les qualités* » au lieu de « *parlez des défauts et des qualités* ».

f. « *les éléments que peut contenir ces exposés* » au lieu de « *les éléments que peuvent contenir ces exposés* ».

g. « *Il est en train de rédiger laaa… la mémoire* ».

h. « *Nous étions tentrain de dire* ».

i. « *Nous avons parlé que avec…* ».

j. « *Nous avons pu défini* ».

[1]Barbara Abdelilah-Bauer : « Individu qui, en plus de sa première langue, possède une compétence comparable dans une autre langue et est capable d'utiliser l'une ou l'autre en toutes circonstances avec la même efficacité ». Bilinguisme-Conseil, https://www.bilinguisme-conseil.com/le-bilinguisme/glossaire (le 20/03/2020 à 10h 25min).

Les fautes de langue sont dues souvent à la faible maîtrise de la langue dans laquelle l'on s'exprime. En prononçant la phrase « a », l'enseignant B a manqué de termes à utiliser pour remercier ses apprenants pour avoir donné de bonnes réponses.

RENARD (1970 :12) situe ce problème au niveau de la complexité entre le manque de mots et la prononciation : « Tout se passe comme la compétence morphosyntaxique et lexicale de l'individu affaiblissait sa motivation à parfaire sa prononciation ».

Ainsi aurait- elle voulu dire « *Merci, je vois que vous avez beaucoup de réponses* ». Et en ajoutant « *Il y a beaucoup deees…* », montre aussi que l'enseignante a un problème de vocabulaire. Elle aurait donc voulu dire « *Il y a beaucoup de causes de catastrophes naturelles*».

D'autres erreurs sont à situer au niveau de la forme ou problème de liaison « *que il y a* », « *Nous étions tentrain de dire* », « *que avec* » ; problème lié au genre des mots « *un catastrophe* » (extrait « b ») ; « *la mémoire* » (extrait « g »).

Quand l'enseignant H me présenta à ses apprenants, elle s'est exprimée : « *Il est en train de rédiger laaa …laaa…la mémoire* »). Ici l'on constate qu'elle doute sur le genre du mot « mémoire ». Avec ce mot à double genre, l'enseignante a confondu « *le mémoire* » avec « *la mémoire* ».

Un autre problème est celui de la structure ou la formulation des phrases constaté chez l'enseignant B : « *Il arrive que il y a…* » (extrait « b »). Il fallait dire par exemple « *Supposons qu'il vous survient une catastrophe naturelle* » ou encore « *Supposons qu'il y a une catastrophe naturelle* ».

En outre, avec la structure de l'extrait « i », il convient d'utiliser le verbe « *dire* » et non le verbe « *parler* ».

Il en est de même pour l'extrait « *j* » de l'enseignant H où la règle stipule que tout verbe qui suit le verbe « pouvoir » conjugué au passé composé doit obligatoirement se mettre à l'infinitif ; ce qui n'est pas le cas ici.

D'autres fautes de langue sont constatées dans les extraits de l'enseignant B comme « *Les chefs de groupe je vais les donner…* » (c) Au lieu de, « les chefs des groupes, je vais leur donner… », « *Les expressions liées en rapport…* » au lieu de « les expressions en rapport avec… » ou « les expressions liées (à/au)… » (d), « *Parlez les défauts et les qualités* » (e) au

lieu de « parlez des défauts et des qualités », « *Les éléments que peut contenir ces exposés* » (f) au lieu de « les éléments que peuvent contenir ces exposés ».

IV.2. Analyse des pratiques de l'enseignement de l'oral en français

Tableau 2 : Leçons d'expression orale enregistrées et observées

Ce tableau présente cinq leçons dites d'expression orale que nous avons enregistrées et observées. Il précise également l'enseignant avec la classe et l'école où il est affecté.

Leçon	**Sujet de la leçon**	**Classe**	**Enseignant**	**Ecole**
Expression orale	Raconter une histoire de son choix	1e LA	A	LM Gikungu
Expression orale	Pour ou contre la punition à l'école	3e LA	F	LCND de Vugizo
Expression orale	Résumé des ouvrages lus	1e LA	E	LCND de Vugizo
Expression orale	S'exprimer oralement en utilisant les mots et expressions liés aux catastrophes naturelles	2e LA	B	LM Gikungu
Expression orale	Résumé des ouvrages lus	1e LA	C	LM Gihosha

Une leçon d'expression orale n'est pas à confondre avec un exposé, une lecture ou encore une récitation comme nous l'avons constaté chez certains enseignants. Dans ce sens, il faut, dans l'enseignement de l'oral, mettre les apprenants dans un contexte de communication comme BORRELL (2002 : 80) l'affirme quand il dit que la langue est essentiellement un instrument de communication et qu'elle doit être comprise comme véhicule de l'information. D'après cet auteur, la langue doit être étudiée dans son fonctionnent, en intégrant les protagonistes de la communication.

Partant de cette affirmation, nous avons fixés des critères d'analyse des pratiques enseignantes. Ces critères sont entre autres la confusion entre la leçon de l'oral et l'exposé ou la lecture expressive ; les activités données aux apprenants, la correction des erreurs phonétiques, le comportement de l'enseignant et des apprenants, le climat de clase et les matériels didactiques utilisés.

IV.2.1. Confusion entre leçon de l'oral et exposé ou lecture expressive

Dans sa leçon, l'enseignant A avait donné à l'avance le sujet sur lequel porte le travail. Celui-ci consistait à raconter une histoire de son choix. Les élèves avaient choisi des histoires dont les titres sont les suivants (seuls quatre apprenants ont fait leurs exposés) : « *La célébration de Noël* », « *Mon amie Dorine* », « *Les 3 pygmées qui étaient en promenade* », « *Le corbeau et le renard* ».

Chez l'enseignant F, les élèves ont un unique sujet-débat : « *Pour ou contre la punition à l'école*».

Chez les enseignants C et E, les leçons dites d'expression orale portaient sur des exposés sur les ouvrages lus. Il est donc question de faire un résumé.

L'enseignant B commence sa leçon par des questions : « *Quels sont les mots et expressions liées aux catastrophes naturelles ?* »

Après observations de toutes ces leçons, nous avons constaté que, parmi les cinq, un seul enseignant (soit F) a pu distinguer la leçon d'expression orale d'un exposé, d'une lecture expressive, d'une récitation. En effet, cette enseignante, en ouvrant un débat comme sujet de la leçon, a permis aux apprenant d'échanger en prenant, à tour de rôle, la parole. Grâce à cette bonne pratique, tous les élèves se sentent motivés et intéressés par le sujet. Le débat oppose cinq élèves qui sont pour et cinq autres qui sont contre la punition à l'école. Les élèves parlent aisément en échangeant l'un en réaction contre ou pour l'avis de l'autre, en se complétant ou encore en se posant des questions. En peu de mots, la classe est animée car, même le reste de la classe participe en posant des questions ou en prenant part.

Au contraire, le reste des enseignants ont le problème de comprendre ce qu'est réellement une leçon d'expression orale. Dans leurs exposés en effet, les élèves essayent en vain de parler ce qu'ils avaient mis dans leurs mémoires. Ceci se remarque à travers leur langue qui se caractérise par des hésitations, des répétitions et des coupures. En outre, les élèves commettent des fautes de langue qu'ils lisent intégralement sur les feuilles de préparation. De plus, leurs exposés ne durent pas, signe de peur. (cfr les élèves de l'enseignant A et C).

Les conséquences de la confusion entre la leçon de l'oral et l'exposé se manifestent également dans la mauvaise gestion du temps. Ainsi, au lieu d'impliquer les apprenants dans des situations d'échanges, les enseignants les envoient devant un à un. Cette pratique a fait qu'un apprenant consomme à lui seul tout le temps impartis de la leçon (cas de l'enseignant E). La

même pratique peut aussi provoquer des pertes inutiles de temps où les élèves manquent à dire (cas de l'enseignant C).

IV.2.2. Activités des apprenants

Dans l'oral, quand on donne une activité aux apprenants, cette dernière ne concerne uniquement pas celui qui prend la parole mais également tout le reste de la classe. Néanmoins, avec un exposé, au lieu de suivre ce que raconte l'orateur, le reste des élèves concentrent tout leur temps sur la mémorisation de ce qu'ils ont préparé en attendant leur tour. Cela fait qu'ils ne posent même pas de questions du fait qu'ils ne suivent pas ce que dit leur camarade (cas de l'enseignant A, C et E).

Contrairement à une leçon digne d'expression orale, les apprenants échangent en groupes et le reste de la classe suivent attentivement pour non seulement participer mais aussi y relever des erreurs. Bien que ses apprenants participent avec motivation, l'enseignant F n'avait pas donné à l'avance une activité au reste de la classe, celle de noter quelque part les erreurs commises par les acteurs communicatifs pour en fin les corriger.

Lorsque l'on donne une activité à caractère autre que celui de l'oral (exemple d'un exposé), les apprenants ont toujours tendance à se munir non pas des aide-mémoires mais des bouts de papiers sur lesquels ils ont préparé intégralement leurs exposés. Ainsi, font-ils la lecture. (Cas des enseignants A et B).

En commençant par demander aux apprenants de citer les mots et expressions liés à la catastrophe naturelle, l'enseignant B fait ce que BORRELL (2000 : 75) appelle « intellectualisation » de la langue orale. En effet, l'enseignante suit les nouvelles stratégies de l'enseignement de l'expression orale recommandées au post-fondamental. Ces nouvelles stratégies consistent à rappeler les éléments qui doivent être intégrés dans la production de l'apprenant. Ce fait d'imposer les éléments à utiliser dans son expression peuvent nuire à la spontanéité de l'apprenant. C'est ainsi alors que BORRELL (2000 : 75) rappelle que la langue est un comportement et que son apprentissage n'est pas affaire d'intelligence. Selon lui, il n'y a pas de relation importante entre la faculté de raisonner et l'aptitude verbale. C'est pourquoi les apprenants, lors de l'expression, ne parviennent parfois pas à parler à cause des éléments qui leur sont recommandés d'intégrer.

Ne pas savoir quelle activité faut-il donner aux apprenants peut provoquer l'insécurité au sein de la classe. C'est le cas de l'enseignant C pour lequel, tous les élèves choisis pour faire le

résumé des ouvrages lus, personne n'a réussi. Les uns refusaient d'aller devant au moment où d'autres dérangeaient en se moquant de leurs camarades en difficultés de prendre la parole. A la fin de la séance et d'un sourire involontaire, l'enseignant demande aux élèves de dire comment ils ont trouvé les exposés. Les quatre élèves choisis pour cela ne parviennent pas à répondre. Alors l'enseignant conclut que les élèves n'ont pas vraiment lu les livres au moment où les autres affirmaient les avoir lus.

Les questions de type « quel(le)s », « donner », « citer » etc., posées par l'enseignant B ne sont pas efficaces pour développer l'oral chez l'apprenant. Ces questions font que les apprenants donnent des réponses strictes et hors contexte comme le précisent GERMAIN & NETTEN (2014 :18) : « Lors des questionnements de l'enseignant envers ses apprenants, il faut éviter des questions qui appellent à des réponses avec des mots isolés, car cela ne contribue en rien à la construction d'une grammaire interne dans la tête de l'élève ».

De cela, il faut plutôt poser des questions qui incitent l'apprenant à répondre dans des phrases complètes où il peut même aller au-delà en prononçant tout un discours.

IV.2.3. Comportement face à l'erreur

Certains enseignants corrigent les erreurs mais de façon inadéquate. Ils se montrent brutaux, violents et intimidants. C'est le cas de l'enseignant A qui, au lieu de montrer aux élèves comment on répond à la question « *N'est-ce pas ?* », le fait avec moquerie, injures ou interrompt les locuteurs. Voici comment se présentent les scènes :

Scène 1 :

Enseignant : « *N'est-ce pas ?* »

Élèves : « *Oui* »

Enseignant (avec moquerie) : « *Ouiii… ! Imbéciles que vous êtes !* » « *On répond ?* »

Elèves : « *Si* »

Scène 2 :

Elève (pose la question à l'orateur) : « *Pourquoi tu prends le sujet de la fête de Noël ?* »

Enseignant (énervé) : « *Pourquoi tu prends… ? Pourquoi tu prends… ?* »

Elève : « *Pourquoi tu as pris…* »

Enseignant : « *Pourquoi tu as pris… ?* » ; « *Pourquoi tu as préféré* »

Scène 3 :

Elève : « *Evite* »

Enseignant (d'une voix menaçante) : « *invite* »

Exemple 4 :

Elève : « *Monsieur lapin* »

Enseignant (d'une voix tonitruante) : « *Monsieur le lapin…* »

Gronder l'apprenant d'une langue étrangère/seconde parce qu'il commet une erreur c'est l'une des caractéristiques d'un enseignement de l'oral en situation de problèmes. Par ailleurs, il faut comprendre que dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il y a toujours risque de commettre des erreurs. Toutefois, l'erreur ne pose pas problème quand l'enseignant en connait la cause. Elle est plutôt la base de l'apprentissage. C'est pourquoi BORRELL (2002 : 108) affirme que les « fautes des apprenants d'une langue étrangère ne proviennent pas d'incapacités articulatoires mais des difficultés d'ordre perceptif ». Cet auteur explique que les voyelles qui n'existent pas dans une langue maternelle sont déformées par rapport à la cible pour être remplacées par des unités qui existent dans son système de la langue maternelle. D'où il faut avoir une bonne compréhension des erreurs commises par le locuteur en vue de les corriger de façon convenable.

En prononçant « *évite* » par manque de nasalisation, ou encore par une mauvaise perception de la différence entre « e » et « in », l'élève n'a pas été compris par son enseignant qui le corrigea de façon menaçante plutôt que lui montrer la différence existant entre la prononciation erronée et celle meilleure.

Il y a d'autres enseignants qui, bien sûr n'interrompent pas l'élève qui parle mais qui ne prennent pas un moment propice pour la correction des erreurs commises. (Cas de l'enseignant F). Par-là, l'enseignante devrait avoir donné la tâche au reste de la classe, celle de noter quelque part les erreurs produites afin de les faire corriger ultérieurement.

Par exemple, dans un débat, en plus des erreurs phonétique et phonologique, il y a aussi des éléments paralinguistiques qu'il faut faire apprendre aux élèves (on ne réagit pas n'importe comment face à un avis d'autrui). Ceci dit, dans l'expression orale, on n'enseigne non

seulement les savoirs (les savoirs linguistiques) mais aussi les savoir-faire et les savoir-être bref les savoirs communicatifs (langage, comportement, gestes et mimiques, etc.).

L'enseignant E fait de même que le précédent au moment où B fait elle-même la correction en interrompant les locuteurs pour la mauvaise prononciation faite par l'apprenant. C'est lui-même qui fait les commentaires conclusifs sur les exposés (une tâche normalement réservée aux apprenants).

IV.2.4. Climat de classe

Parmi toutes les cinq leçons d'expression orale que nous avons observées, seule dans la leçon de l'enseignant F les élèves manifestent une ambiance de travail. En classe, tous les élèves se sentent motivés et intéressés par le sujet « *Pour ou contre la punition à l'école* ». Ils parlent aisément en échangeant l'un en réaction contre ou pour l'avis de l'autre, en se complétant ou en se posant des questions. En peu de mots, la classe est animée.

Dans d'autres classes, les élèves étaient découragés et peureux. Certains dormaient sur les bancs pupitres (chez l'enseignant E), d'autres dérangeaient (chez l'enseignant C) tandis que d'autres étaient comblés de peur d'être choisis pour faire l'exposé. Ces derniers se préparaient en relisant silencieusement le petit paragraphe de la quatrième page de la couverture au moment où un camarade exposait (chez l'enseignant C). D'autre révisaient en cachette ce qu'ils ont préparé sur les bouts de papiers après être intimidés d'être collés un zéro (chez l'enseignant A). Cette situation peureuse de cet enseignant est aggravée par la voix tonitruante et intimidatrice et rend défavorable le climat d'apprentissage.

Cela étant, « le climat de classe est un préalable aux apprentissages : l'élève ne peut apprendre que dans un environnement qui permette l'attention, la concentration et la réflexion indispensables à l'activité, à la compréhension et à la mémorisation. » écrit VITTEL (2013 :1).

En un mot, il n'y a pas d'interaction dans ces classes. Par exemple, dans la classe de l'enseignant E, seule une personne a parlé durant toute la séance. Ceci, nous a montré la négligence des leçons de l'oral par l'enseignante. À ce que nous avons vu, l'oratrice aurait été préparée à l'avance car, en arrivant en classe, l'enseignante l'a choisie en son nom. A ce sujet, l'enseignante nous a révélé qu'elle n'avait pas l'habitude d'enseigner les leçons d'expression orale, qu'elle l'a préparée celle-là sur notre demande.

IV. 2. 5. Outils didactiques

A l'exception de l'enseignant B qui utilise le guide de l'enseignant, les autres enseignaient sans matériel quoi qu'il soit. Ils donnaient les sujets d'exposé aux apprenants puis ils suivent à l'instar de ceux-ci.

IV. 3. Analyse de la pratique de l'enseignant dans la leçon de connaissance de la langue

Tableau 3 : Leçons de connaissance de la langue enregistrées et observées

Le tableau ci-après présente quatre leçons de connaissance de la langue enregistrées et observées. Il précise également l'enseignant, la classe et l'école d'affectation.

Leçon	Sujet de la leçon	Classe	Enseignant	Ecole
Grammaire-orthographe	Le superlatif relatif et le superlatif absolu	2ème LA	D	LM Gihosha
Grammaire	Phrase simple et phrase complexe	2ème SC	G	LSF Kinama
Grammaire	Attribut du sujet	1ère LA	I	LM Cibitoke
Texte narratif	Caractéristiques d'un texte narratif, types de phrases, accord du participe passé	1ère SC	H	LM Kamenge

Pour enseigner la grammaire et dans l'optique d'aider les apprenants à s'approprier la langue orale, il faut toujours poser des questions qui font appel à des réponses en des phrases complètes et non aux éléments de la langue pris isolement. Ceci permet aux apprenants de s'approprier la grammaire non consciente et non la grammaire consciente telles que distinguées par GERMAIN & NETTEN (2014 :16). Selon ces auteurs, si nous voulons communiquer oralement dans une L2/LÉ, il nous faut une grammaire non consciente ou interne (ou compétence implicite) qui sert à l'oral et non une grammaire consciente ou externe (ou savoir explicite) qui sert à l'écrit. C'est donc cette première qui consiste en relations « horizontales » entre les mots de la langue d'où la priorité doit être donnée à la phrase.

Dans la présente analyse, nous insistons sur les techniques méthodologiques utilisées par les enseignants. En d'autres termes, nous observons si ces dernières permettent aux apprenants de s'approprier la grammaire interne en vue de l'utiliser dans des situations de communication. Nous observons donc des types d'activités données aux apprenants, des techniques de correction des erreurs, de la prise de la parole par les apprenants, des matériels didactiques utilisés par l'enseignant ainsi que le climat de classe.

IV.3.1. Activités des apprenants

Dès son arrivée en classe, l'enseignant G commence par rappeler la leçon précédemment vue ainsi que son contenue.

Puis, il pose la question à laquelle il donne lui-même la réponse : « *Qu'est-ce qu'une phrase simple* ? »

Il continue avec la question « *Qu'est-ce qu'une phrase complexe ?* »

Les élèves hésitent de répondre et l'enseignant leur donna des coups de poing.

Tout à coup, l'enseignant donne un exercice d'application consistant en la transformation des phrases complexes en phrases minimales.

C'est l'enseignant lui-même qui fait la lecture de l'exercice se trouvant dans le guide et c'est à lui-même d'expliquer et de dégager la règle. Quelquefois, c'est encore lui-même qui corrige l'exercice.

Mais, il faut ici comprendre que savoir distinguer la phrase simple et la phrase complexe ou encore savoir transformer la phrase complexe en phrases minimale ne signifie pas nécessairement savoir les utiliser en situations de communication. C'est comme si on prend par cœur des éléments isolés comme le prouvent GERMAIN & NETTEN (2014 :16) : « Ce n'est pas en mettant l'accent sur le vocabulaire, c'est-à-dire sur des listes « verticales » de mots de vocabulaire que l'apprenant pourra construire dans sa tête une grammaire interne ».

Quand l'enseignante D pose une question, les élèves rédigent la réponse sur un bout de papier. Ils donnent enfin la réponse en faisant la lecture.

Certes les apprenants répondent dans des phrases complètes mais il faut également que l'enseignante leur apprenne à répondre oralement sans toutefois faire la lecture car, nous avons vu que l'oral précède l'écrit.

Les élèves de l'enseignant G doivent suivre attentivement ce qu'il leur dit afin de pouvoir trouver rapidement les réponses aux questions posées. En fait, les élèves n'ont aucune activité sauf celle de compléter ce que dit l'enseignant ou quand il s'agit de répondre par « oui » ou par « non » ou encore pour corriger l'exercice si l'enseignant ne le fait pas lui-même.

Exemples :

Enseignant : « *Une phrase simple est une phrase qui a un seul verbe con… ?* »

Elèves (en chœur) : « *conjugué* »

Enseignant : « *Une phrase minimale est une phrase dans laquelle on ne peut rien faire sans en changer le sen…* »

Elèves (en chœur) : « *le sens* »

Enseignant : « *Est-ce que vous pouvez me comprendre ?* »

Élèves : « *oui* »

Enseignant : « *Oui ou non ?* »

Elèves : « *oui* »

Cette pratique ne permet pas à développer la compétence orale chez l'apprenant du fait que celui-ci ne reçoit pas l'occasion de s'exprimer dans des phrases complètes ou encore par des discours. Bien qu'elles soient correctes, les réponses hors contexte sont à éviter dans l'enseignement de la grammaire. Il faut plutôt aider les apprenants à formuler leurs réponses dans des phrases complètes dans le but de développer en eux la compétence communicative.

IV.3.2. Correction des erreurs

L'enseignant D corrige les fautes de langues.

Exemple : certains élèves éprouvent des difficultés en prononçant le mot « superlatif » et l'enseignante fait bien la correction et de façon polie, ce qui n'est pas le cas pour l'enseignant G, qui corrige dénigrement les erreurs :

Elève (en lecture) : « *Les camalades* »

Enseignant : « *Les camalades… ? Nooon… !* »

L'enseignant G se fâche quand il a entendu l'erreur produite par l'apprenant et celui-ci s'est directement vu ridiculisé puis emporté par la peur. En fait, l'enseignant ne sait pas que « la majorité des erreurs phonétiques sont liées au crible phonologique que l'apprenant a mis en place quand il a appris sa langue maternelle», écrivent ABRY & VELDEMAN - ABRY (2007 : 51).

Avec l'exemple précédent, l'enseignant n'a pas demandé ni à l'élève concerné de parfaire sa mauvaise prononciation ni aux autres apprenants de faire la correction. Moins encore, il ne l'a pas fait lui-même.

Quant à I, elle accueille, valide et donne la réponse incorrecte :

Enseignante : « *Attribuer signifie quoi ?* »

Elève : « *accompagner* »

Enseignante : « *Attribuer signifie la qualification du sujet. Ça vient qualifier le sujet*. »

Dans ces exemples, l'enseignant I n'a pas rejeté la mauvaise réponse donnée par l'apprenant, ce qui peut susciter des confusions chez les apprenants qui gardent en eux la bonne réponse. De même outre, l'apprenant qui donne la mauvaise réponse peut se dire qu'il est dans le sens positif. Il est donc constatable que l'enseignante partage le problème avec ses apprenants. Ceci se manifeste dans la réponse qu'il a donnée (« attribuer » signifie la qualification du sujet) qui n'est pas correcte.

Ce phénomène est également constaté chez l'enseignant H à travers la question suivante : « *Quand le « je » se mélange avec le « tu », le sujet devient… ? »*

Par cette question, l'élève a répondu : *« Nous »* mais malheureusement l'enseignante a rejeté la réponse bien qu'elle soit correcte. Ceci montre que l'enseignante ne connait pas elle aussi la règle. Pourtant, si au moins elle procédait par une petite scénarisation où les élèves pourraient jouer sur le mélange des sujets, il n'y aurait pas de confusions que ce soit chez l'enseignante ou encore chez les élèves.

Dans la réponse : « *On conjugue l'auxiliaire « avoir » ou « être » au présent plus le participe passé du verbe* », l'élève a une mauvaise prononciation et articulation mais l'enseignante n'en tient pas compte. Elle accueille la réponse, la valide et continue sans en faire la correction phonétique. Or, disent ABRY & VELDEMAN - ABRY (2007 : 51), l''enseignant francophone dans une classe multilingue aura l'intérêt à se renseigner sur le phonétisme des langues maternelles de ses apprenants.

L'enseignante devrait donc, à partir de la réponse fournie par l'élève, faire corriger ou encore corriger les erreurs phonétiques même si la réponse en soit est correcte.

Avec la leçon sur l'attribut du sujet, l'enseignant I commence par demander aux apprenants de construire au moins pour chaque cas, deux phrases avec les verbes « être », « sembler », «paraitre » et « rester » et les élèves mettent les réponses sur un bout de papier.

Après quelques minutes de travail, les élèves donnent les exemples en les écrivant un à un au tableau *: Ils sont intelligents, Il est malade, il est allé au marché. En 2015, nous étions en 9^{e}*

année, Il semble malade, il semble fort, Je reste à la maison pour préparer le devoir, nous voulons rester tranquilles, ...

Parmi ces exemples, il y en a qui sont corrects et d'autres qui ne le sont pas malgré le respect des verbes recommandés. Par exemple, les phrases « *Il est allé au marché* », « *Je reste à la maison pour préparer le devoir* » ne sont pas correctes même si elles contiennent les verbes « être »et « sembler ». L'erreur est due au fait que les apprenants se sont mis en groupes de travail sans toutefois savoir ce que c'est et comment utiliser l'attribut du sujet. Donc les apprenants ne sont pas communiqué à l'avance l'objectif, celui d'employer les verbes attributifs pour qu'ils en tiennent compte.

Pour bien faire, l'enseignante devrait créer une sorte de situation d'échange à l'oral où ces verbes seraient appelés à être utilisés. L'écrit interviendrait après avoir réalisé que les élèves ont compris, à partir des propos qu'ils produisent, comment utiliser les verbes attributifs.

Comme nous l'avons déjà vu dans les deux premiers chapitres théoriques, l'apprentissage de la langue doit d'abord commencer par l'oral et non par l'écrit. Ce fait de commencer par l'écrit (respect des consignes) fait qu'il y a eu des élèves qui sont restés toujours incompréhensifs du début à la fin de la leçon. Bref, ils ne sont pas parvenus à employer les verbes attributifs dans des phrases.

IV.3.3. Climat de classe

Le climat de classe diffère d'un enseignant à l'autre.

Dans la classe de l'enseignant G, les élèves ont peur car, lorsqu'ils manifestent un moindre retard à donner la réponse, ils reçoivent des coups de poing de la part de l'enseignant dont la voix tonitruante fait elle aussi peur. En plus, le même enseignant n'hésite pas à taper l'élève qui donne la mauvaise réponse.

Contrairement à D, les élèves ont un bon air et participent activement. Celui qui a la réponse, la rédige et se lève pour la lire à haute voix. Toutefois, il y en a d'autres, malgré leur minorité parlent sans avoir préparé la réponse.

IV.3.4. Prise de la parole par les apprenants

La question de l'enseignant G consistant à distinguer la phrase simple de la phrase complexe a été très difficile aux apprenants : ils n'ont pas parlé et c'est l'enseignant lui-même qui a donné la réponse.

Par ailleurs, dans le but de permettre aux apprenants de prendre la parole et pour mieux faire comprendre la leçon, l'enseignant aurait eu l'intérêt à demander aux élèves de produire des exemples de phrases par un simple échange enseignant-apprenant ou apprenant-apprenant. Il s'ensuivrait par là un moment de dégager, par les apprenants, la différence entre les phrases qu'ils ont produites en les mettant au tableau.

A base de ces exemples, il reviendrait à l'enseignant d'accueil des exemples issus des apprenants à l'oral d'abord puis à l'écrit. C'est là où ils auraient pu avoir l'occasion de prendre la parole en donnant leurs propres phrases pour enfin comprendre la leçon.

Contrairement au précédent, l'enseignant D donne la parole aux apprenants. Toutefois, les échanges se font exclusivement entre elle et les élèves.

Normalement, il faut également que les élèves interagissent entre eux. Pour y parvenir, l'enseignante devrait, à partir des exemples concrets (exemple : prendre des élèves de taille différente : sorte de scénarisation ou de jeu), puis montrer aux élèves ce qu'est le superlatif en faisant répéter des phrases impliquant les noms des acteurs.

Exemple de scénario :

Enseignant (peut poser la question) : « *Quelle est le plus grands des deux ?* »

Elève (peut répondre) : « *Jean est plus grand que Marc.* »

C'est enfin à partir de tels exemples qu'on peut amener l'apprenant à parler et à comprendre la leçon au lieu de parcourir en commençant par enseigner les adjectifs hors contextualisés comme l'a fait l'enseignante.

Les réponses strictes qu'a accueillies l'enseignant H et le fait de se faire compléter dans les propos par les élèves (cas de l'enseignant I) sont déconseillés dans le processus d'enseignement de l'oral.

Question (en demandant le nombre d'indices d'un texte narratif) : « *Les indices sont au nombre de combien ?* »

Réponse : « *Quatre* »

Question : « *Le schéma d'un texte narratif est composé par combien d'étapes ?* »

Réponse : « *Cinq* »

Question : « *Quand vous dites les types de phrase et voilà vous dites que c'est combien ?* »

Réponse : « *Quatre* »

Avec des réponses strictes à ces questions posées par l'enseignant H, l'apprenant ne peut pas développer la compétence à l'oral. Pourtant, parler la langue c'est savoir exprimer une idée dans une phrase ou dans un discours. De cette façon, l'enseignante devrait demander aux apprenants de donner des réponses dans des phrases complètes pour éviter des connaissances isolées les unes des autres. Comme ça, elle aurait privilégié la prise de la parole.

En outre, il ne fallait pas que l'enseignante accueille des réponses massives. Ces dernières empêchent de capter les erreurs phonétiques produites.

Dans la pratique de l'enseignant I, les élèves ne reçoivent l'occasion de s'exprimer que quand il est question de confirmer ou d'infirmer la réponse ou encore quand ils répondent avec des réponses strictes.

Enseignante : « *Est-ce correcte ?* »

Elèves (en chœur) : les uns « *oui* », les autres « *non* ».

Enseignante : « *Qu'est-ce qui manque ?* »

Elèves (en chœur) : « *Accord S* ».

Enseignante : « *Pourquoi ?* ».

Personne ne répond et l'enseignante continue avec la leçon.

D'autres exemples :

Enseignante : *« Quelle est la nature de « il » ? »*

Elèves (en chœur) : *« Sujet ».*

Enseignante : «*Troisième exemple, quel est le sujet ?* »

Elèves (en chœur) : *« il ».*

Enseignante : « *Dans cette phrase quel est la nature de « intelligent » ?* »

Elève : *« attribut du sujet ».*

Enseignante : *« attribut du sujet c'est la nature ou la fonction? »*

Elèves (en chœur) : *« la fonction ».*

Enseignante : *« Dans cette phrase, quel est l'attribut du sujet? »*

Elèves (en chœur) : *« Malade ».*

Enseignante : *« Tout d'abord, nous avons le mot* « *Attribut ». Ça vient de quel verbe ? »*

Elèves (en chœur) : *« Attribuer ».*

Enseignante : « *Attribuer signifie quoi ?* »

Elève : *« Accompagner » ; « disparaître ».*

Enseignante : *« Ces verbes portent quels noms ?»*

Enseignante elle-même : *« ce sont les verbes d'état ».*

Enseignante : *« Ces verbes sont lesquels?»*

Elève : *« sembler ».*

Ces types de questions, nous l'avons vu, ne permettent pas aux apprenants de développer la grammaire interne qui sert à développer la compétence orale. L'enseignant doit donc accorder la parole aux apprenants en laissant s'exprimer le maximum possible d'entre eux. Même CUQ et GRUCA (2005 :134) soutiennent l'idée de disposer, pour la didactique des langues étrangères et secondes, d'études sur la circulation de la parole en classe, que ce soit entre l'enseignant et l'apprenant (par exemple le jeu de questions et réponses) ou les apprenants entre eux.

Ces auteurs soulignent alors l'importance de prise de parole car ils affirment que ça permet non seulement de disposer d'hypothèses sur l'appropriation en classe de la langue mais ça constitue aussi une aide possible à l'organisation méthodologique de cette parole.

Sinon, ces types de questions qui font appel à des réponses strictes et souvent en masse ne permettent pas la compétence communicationnelle car l'apprenant répond avec des mots isolés plutôt que de construire une phrase complète. La question avec « *Pourquoi ?* » allait

bien amener les apprenants à s'exprimer, mais malheureusement l'enseignante n'en avait pas tenu compte.

L'enseignante devrait également apprendre aux apprenants non seulement comment répondre à une question mais aussi comment la poser.

Elève (en levant le doigt) : « *Le verbe « apparaître ?* »

Au lieu d'aider l'apprenant à formuler sa question, l'enseignante répond seulement en disant « *non* ». Par ailleurs, en répétant ce qui est fourni par le modèle (qui devrait être l'enseignant), l'élève apprend progressivement la langue parlée. Par cette question, l'élève voulait savoir comment produire une phrase avec le verbe attributif « apparaitre ».

Signalons en fin de compte que le titre de la leçon du jour nous a été difficile à saisir chez l'enseignant H car plusieurs sujets ont été mélangés : les caractéristiques d'un texte narratif, les types de phrase, l'accord du participe passé.

Conclusion partielle

La langue de certains enseignants de français présente des défis qu'il soit au niveau de la prononciation, de la structure, du rythme, de l'accent, du langage (la façon de dire et de parler), etc. De plus, à côté du problème de la langue, certains enseignants ignorent les techniques adéquates pour enseigner l'oral dans une classe de français. Les uns confondent une leçon d'expression orale avec l'exposé et/ ou la lecture expressive.

Dans les leçons de connaissance de la langue, il y a des enseignants qui considèrent la langue uniquement comme un outil d'enseignement et non de communication. Ils font mémoriser les règles écrites de la langue sans penser à leur utilisation dans des phrases complètes, donc dans différentes situations de communication.

Dans leurs pratiques, ces enseignants monopolisent la parole. L'élève ne trouvera la petite occasion de parler que quand il lui est demandé de répondre à des questions fermées ou avec des réponses strictes et isolées ou encore pour compléter les propos de l'enseignant et tout cela en masse ; ce que GERMAIN & NETTEN (2014 : 16) considèrent comme une ignorance car, «connaître les règles de langue ne nous permet pas de la parler et, inversement, parler une langue ne signifie pas en connaître les règles » .

De telles situations nous font penser qu'un élève soumis à des règles de la langue sans toutefois les employer au quotidien, comme nous l'avons vu, ne développera pas son

expression orale. L'élève aura bien sûr des connaissances sur la langue c'est-à-dire des compétences où la langue est un objet d'enseignement (règles de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, etc.), mais il n'arrivera pas à l'actualiser dans diverses situations c'est-à-dire la performance où langue est un outil de communication.

CHAP. V. MECANISMES DE REMEDIATION OU CONTRIBUTION A L'AMELIORATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN FLES

Face aux différents défis que nous avons pu relever lors de l'analyse des données dans la section précédente, il nous semble plus utile de proposer quelques stratégies d'enseignement de l'oral en FLE/FLS qui peuvent aider l'enseignant de langue seconde ou étrangère à, d'une part, remédier les écarts structurelles entre la langue source et la langue cible en contexte multilingue et, d'autre part, contribuer à relever le niveau des apprenants dans l'expression orale en français langue étrangère/seconde.

V.1. Quelques stratégies pour l'enseignement de l'oral en FLE/FLS

Comme dans la langue maternelle où l'enfant apprend à parler sans qu'il ne connaisse rien sur la langue (les règles de la langue), l'enseignement de L2/LE doit lui aussi commencer par la compétence orale avant toute autre activité quoi qu'elle soit.

Ainsi, pour enseigner l'oral et dans le but d'aider l'apprenant à ne plus apprendre le français uniquement comme objet d'études scolaires au même titre que d'autres matières, c'est-à-dire en faisant d'abord acquérir des savoirs sur la langue mais plutôt comme une habileté à communiquer, les techniques proposées par GERMAIN & NETTEN (2014 :18) nous semblent très révélateurs. Il s'agit de : (1) privilégier l'oral en cherchant à ce que l'apprenant parle sans avoir pensé aux règles contraignantes ;

(2) ne pas commencer une leçon ou une unité pédagogique en faisant d'abord apprendre des listes (hors contexte) de mots de vocabulaire, car ce serait commencer par le savoir déclaratif ;

(3) lors des questionnements de l'enseignant envers ses apprenants, il faut éviter des questions qui appellent à des réponses avec des mots isolés, car cela ne contribue en rien à la construction d'une grammaire interne dans la tête de l'élève ;

(4) tout comme la demande des réponses à des mots isolés, les questions à choix multiples, de vrai ou faux, à faire apprendre par cœur les conjugaisons de verbes, ou à compléter sont à bannir, car il s'agit d'exercices non authentiques qui font appel à la conscience explicite de l'élève, alors qu'il s'agit de développer une habileté non consciente, une compétence implicite;

(5) dans l'enseignement de l'oral, il faut éviter toute sorte d'intellectualisation et considérer la langue comme un comportement où l'élève n'est pas contraint de respecter des consignes préétablis qui l'empêchent de parler ;

(6) il faut distinguer la mémorisation et l'oral : quand on demande à l'apprenant de préparer ce dont il va parler, c'est une sorte d'intellectualisation. Par ailleurs, l'oral ne se prépare normalement pas ;

(7) éviter des questions à caractère, Quel (les) est (sont) ? Est-ce que… ? qui relèvent de la mémoire déclarative ;

(8) éviter de débuter une leçon par une question car l'apprenant peut lui manquer la réponse et ça gêne la communication. Il faut plutôt fournir à l'élève un modèle langagier sur un sujet quelconque visant à atteindre l'objectif de la leçon. De cette manière, l'apprenant aura l'occasion de parler et utilisera à son insu les éléments de la réponse plutôt que vouloir les exposer à l'avance (comme on le fait dans la pédagogie de l'intégration, dans l'« installation des ressources ») et hors contexte car, l'oral précède toujours l'écrit.

V. 2. Comment enseigner l'oral dans une leçon de grammaire ?

Pour développer la compétence orale chez un apprenant de L2/LE, il faut d'abord savoir en quoi se distingue l'enseignement/apprentissage d'une LM de celui d'une L2/LE. En effet, selon GERMAIN & NETTEN (2014 : 17), la langue orale ne peut être initialement développée au même niveau qu'en langue maternelle puisque la grammaire non consciente, interne, de l'élève n'est pas encore développée. Ainsi, la langue maternelle présuppose un bon niveau de développement de la grammaire non consciente, interne.

C'est dans cette logique que les deux auteurs distinguent quatre cas dans l'apprentissage de L2/LE :

(1) accorder une place beaucoup plus grande à l'oral ;
(2) en lecture, toujours commencer par une phase orale (en prélecture) ;
(3) en écriture, toujours commencer par une phase orale (en pré- écriture) ;
(4) suivre l'ordre suivant : oral d'abord, puis lecture et, enfin, écriture (au cours d'une même leçon).

Au regard de ces étapes, il importe de remarquer que l'oral occupe la première place dans l'enseignement/apprentissage de la langue. Ainsi, il n'est pas conseillé par exemple de

demander à l'élève d'écrire une phrase ou de produire tout un paragraphe à l'écrit avant de se rendre compte qu'il est capable de le faire oralement. Au, cas contraire, le sujet risque de savoir comment écrire mais sans savoir comment parler. D'où la nécessité de toujours commencer par l'oral.

Qui plus est, la pédagogie d'intégration appliquée actuellement au post-fondamental de l'enseignement éducatif burundais, avec ce qui est connu sous l'appellation d'« installation des ressources » veut transformer les savoirs, les connaissances sur la langue en habileté à communiquer oralement, par une série d'exercices écrits. En d'autres termes, on pratique ce que GERMAIN & NETTEN (2014 :16) appellent « transfert » de la grammaire consciente (externe) à la grammaire non consciente (interne) ou transformation du savoir explicite, conscient, en une compétence implicite, non consciente ; celle-ci étant celle qui, selon les ces auteurs, sert de l'oral.

Ainsi, pour le cas de l'enseignant B analysé à la section précédente, le fait de fournir des recettes de langue que les apprenants doivent utiliser dans leurs expressions, est une forme d'intellectualisation de la langue puisque l'on sait que le conscient se transforme très difficilement en non conscient. Il lui fallait donc laisser les apprenants s'exprimer en leur fournissant un modèle ; la correction devant intervenir après les productions orales des apprenants.

En outre, l'oral, à côté d'être associé à des éléments prosodiques (comme les expressions du corps qui ne peuvent pas être transcrits), doit également être en dehors de toute contrainte grammaticale ou écrite consciente.

Il en est de même pour la manière de poser les questions. Cela joue aussi une grande importance dans le développement de la langue orale chez les apprenants. Il faut poser des questions auxquelles les réponses doivent être données en des phrases complètes. Il ne faut pas poser par exemple une question de savoir quelles sont les grandes parties de la phrase et accepter, bien qu'elle soit correcte, une réponse comme « sujet, verbe, complément ». Il faut plutôt que la réponse soit exprimée dans une phrase complète comme par exemple « Les grandes parties d'une phrase sont le sujet, le verbe et le complément ».

V. 3. Grammaire interne Vs la grammaire externe

Dans la nouvelle réforme de l'enseignement post-fondamental, on applique une pédagogie dite « Pédagogie de l'intégration ». Cette dernière consiste à demander à l'apprenant de mobiliser différentes connaissances linguistiques (vocabulaire, conjugaison, grammaire, orthographe, etc.) qu'il a vues en classe pour les utiliser dans une situation donnée.

Autrement dit, cette pédagogie suit « le modèle de trois temps » des psychologues cognitivistes tel que critiqué par Anderson ou Dekeyser cités par GERMAIN & NETTEN (2014 :19). Ce modèle consiste d'abord à faire acquérir des savoirs sur la langue : listes de mots de vocabulaire, tableau des conjugaisons, règles de grammaire ; puis, faire exécuter des exercices, écrits la plupart du temps (questions à choix multiples, blancs à compléter, etc.), et enfin, associer ces savoirs dans des situations de communication, en comptant qu'ils pourront se transformer en habileté à communiquer oralement.

Or, ce modèle est, selon les auteurs une sorte d'intellectualisation de la langue, c'est-à- dire la mémoire déclarative ou la grammaire externe définie selon GERMAIN & NETTEN (2014 :19) comme « le siège du savoir sur la langue, qui est un produit conscient, constitué notamment de mots de vocabulaire, de conjugaisons de verbes et de règles de grammaire ».

L'oral se distingue de l'écrit. Sur le plan cognitif, le processus du langage oral sollicite la mémoire procédurale qui est définie, selon les mêmes auteurs, comme « le siège de l'habileté à communiquer ».

V.4. Etapes de l'enseignement de l'oral

GERMAIN & NETTEN (2014 : 19) ont mis au point des stratégies d'enseignement de l'oral qui, en salle de classe, peuvent s'actualiser en sept étapes :

(i) modélisation par l'enseignant de phrases authentiques et non d'une série sans lien entre eux, d'actes de parole centrés sur la langue plutôt que sur l'authenticité des messages à communiquer. Le but est de donner un modèle de la structure langagière qui servira à l'élève à construire sa réponse personnelle.

(ii) questions de l'enseignant à quelques élèves et réponses adaptées et personnalisées de ceux-ci et non simplement répétition de la phrase de l'enseignant. Le but est ici d'apprendre à formuler une réponse personnelle.

(iii) questions à quelques élèves par d'autres élèves, à partir du modèle des questions posées jusqu'ici par l'enseignant. Le but de cette approche est d'apprendre à poser une question.

(iv) interactions simultanées, en tandem, entre élèves, d'une durée très brève, à partir de modèles langagiers utilisés jusqu'ici et du modèle de la tâche à accomplir. Le but de cette approche est d'utiliser la langue afin d'interagir.
(v) questions par l'enseignant sur les réponses personnalisées données par les partenaires lors de l'interaction précédente ; le but étant ici de réutiliser la langue en l'adaptant à différentes situations.
(vi) répétition de l'étape 4, avec de nouveaux partenaires. Le but est ici de réutiliser la langue afin d'interagir.
(vii) répétition de l'étape 5, au sujet des réponses des nouveaux partenaires. Le but est de réutiliser la langue afin qu'elle devienne non consciente.

Avec ces étapes, on remarque que l'enseignement de l'oral diffère des autres par le fait qu'en situation de classe, tout le monde est impliqué : interaction enseignant-apprenants d'une part et apprenants-apprenants d'autre part. Ceci dit, la langue s'apprend en communiquant, ce qui signifie que, dans une leçon de l'oral, il faut créer des situations de communication en classe où différents sujets s'expriment aisément plutôt que vouloir faire respecter les règles exigées de langue en écoutant attentivement un seul apprenant qui parle pour ne rien faire que relever les erreurs commises.

V. 5. Comment faire pour corriger les erreurs à l'oral ?

Dans le premier chapitre du travail, nous avons vu que les erreurs que nous commettons souvent lors de l'apprentissage d'une langue étrangère sont dues au « crible phonologique » de la langue maternelle. Pour faire alors la correction, il faut le faire dans le but de développer la grammaire interne et non consciente chez l'apprenant. Pour y parvenir, il ne faut pas prendre l'erreur dans sa singularité, c'est-à-dire se limiter à la seule correction d'une mauvaise prononciation d'un son ou d'un mot mais plutôt il faut mettre cette erreur dans un contexte de communication car GERMAIN & NETTEN (2014 :20) indiquent qu'il est important, une fois l'erreur est remarquée, de fournir à l'élève un modèle de la forme correcte et, surtout, de lui faire utiliser et réutiliser celle-ci dans de nouveaux contextes, jusqu'à ce que son utilisation devienne non consciente.
Pour faire alors la correction dans la production orale, quelques techniques peuvent être utilisées.

V.5.1. Pendant la production de l'apprenant

Pendant la production orale, quand l'élève parle et commet une erreur, il ne faut pas l'arrêter ou encore l'interrompre car ça lui fait perdre le fil d'idée. Pendant une telle situation, il faut donner la tâche au reste de la classe, celle de noter quelque part les erreurs commises par l'orateur. Ceci parce que, le sujet parlant aisément doit avoir tout le pouvoir sur la parole. Il n'a pas besoin des corrections spontanées. Au cas contraire, non seulement l'idée ne sera pas bien exprimée par l'orateur mais également elle ne sera pas bien captée par l'auditoire. En d'autres termes, il faut obéir à ce que PARPETTE (2008 : 3) appelle « fugacité du discours oral » [2]

Ainsi, faut-il comprendre que dans l'oral, qu'il soit le locuteur ou l'interlocuteur, tous développent des compétences. Le premier développe une compétence d'expression orale pendant que le second développe celle de compréhension orale. Ce constat laisse entendre que, lors d'une leçon de l'oral, arrêter le locuteur signifie empêcher non seulement le développement de sa compétence orale mais aussi la compréhension du reste de la classe. C'est alors qu'il est suggéré de faire tout commentaire à la fin de la production du sujet parlant.

V.5.2. Lors de jeux de questions-réponses

Il arrive que l'enseignant remarque une erreur dans la réponse fournie par l'élève. Dans ce cas, il faut faire corriger l'erreur par les pairs ou encore par l'apprenant lui-même. Comme nous l'avons évoqué, la majorité des erreurs est due à la mauvaise perception du son. Il faut donc faire répéter à maintes reprises le mot ou encore le segmenter ; tout cela à base d'un vrai modèle.

V.5.3. Qui fait la correction ?

Dans un premier temps, on aura l'avantage quand une correction est faite par le sujet lui-même sinon dans un deuxième temps, par les pairs. Ceci parce que, l'on sait que quand on prononce mal un son, ce n'est pas parce qu'on ne connait pas ce son mais parce qu'on le perçoit mal. C'est ainsi qu'il faut réserver un temps pour ramener le sujet parlant à se corriger lui-même.

---

[2] « Emis et reçu simultanément, il est, à l'inverse de l'écrit, le lieu de pouvoir de l'émetteur, du locuteur sur son interlocuteur. C'est un flux continu sur lequel l'auditeur n'a pas ou peu de pouvoir d'intervention […] l'auditeur doit s'adapter au discours écouté, le recevoir tel qu'il est produit, dans son rythme, sa continuité, son irréversibilité. Nulle possibilité pour lui de le fixer un temps, encore moins d'en disposer dans sa totalité pour le manipuler à son gré. Sa réactivité doit être immédiate, faute de quoi la communication échoue ».

Dans un deuxième temps, la correction faite par les pairs renseigne sur le degré de leur compréhension du message livré par un camarade ainsi que sur leur capacité d'écoute et de capter les erreurs produite. L'enseignant n'interviendrait alors dans un dernier temps que lorsque l'erreur devient problématique pour le groupe classe. Ainsi, peut-il exprimer oralement l'élément ou encore recourir à la transcription phonétique. Par ailleurs, l'enseignant peut se trouver lui aussi incapable de prononcer correctement le mot. Pour ce dernier cas, il recourt aux machines phonographes (s'il y en a).

V.5.4. Quelle attitude faut-il face à l'erreur ?

Comme nous l'avons déjà constaté, apprendre une langue c'est aussi adopter un nouveau comportement. Dans ce sens, les erreurs qui se commettent dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère ne sont pas à considérer comme l'incompétence du sujet, mais plutôt une étape dans le processus d'intérioriser les nouvelles habitudes. Parmi les erreurs souvent constatées, plusieurs sont liées aux interférences entre la langue maternelle et la langue cible du sujet parlant. Conscient de ce phénomène, l'enseignant doit corriger gentiment les erreurs des apprenants au lieu de les gronder ou encore de les accuser d'incompétents. Au cas contraire, l'apprenant n'éprouvera aucun sentiment de s'exprimer de peur d'être ridiculisé aux yeux de ses condisciples. En d'autres termes, il faut valoriser l'erreur de l'apprenant en l'amenant à la découverte de la bonne prononciation.

V.6. Quelles activités pour l'enseignement de l'oral en classe de français ?

Dans une leçon de l'oral, la meilleure activité à donner aux apprenants est bien celle qui montre si l'enseignant sait réellement ce qu'est l'oral.

Il importe alors de savoir bien distinguer une leçon sur l'exposé d'une leçon d'expression orale. Bien que les deux demandent à l'apprenant de parler, leurs objectifs sont bien différents. En effet, dans l'exposé, l'orateur exprime des choses qu'il a bien rédigées, préparées voire quelquefois mémorisées alors qu'une leçon dite d'expression orale se fait sur un sujet choisi sur place. Ce sujet consiste à mettre l'apprenant dans une situation de communication où il doit utiliser la langue pour donner et exprimer son point de vue. Avec de telles situations, l'individu doit à tout prix s'adapter à la situation qui lui est présente pour résoudre le problème posé sans attendre ce que lui dicte sa mémoire déclarative.

Ainsi donc, l'enseignant doit donner des activités qui visent à développer le langage de l'apprenant dans diverses situations plutôt que lui demander de faire une restitution d'une

histoire entendue ou trouvée quelque part ou encore de faire le résumé d'un ouvrage lu. Ces types d'exercices, nous l'avons constaté, font que l'apprenant, au lieu de formuler ses propres propos, se batte pour mettre en tête ce qu'il aura à dire et il échoue à ce niveau.

Les activités de l'oral doivent alors partir de petits sujets de la vie quotidienne de l'apprenant. Ces sujets peuvent se faire individuellement, en tandem ou encore en groupe sous forme de point de vue, de conseil, de dialogue, de débat, etc.

Quand il s'agit d'une leçon d'expression orale, le reste de la classe doit attentivement suivre le(s) sujet(s) parlant(s) mais non pas avec les bras croisés. Car, dans l'expression orale, l'on vise à développer deux compétences à la fois : la compréhension orale et la production orale. Ceci dit, qu'il soit celui qui parle ou celui qui écoute, tous sont impliqués dans la leçon de l'oral. C'est pourquoi l'enseignant doit, dans une leçon de l'oral, donner la tâche au reste de la classe, celle de noter quelque part les fautes de langues, d'expression du corps, attitudes, etc. observées chez les sujets parlants en vue d'une correction ultérieure.

Dans une leçon de connaissances sur la langue, il faut toujours mettre en avant l'oral. Pour cet effet, les activités données aux apprenants consistent à construire oralement des phrases et des discours plutôt que donner des réponses strictes ou commencer par les écrire.

V7. Gestion du temps et du matériel

Quand on donne une activité de type oral, il faut également apprendre aux apprenants comment gérer le temps alloué au travail. En effet, la plupart des classes que nous avons visitées ne sont pas nombreuses mais cela n'empêchait qu'un seul élève ou encore une minorité consomme tout le temps alloué à la séance.

En outre, les enseignants n'ont pas d'informations sur le matériel adéquat pour l'enseignement de l'oral. On sait bien sûr qu'au Burundi, l'audiovisuel n'est pas encore utilisé dans toutes les classes de langue. Néanmoins, l'audiovisuel est un outil qui développe au mieux la compétence de l'expression orale. Les documents vidéo en classe de langue représentent un entraînement à l'expression orale comme l'indique Zaki Abu-laila (2018 : 40-41). Citant KHELAIFI BRAHIMI & LAGGOUN, l'auteur présente quelques avantages de l'audio-visuel en classe de langue :

-Il est très bénéfique pour la prononciation : « L'écoute des natifs permet aux apprenants d'acquérir une prononciation modèle » ;

- L'audiovisuel augmente la motivation des apprenants, les incite à participer activement dans la classe et éveille la curiosité : « La vidéo est un élément très important dans l'apprentissage de la langue. Elle provoque l'interaction et la participation des apprenants. Elle provoque également l'implication effective de l'apprenant, ce qui constitue l'une des forces-moteur de l'apprentissage » ;
- L'audiovisuel constitue une sorte de complémentarité entre la langue écrite et la langue orale: « L'audiovisuel permet d'enchainer la langue écrite et orale ce qui permet à l'apprenant de faire un feed-back vers ce qui est déjà étudié ».

Ainsi donc, l'enseignant, en tant qu'organisateur et ingénieur dans sa classe, peut recourir à des diverses stratégies avec le peu de moyens qu'il dispose. Les enseignants ignorent en effet que par le simple smart phone, un poste récepteur ou la machine ordinateur, l'on peut faire écouter une bonne correction phonétique des sons. Avec ces outils parfois disponibles, on peut chercher un audio ou une vidéo qui pourrait inciter les apprenants à réagir. Il peut s'agir d'une situation sur la vie quotidienne. Les vidéos de type débat, chanson, feuilleton, comédie, etc. qu'on trouve souvent sur les réseaux sociaux peuvent constituer de bons supports pour l'enseignement de l'oral. Il importe pourtant de savoir sélectionner les documents adaptés et efficaces. Il en est de même pour l'utilisation d'une image, qui suscite souvent la parole chez l'individu sans toutefois lui poser des questions. Le son et l'image sont donc des outils très importants dans l'enseignement/apprentissage de l'oral.

Une autre technique est celle de jeu. Celui-ci est très motivant et surtout pour les apprenants manifestant la peur et la lassitude comme l'expliquent BOUR & HOYET : « L'utilisation du jeu comme support d'apprentissage semble être une approche intéressante pour susciter le goût et le plaisir d'apprendre une langue vivante étrangère ». Ainsi ajoutent-elles : « Le jeu est un outil majeur étant à la fois facteur de motivation, porteur de sens et permettant de rendre l'élève actif et acteur de ses apprentissages. De plus, il est un vecteur de communication puissant favorisant les échanges et les interactions des élèves entre eux ».

Il est alors important d'enregistrer les sons des apprenants pendant les expressions orales pour les leur faire écouter après. Cette technique aide les apprenants à se mesurer les uns en écoutant les voix des autres pour en fin se comparer à celles des locuteurs natifs. Cette technique est soutenue par RINVAC (2000 : 270). Il avance notamment que, puisque beaucoup de spécialistes de langues sont eux-mêmes victimes de l'enseignement qu'ils ont reçu (enseignement trop passif, trop livresque ne leur permettant pas de parler correctement et

avec aisance la ou les langues étrangères, les techniques audiovisuelles devraient pouvoir jouer un rôle important.

L'emploi d'enregistrements sonores, explique RINVAC (2000 : 169) permet au professeur de proposer à élèves des modèles authentiques qui peuvent être extrêmement variés, et toute une gamme d'exercices au cours desquels les performances des élèves sont enregistrées sous forme de documents faciles à analyser, à critiquer et à faire comparer avec l'original.

Qu'il soit alors pour la leçon de l'oral, de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire etc., apprendre en jouant facilite non seulement la tâche mais donne aussi l'envie d'apprendre et par conséquent la maîtrise de la langue orale. On entendra par-là qu'en réalisant les jeux en de petits groupes d'élèves, ces derniers sont eux-mêmes considérés comme matériels en étant qu'acteurs dans une scénarisation.

On retient donc que l'usage de l'audiovisuel et des jeux en classe de langue serait donc beaucoup plus bénéfique pour faire face aux problèmes liés au manque de matériel et à la gestion du temps où un seul apprenant peut parler pendant toute la séance.

V.8. Déscolarisation des apprentissages

La « *déscolarisation* » est un terme « *rebelle* » employé par RENAUD (2012) pour amener le lecteur à focaliser son attention sur les aspects naturels et ludiques de l'apprentissage, souvent mal servis par la rigidité de la structure scolaire. L'expression désigne aussi l'étude des potentialités éducatives offertes par les différentes attitudes et comportements des jeunes, particulièrement en matière d'emploi des technologies.

Avec cette considération de Renaud, l'on comprend que, dans une situation de classe, l'enseignant ne doit pas rester attaché à des programmes obligés par les manuels. Dans ce sens, l'enseignant est un ingénieur, un technicien, un organisateur de sa classe. Il doit donc considérer la classe comme une mini société où chaque apprenant y sent sa part. A cet effet, « Des psychopédagogues et des techno pédagogues en tous genres cherchent à développer des ressources éducatives qui collent aux pratiques d'apprentissage naturelles des apprenants au lieu de définir un moule scolaire uniforme et incassable ». écrit RENAUD.

Ainsi donc, pour déscolariser les enseignements , l'enseignant doit créer une atmosphère de conversation naturelle ou spontanée, c'est-à-dire multiplier les occasions de faire utiliser et réutiliser la langue par les élèves pour qu'ils expriment effectivement leurs pensées au lieu de toujours faire acquérir et prendre par cœur des notions sans rien penser à les utiliser dans la

communication quotidienne. A ce sujet, RENAUD propose une stratégie dite de « *jeux sérieux* ». Cette dernière consiste d'une part en l'usage de produits ludiques plus variés, inspirés d'approches pédagogiques cognitives et socioconstructivistes, offrant par exemple des études de cas ou des simulations plus détaillées et des moyens de communication pour favoriser le travail collaboratif. D'autre part, il faudrait permettre aux jeunes élèves de développer leur autonomie et leur sens critique en faisant les transferts nécessaires de l'univers ludique virtuel au monde réel et vice versa. Ceci dit, quand on apprend une notion, il faut directement la faire utiliser dans une situation de la vie courante de l'apprenant et par celui-ci même. Pour y parvenir, l'enseignant peut lancer un sujet dans lequel l'utilisation de la notion faisant objet d'apprentissage est nécessaire. Comme ça, la langue ne sera plus uniquement un instrument de scolarisation mais également celui de socialisation.

V.9. De la culture burundaise à l'enseignement de l'oral en français

Conscient que la langue et la culture sont intimement liées, la parole est elle aussi une compétence linguistique du sujet parlant dans laquelle se manifeste sa civilisation. En ce sens, il importe de remarquer que c'est à travers notre langue et notre culture que nous exprimons tous nos sentiments.

La langue maternelle est, selon DA SILVA (2013 : 90) : « notre mémoire affective. Chaque mot prononcé ouvre des souvenirs et les images du passé surgissent. Notre vie se dévoile avec les mots. Notre langue maternelle qui nous accompagne dès la petite enfance témoigne de nos expériences, de nos sentiments. Par ailleurs, une langue étrangère n'est pas porteuse de notre subjectivité ». C'est pourquoi, ajoute cette auteure, « En didactique des langues, l'enseignant doit tenir compte de ce sens anthropologique de la culture, des diversités de focalisation, des attitudes subjectives, des façons d'agir et de sentir, donc des cultures ».

De cette façon, le francophone burundais parle le français dans lequel se manifeste sa culture. En effet, parler timidement et à voix basse, souvent avec les yeux baissés, manger ses ongles, jouer avec ses lunettes, un mot après l'autre, etc. sont souvent des caractéristiques de la langue maternelle des enfants burundais. On ne manquera pas à dire que ce comportement trouve origine dans la culture burundaise où l'enfant qui parle beaucoup et à haute voix est taxé d'indiscipliné. Or, cette conception a risque de se transmettre dans la pratique de langue française des apprenants. Par-là, l'enseignant, doit, s'il ne présente pas la même difficulté, initier les apprenants à enlever le costume burundais pour porter celui des Français natifs lorsqu' il est question de prendre la parole en français. Pour y parvenir, le son et/ou la vidéo

faite par les locuteurs natifs en sont les meilleurs supports. C'est ainsi d'ailleurs que DA SILVA parle de l'importance, en didactique des langues, de savoir distinguer le rapport de l'apprenant avec sa langue de celui qu'il construira avec la langue cible.

Conclusion partielle

Dans l'enseignement des langues/cultures étrangères, nous devons aider les apprenants à acquérir des compétences linguistiques qui ne se limitent pas à l'écrit mais qui mettent en avant l'oral, la première compétence privilégiée en langue.

Pour y parvenir, l'enseignant doit savoir comment conduire ses leçons en variant différentes méthodes, outils, techniques et activités visant à amener l'apprenant à s'approprier la langue. L'enseignant doit donc savoir utiliser les outils ou encore les adapter aux besoins des apprenants en attirant leur attention sur la diversité culturelle et linguistique qui existe entre leur langue maternelle et la langue cible. La correction des erreurs en langue cible doit partir de la langue maternelle de l'apprenant qui cause souvent des problèmes de perception des sons. Ainsi, la correction est normalement faite par le sujet parlant sinon par les pairs. L'enseignant n'interviendra que comme le dernier recours.

Pour les leçons de connaissance de la langue, l'enseignement doit développer en premier lieu l'oral en considérant non seulement la langue comme outil d'apprentissage mais aussi comme un outil de communication et de socialisation.

CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS

1. Conclusion générale

Notre travail avait comme objectif de de rendre compte du niveau de maîtrise de l'oral par les enseignants de français et de leurs pratiques dans l'enseignement de cette compétence pour permettre aux apprenants de s'en approprier.

Pour s'en rendre compte, une méthodologie nous a guidé, celle de nous appuyer dans les deux premiers chapitres sur des théories. Le premier consistait à élucider les concepts clés qui servent de la bonne compréhension des théories développées le long du travail.

Dans le deuxième chapitre, nous avons présenté, après avoir fait sentir son importance, les problèmes liés à l'enseignement/apprentissage de l'oral dans les langues étrangères en général et plus particulièrement en français.

A ce niveau, nous avons identifié le type de français existant au Burundi en général et plus particulièrement celui appris au post-fondamental avant de présenter différents modèles d'enseignement/apprentissage de FLES.

Ici, nous avons distingué les anciens modèles qui se révèlent moins efficaces par rapport aux nouveaux, ces derniers qui développent au mieux la langue orale chez l'apprenant. Ainsi, avons-nous constaté que l'usage des machines et la méthode verbo-tonale de correction phonétique sont efficaces dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Ces modèles mettent en avant une bonne perception des sons d'une langue et interdisent l'interprétation des fautes par rapport à la production.

En outre, nous avons constaté que les anciennes méthodologies centrées sur les contenus ne permettent pas à l'apprenant de communiquer oralement dans une langue tandis que les méthodologies centrées sur l'activité de l'apprenant sont celles efficaces pour permettre à celui-ci de maîtriser la langue orale. Ces méthodologies sont entre autres les méthodologies audio-visuelle et communicative qui mettent en avant la communication dans l'apprentissage des langues et la méthodologie actionnelle qui prépare l'apprenant à être un bon acteur social.

Le troisième chapitre développe le cadre méthodologique de notre travail (le recueil de données et la méthodologie d'analyse).

Le quatrième chapitre, principalement pratique, consiste à présenter les résultats de nos recherches. Ces dernières sont composées d'un corpus de sons enregistrés sur le vif pendant différentes leçons de français.

Avant de présenter nos résultats, nous avons d'abord indiqué une guide méthodologique de travail, un chapitre composé principalement de l'hypothèse générale et des autres spécifiques.

L'hypothèse générale est la suivante : « La langue orale des enseignants de français présente des défis et leurs pratiques dans l'enseignement de l'oral sont aussi moins efficaces pour permettre le développement de la compétence d'expression orale chez l'apprenant »

Les hypothèses spécifiques :

- Les enseignants de français éprouvent des difficultés de l'expression orale qui les empêchent de bien enseigner cette compétence et partagent des erreurs d'expression orale avec leurs apprenants.
- Les enseignants de français ne sont pas outillés dans l'enseignement de l'oral en français.
- L'enseignement de grammaire ne permet pas le développement de la compétence à l'oral en français

Pour ce qui est de la méthodologie, nous avons d'abord indiqué les instruments de travail qui sont l'enregistrement sonore et l'observation de classe. Nous avons ensuite précisé des critères de choix d'écoles que nous avons visitées ainsi que ceux de choix des éléments à analyser.

Enfin, nous sommes entrés dans le vif du sujet où, dans le quatrième chapitre, nous avons interprété les résultats de notre enquête sur l'« *enseignement de l'oral au post-fondamental : analyse de la langue et des pratiques de l'enseignant* ».

Dans cette interprétation, notre hypothèse générale selon laquelle « la langue orale des enseignants de français présente des défis et leurs pratiques dans l'enseignement de l'oral sont aussi moins efficaces pour permettre le développement de la compétence d'expression orale chez l'apprenant. » a été confirmée.

Ainsi, la langue parlée des enseignants enregistrés est caractérisée par un langage inadéquat (enseignants A et H) ; problèmes de prononciation (enseignants B et G) ; manque de fluidité dans la parole (enseignants B et H), fautes de langue (Enseignants B et H).

Toutefois, ceci ne signifie pas que ces enseignants sont les seuls à éprouver des difficultés de la langue orale car, sauf pour l'enseignant C chez qui nous n'avons pas observé ces carences, les autres n'ont pas pu parler (ou ont parlé moins) du fait qu'ils écoutaient, à l'instar de l'auditoire, les exposés qu'ils ont donnés.

En outre, au moment où certains enseignants éprouvent des difficultés ci-haut évoquées, d'autres s'expriment bien (bonne prononciation, fluidité, etc.) mais leur langage n'est pas communicatif (injures, intimidations, voix tonitruante, etc.) (A et G). Ces défis ne peuvent pas permettre le développement de la communication orale chez l'apprenant.

Quant aux hypothèses spécifiques, la première : « Les enseignants de français éprouvent des difficultés de l'expression orale qui les empêchent de bien enseigner cette compétence et partagent des erreurs d'expression orale avec leurs apprenants », nous avons constaté que les enseignants éprouvent des difficultés phonétiques d'où leur incapacité de corriger les erreurs commises par les apprenants. Nous avons vus que certains enseignants ne corrige pas les erreurs car : il y en a qui partagent les mêmes difficultés que leurs apprenants (B, H) ; d'autres restent indifférents devant l'erreur (D, E, F et) ; l'autre (C) qui, malgré sa bonne maitrise de la langue ne corrige pas les erreurs; l'enseignant I fait la correction mais de façon incorrecte. Ceux qui parviennent à faire la correction le font de façon inadéquate et violente soit en injuriant les apprenants soit en les intimidant (A et G).

La deuxième hypothèse postulant que « les enseignants de français ne sont pas outillés dans l'enseignement de l'oral en français. » est elle aussi confirmée car, les techniques utilisées par les enseignants ne permettent pas aux apprenants de communiquer oralement. Les enseignants confondent une leçon de l'oral avec celle de l'exposé, la lecture expressive ou encore la récitation. En effet, parmi les cinq leçons d'expression orale, seule une de l'enseignant F est véritablement une leçon de l'oral. Dans cette leçon, les apprenants parlent aisément alors que dans les autres dont les sujets relèvent de l'exposé et non de l'oral, les apprenants ne parlent pas.

En outre, les enseignants ne savent pas quelles activités donner aux apprenants dans le cadre de l'oral. Ainsi, avec ce problème de distinguer l'oral de l'exposé et de choix d'activités à donner aux apprenants influe sur le climat de classe où n'y règne pas l'ambiance de travail.

La situation s'aggrave avec le manque d'outils didactique car, dans toutes les classes, seul le livre (pour certains enseignants) reste utilisable.

Enfin, la troisième hypothèse relative au fait que « l'enseignement de grammaire ne permet pas le développement de la compétence à l'oral en français » a été elle aussi confirmée car, les activités que donnent les enseignants dans les leçons de connaissance de la langue sont constituées des questions qui appellent des réponses strictes et souvent en chœur. Ces types de questions ne relèvent que de la grammaire externe et ne développent pas la compétence communicative. De plus, au lieu d'aider les apprenants à répondre aux questions en formulant des réponses dans des phrases complètes, les enseignants ne font que faire apprendre par cœur les notions de grammaire pris isolement. (C'est le cas des enseignants D et G). A cet effet, les apprenants ne reçoivent l'occasion de prendre la parole que quand il s'agit de donne la réponse stricte (oui ou non) ou encore pour compléter les propos de l'enseignant. (Cas de G, I, et H).

En outre, la non maîtrise de la matière par les enseignants déroute les apprenants. C'est le cas des enseignants H et I qui donnent des réponses incorrectes aux questions.

Face à tous ces manquements relevés dans la langue et la pratique des enseignants, nous avons proposé, dans le cinquième et dernier chapitre, quelques stratégies pour l'enseignement de l'oral en français. Nos propositions s'appuient essentiellement sur les théories qui nous ont aidées à donner une contribution pour améliorer la qualité de l'enseignement de l'oral en français.

2. Suggestions

Face à ces différents défis constatés dans l'enseignement de l'oral, il nous semble fort utile de donner nos Suggestions. Ces dernières s'adressent aux partenaires éducatifs :

A l'endroit du Ministère de tutelle :

- D'organiser des ateliers de perfectionnement du français oral à l'intention des enseignants de français ;
- D'organiser des formations continues en enseignement de l'oral à l'intention des enseignants de français ;
- D'élaborer des matériels didactiques spécifiques pour l'enseignement de l'oral ;
- De prévoir, dans les évaluations certificatives, des épreuves d'expression orale.

Aux enseignants :

- D'améliorer leur expression orale en français en participant à des clubs d'expression orale et en faisant des exercices de perfectionnement ;
- D'utiliser les méthodes, les techniques et les modèles d'enseignement permettant de développer chez l'apprenant la compétence à l'expression orale ;
- De lire les ouvrages parlant sur l'enseignement de l'oral dans les langues étrangères afin d'améliorer leurs pratiques de classe ;
- De mettre en avant l'oral que l'écrit dans les pratiques de classe.
- De faire aimer la langue orale aux apprenants en les incitant à s'exprimer oralement en classe et ailleurs.

Aux apprenants :

- De pratiquer la langue orale pendant et en dehors de la classe ;
- De participer à des clubs à visée d'expression orale en français ;
- De suivre les documents audiovisuels en français ;

Aux parents capables :

- D'aider les enfants à accéder à des documents audiovisuels en vue d'amélioration de l'oral en français ;
- D'encourager les enfants à parler en français.

REFERENCES

Ouvrages spécialisés

1. BESSE H., *Les langues et leur enseignement-apprentissage* : *Travaux de didactique du FLE, no 17*, 1987
2. MARTINEZ P., *Le Français langue seconde : apprentissage et curriculum,* Maison neuve & Larose, Paris, 2002
3. BORRELL A., *La variation, le contact des langues : études phonétiques* : *contribution à la méthodologie verbo-tonale,* CIPA, Mons, 2002.
4. RENARD R., *La Méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Didier-Bruxelles, Mons, 1970
5. CUQ J.P. & GRUCA I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,* Presses Universitaires de Grenoble, 2005
6. VIGNER G., *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International, Paris, 2001
7. VIGNER G., *Le français langue seconde*, Hachette Livre, Paris, 2009
8. ABRY D. & VELDEMAN-ABRY J., *Techniques et pratiques de classe : La phonétique : audition, prononciation, correction,* CLE International, Paris, 2007
9. INTRAVAIA P., *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective : le système verbo-tonal,* CIPA, Paris, 2003
10. RINVAC P., *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*, Didier Erudition, Paris, 2000

Dictionnaires

1. GALISSON R. & COSTE D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976

2. CUQ JP., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003

3. Dubois J. & al., *Dictionnaire de linguistique,* Librairie Larousse, 1973

4. *Larousse,* disponible en ligne à l'adresse, https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9thode/50965

Mémoire

Charlotte Bour & Coline Hoyet, *En quoi le jeu facilite-t-il l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire?*, Université Montpellier II, 2012, disponible en ligne à l'adresse : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00815424/document

Articles

1. Claude Germain, et Joan Netten**,** *«* Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LÉ ? *»* In *Aspects culturels, linguistiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français à un public non francophone*, Association internationale des études québécoises (AIEQ), Québec, 2014
2. Paula Prescod, Jean-Michel Robert, *La langue seconde à la croisée des chemins*, 2014 (n° 174), disponible en ligne à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-139.htm
3. Erika Douaire & al. Synthèse et Critique : *La méthodologie traditionnelle et l'approche communicative,* 2012, disponible en ligne à l'adresse : https://ddlsuottawa.weebly.com/uploads/1/4/7/3/14739772/synthese_et_critique.pdf
4. Éric Bidaud & Hakima Megherbi, « De l'oral à l'écrit » *in La lettre de l'enfance et de l'adolescence,* 2005/3 no 61, disponible en ligne à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-ladolescence-2005-3-page-19.htm
5. IEN Vittel, *Gestion du climat de classe : une difficulté professionnelle ?* (2013), disponible en ligne à l'adresse : https://www4.ac-nancy-metz.fr/dsden-88-circos/ien-vittel/IMG/pdf/gestion du climat de classe-2.pdf
6. Chantal Parpette, *De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger* (2008), disponible en ligne à l'adresse : https://acedle.org/old/IMG/pdf/Parpette_Cah5-1.pdf .
7. ZakiAbu-laila, « Les Avantages de l'utilisation des supports audiovisuels en Classe de FLE » in *Revue des études humaines et sociales -B/ Lettres et Langues*. N° 19, 2018, disponible en ligne à l'adresse : https://www.researchgate.net/publication/322854546_Les_Avantages_De_L'Utilisation_D

es_Supports_Audiovisuels_En_Classe_De_FLE/link/5a72e03c4585155120767868/download

8. Brigida Ticiane Ferreira da Silva, « Pour une pédagogie différenciée en classe de FLE. Une sensibilisation à un regard anthropologique et dialogique lors de l'approche de l'autre » in *Synergies Chili* n°9, 2013 : disponible en ligne à l'adresse : https://gerflint.fr/Base/Chili9/Ticiane_Ferreira_da_Silva.pdf
9. NDUWINGOMA Pierre, « Analyse de sujets d'évalu ation en français dans des écoles fondamentales au Burundi » in *Revue Universitaire des Sciences de l'Éducation*, N°10, 2018

Sites d'internet

1. Luc Renaud, *Le jeu sérieux et la déscolarisation de l'apprentissage,* 2012, https://www.educavox.fr/formation/outils/le-jeu-serieux-et-la-descolarisation-de-l-apprentissage (le 11/10/2020 à 21h 33 min)
2. Etudiant-france.info, https://etudiant-france.info/loral-vs-lecrit/ (le 26/03/2020 à 8h 47 min)
3. Michèle Verdelhan-Bourgade, *Le Français de scolarisation,* 2002https://www.cairn.info/le-francais-de-scolarisation--9782130527404-page-5.htm (le 04/5/2020 à 10h25min)
4. Barbara Abdelilah-Bauer, *Bilinguisme-Conseil*, https://www.bilinguisme-conseil.com/le-bilinguisme/glossaire (le 20/03/2020 à 10h 25min).

ANNEXES

I. Guide d'observation

I.1. Analyse de la langue parlée de l'enseignant de français

I.1.1. Langage inadéquat

I.1.2. Prononciation

I.1.3. Hésitations et manque de fluidité

I.1.4. Fautes de langue

I.2. Analyse des pratiques de l'enseignement de l'oral en français

I.2.1. Leçons d'expression orale

I.2.1.1. Confusion entre leçon de l'oral et exposé ou lecture expressive

I.2.1.2. Activités des apprenants

I.2.1.3. Comportement face à l'erreur

I.2.1.4. Climat de classe

I.2.1. 5. Outils didactiques

I.2.2. Leçons de connaissance de la langue

I.2.2.1. Activités des apprenants

I.2.2.2. Correction des erreurs

I.2.2.3. Climat de classe

I.2.2.4. Prise de parole par les apprenants.

II. Extraits et scènes du corpus analysés

II.1. Pour la langue parlée des enseignants de français

II.1.1. Langage inadéquat

a. « *Je vais te bombarder avec des questions que tu ne parviendras jamais à répondre* »

b. « *Je ne vais pas hésiter à vous coller un rond* »

c. « *Imbéciles que vous êtes !* »

II.1.2. Prononciation

a. « *Ce n'est pas le moment deee… ce n'est pas le moment de faire di bruit ; celui qui n'a pas entendi n'a pas entendi ; celui qui a entendi a entendi*. »

b. « *Quelles so les expressio de la dirée que nous avo déjà* ».

c. « *Et ces connaissances acquises vous seront utiles dans la… ce que vous venez d'apprendre ça va ça va vous sera utile en quoi ?* »

d. « *Si vous avez des questions en rapporo* »

e. « *Quels so quels so quels so leees…* »

f. « *celui qui n'a pas entendi n'a pas entendi ; celui qui a entendi a entendi* »,

g. « *connecteres chronologiques* »,

h. « *parle comma on pe sécourir les victimes de l'innondatio* »,

i. « *je vous donne quinze minites pour la rédactio* »,

j. « *vous avez biè nexposé* »,

h. « *ce lui qui a exposé a dit premièrema, je n'ai pas entendi dexièmema, je n'ai pas entendi dernièrema* ».

i. « *Nous avo de longues phrases où nous sommes invités à alever »*

II.1.3. Hésitations et manque de fluidité

a. « *Quels so quels so leees… quels so leees… quels so leees… les mots ou expressio liées aux catastrophes naturelles* »

b. « *Il y a ces qui ont présenté avec un air stupéfait* »,

c. « *Supposons que le visiteur est un journaliste, vyari kuca*

bigenda gute ? »

d. « *Il est en train de rédiger laaa… la mémoire* »

II.1.4. Fautes de langue

a. « *Merci merci à beaucoup deeee… il y a beaucoup deees…* »

b. « *Il arrive que il y a eu un catastrophe naturelle* »

c. « *Les chefs de groupe je vais les donner…* ».

d. « *les expressions liées en rapport…* »

e. « *parlez les défauts et les qualités* » au lieu de « *parlez des défauts et des qualités* »

f. « *les éléments que peut contenir ces exposés* » au lieu de « *les éléments que peuvent contenir ces exposés* ».

g. « *Il est en train de rédiger laaa… la mémoire* »

h. « *Nous étions tentrain de dire* »

i. « *Nous avons parlé que avec…* »

j. « *Nous avons pu défini* »

II.2. Pour les pratiques de l'enseignement de l'oral en français

II.2.1. Leçons d'expression orale

II.2.1.1. Confusion entre leçon de l'oral et exposé ou lecture expressive

Des sujets d'exposés et d'expression orale :

- *La célébration de Noël,*
- *Mon amie Dorine,*
- *Les 3 pygmées qui étaient en promenade,*
- *Le corbeau et le renard,*
- *Pour ou contre la punition à l'école,*

- Exposés sur les ouvrages lus (faire un résumé),
- En utilisant les mots et expressions liés aux catastrophes naturelles, dites comment secourir les personnes en situation d'inondation.

II.2.1.2. Comportement face à l'erreur

Enseignant : « *N'est-ce pas ?* »

Élèves : « *Oui* »

Enseignant (avec moquerie) : « *Ouiii… ! Imbéciles que vous êtes !* ».

« *On répond ?* »

Elèves : « *Si* »

Elève (pose la question à l'orateur) : « *Pourquoi tu prends le sujet de la fête de Noël ?* »

Enseignant (énervé) : « *Pourquoi tu prends… ? Pourquoi tu prends… ?* »

Elève : « *Pourquoi tu as pris…* »

Enseignant : « *Pourquoi tu as pris… ?* » ; « *Pourquoi tu as préféré* »

Elève : « *Evite* »

Enseignant (d'une voix menaçante) : « *invite* »

Elève : « *Monsieur lapin* »

Enseignant (d'une voix tonitruante) : « *Monsieur le lapin* »

II. 2. Leçons de connaissance de la langue

II.2.1. Activités des apprenants

Enseignant : « *Qu'est-ce qu'une phrase simple* ? »

Elèves : Pas de réponse

Enseignant : « *Qu'est-ce qu'une phrase complexe ?* »

Enseignant : « *Une phrase simple est une phrase qui a un seul verbe con… ?* »

Elèves (en chœur) : « *conjugué* »

Enseignant : « *Une phrase minimale est une phrase dans laquelle on ne peut rien faire sans en changer le sen…* »

Elèves (en chœur) : « *le sens* »

Enseignant : « *Est-ce que vous pouvez me comprendre ?* »

Élèves : « *oui* »

Enseignant : « *Oui ou non ?* »

Elèves : « *oui* »

II.2.2. Correction des erreurs

Elève (en lecture) : « *Les camalades* »

Enseignant : « *Les camalades… ? Nooon… !* »

Enseignante : « *Attribuer signifie quoi ?* »

Elève : « *accompagner* »

Enseignante : « *Attribuer signifie la qualification du sujet. Ça vient qualifier le sujet*.»

Enseignante : « *Quand le « je » se mélange av ec le « tu », le sujet devient… ?* »

Elèves: *« Nous »*

Elèves : « *On conjugue l'auxiliaire « avoir » ou « être » au présent plus le participe passé du verbe* »,

Réponses des apprenants : *« Ils sont intelligents, Il est malade, il est allé au marché, En 2015, nous étions en 9e année, Il semble malade, il semble fort, Je reste à la maison pour préparer le devoir, nous voulons rester tranquilles, ...* », « *Il est allé au marché* », « *Je reste à la maison pour préparer le devoir* »

Enseignante : « *Les indices sont au nombre de combien ?* »

Réponse : « *Quatre* »

Question : « *Le schéma d'un texte narratif est composé par combien d'étapes ?* »

Réponse : « *Cinq* »

Question : « *Quand vous dites les types de phrase et voilà vous dites que c'est combien ?* »

Réponse : « *Quatre* »

Enseignante : « *Est-ce correcte ?* »

Elèves (en chœur) : les uns « *oui* », les autres « *non* »

Enseignante : « *Qu'est-ce qui manque ?* »

Elèves (en chœur) : « *Accord S* »

Enseignante : « *Pourquoi ?* »

Enseignante : *« Quelle est la nature de « il » ? »*

Elèves (en chœur) : *« Sujet »*

Enseignante : «*Troisième exemple, quel est le sujet ?* »

Elèves (en chœur) : *« il »*

Enseignante : « *Dans cette phrase quel est la nature de « intelligent » ?* »

Elève : *« attribut du sujet »*

Enseignante : *« attribut du sujet c'est la nature ou la fonction? »*

Elèves (en chœur) : *« la fonction »*

Enseignante : *« Dans cette phrase, quel est l'attribut du sujet? »*

Elèves (en chœur) : *« Malade »*

Enseignante : *« Tout d'abord, nous avons le mot* « *Attribut* »*. Ça vient de quel verbe ? »*

Elèves (en chœur) : *« Attribuer »*

Enseignante : « *Attribuer signifie quoi ?* »

Elève : *« Accompagner » ; « disparaître »*

Enseignante : *« Ces verbes portent quels noms ?»*

Enseignante elle-même : *« ce sont les verbes d'état »*

Enseignante : *« Ces verbes sont lesquels?»*

Elève : *« sembler »*

Elève (en levant le doigt) : « *Le verbe apparaître ?* »

Enseignante : « *Non* »

NB : Les autres annexes sont faites par un corpus en CD audio attaché à la troisième page de la couverture. Il comprend tous les sons de toutes les neuf leçons que nous avons enregistrées sur le vif.