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

Impact des activités d'enseignement du français sur la production orale : cas des élèves de la 3ème langues de la direction communale de l'éducation de Kayokwe

Niyonzima,Gilbert; Sous la direction de : Pr Pierre Nduwingoma

2024-06
UB, ENS
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/2010

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

UNIVERSITE DU BURUNDI ET ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANCAIS LANGUE ETRANGERE

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

Par
Gilbert NIYONZIMA

Sous la direction de :

Pr Pierre NDUWINGOMA

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

BUJUMBURA, Juin 2024

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président : Pr Rémy NSENGIYUMVA

Rapporteur : Pr Pierre NDUWINGOMA

Assesseur : Dr Pierre Claver KANTABAZE

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

DEDICACE

A mon épouse et nos enfants, source de nos efforts, qui se sont toujours sacrifiés pour nous voir réussir ;

A nos parents qui nous ont montré le chemin du savoir ;

A nos frères et nos sœurs, à nos beaux-frères, nos nièces et neveux, nous dédions ce travail dont le grand plaisir leur revient, pour leurs conseils, aides et encouragements.

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

REMERCIEMENTS

Nous offrons de sincères remerciements à notre directeur de Mémoire, Pr Pierre NDUWINGOMA, enseignant à l'Université du Burundi.

Le mérite d'un mémoire appartient certes à l'auteur, mais également à son directeur qui l'encadre. En ce qui nous concerne, notre encadreur a été d'un soutien et d'une attention exceptionnels. La confiance qu'il nous a accordée nous a permis d'accumuler d'une expérience scientifique marquante qui fait de nous une personne grandie.

Nous tenons également à remercier tous les directeurs des lycées de la direction communale de l'éducation de KAYOKWE pour nous avoir autorisés à entrer dans les établissements dont les directions leur sont confiées pour y effectuer notre enquête.

Nous ne pouvons pas manquer à remercier tous les enseignants de français en 3è année section de Langues qui nous ont accordé l'accès à leurs classes respectives pour observer leurs leçons toute la durée de notre enquête et qui ont répondu aux items de notre questionnaire. Nos remerciements s'adressent aussi sincèrement à tous les professeurs de l'Université du Burundi et de l'Ecole Normale Supérieure pour leur contribution dans le développement de notre savoir, savoir-faire et savoir-être et qui ont mûri notre esprit de recherche. Nous voudrions exprimer notre reconnaissance envers nos éducateurs de l'école primaire et des lycées qui ont fait de nous ce que nous sommes aujourd'hui. Nous ne pourrions pas terminer nos remerciements sans évoquer la présence permanente de tous les membres de notre famille, de nos amis, de nos collègues pour leur soutien tant moral que matériel au cours de notre formation.

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

RÉSUMÉ

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du Français et s'intéresse aux activités d'enseignement du Français. Elle cherche à mettre en évidence la potentialité des pratiques didactiques menant vers le développement et l'amélioration des compétences d'expression orale des apprenants, à travers les activités introduites en classe de 3ème Langues. Cette étude se fait à travers une enquête auprès des enseignants de français dans leurs classes de 3è années Langues Burundi dans le but de mesurer l'impact des activités et pratiques enseignantes sur le développement de la compétence de production orale. Il s'est agi d'analyser les pratiques de classe des enseignants dans les différentes séances de français pour amener leurs apprenants à produire oralement. Les résultats obtenus ont fait ressortir des activités de classe en lien direct avec le contenu du programme officiel avec une faiblesse des apprenants finalistes en matière de production. En effet, au niveau des activités, les enseignants se fient à tout ce qui est proposé dans les contenus de programme en suivant à la lettre la planification détaillée. Celle-ci privilégie les activités de compréhension de l'écrit et des activités grammaticales, les activités de production orale n'y sont représentées qu'à 12%. Les démarches méthodologiques ainsi que les documents d'appui à l'apprentissage du français ne sont pas modernes et les difficultés didactiques sont presque insolubles.

Mots-clés : activité, enseignement, français, production orale

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

ABSTRACT

This research is part of the field of French teaching and is interested in the activities of teaching French. It seeks to highlight the potential of didactic practices leading development and improvement of learners oral expression skills, through activities introduced in 3rd language classes. This studyis carried out through a survey by questionnaire and observation of French teachers in their classes in Burundi with the aim of measuring the impact of activities and teaching practices on the development of oral production skills. The aim was to analyze the classroom practices of teachers in the different French sessions to encourage their leaners to produce orally. The results obtained highlighted class activities directly linked to the content of the official program with a weakness of the final learners in terms of production. Indeed, at the level of activities and tasks, teachers adhere to everything that is proposed in the program content by following the detailed planning to the letter. This favors reading comprehension activities and grammatical activities, oral production activities are only represented 12%.The methodological approaches as well as the support documents for learning French are not modern and the teaching methods are almost insoluble.

Keywords: activity, teaching, French, oral production

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

TABLE DES MATIERES

Identification des membres du jury ..... **i**

DEDICACE ..... **ii**

REMERCIEMENTS ..... **iii**

RÉSUMÉ ..... **iv**

ABSTRACT ..... **v**

TABLE DES MATIERES ..... **vi**

LISTE DES ABREVIATIONS ..... **ix**

LISTE DES TABLEAUX ..... **x**

AVANT PROPOS ..... **xi**

INTRODUCTION GENERALE **1**

0.1. Motivation du choix du sujet et sa délimitation 2

0.2. La problématique de la recherche 3

0.3. Hypothèses 6

0.3.1. Hypothèse générale 6

0.3.2. Hypothèses spécifiques 6

0.4. Objectifs de la recherche 6

0.4. 1.Objectif global 6

0.4. 2. Objectifs spécifiques 7

0.5. Méthodologie de la recherche 7

0.6. Articulation du travail 7

CHAPI. ELUCIDATION DES CONCEPTS CLES **10**

1.1. Enseignement 10

1.2. Activité 10

1.3. Le français 11

1.4. La production orale 13

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

CHAP II.DE LA PLACE DE L'ORAL DANS LES DIFFÉRENTES MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE 14

2.1. Méthodologie traditionnelle et place de l'oral 15

2.2. Méthodologie naturelle et place de l'oral 15

2.3. Méthodologie directe et place de l'oral 16

2.4. Méthodologie active et place de l'oral 19

2.5. L'oral dans la méthodologie audio-orale 20

2.6. Méthodologie structuro-globale audio-visuelle(SGAV) et place de l'oral 23

2.7. Approche communicative et place de l'oral 24

2.7.1. Approche communicative 24

2.7.2. Compétence orale dans l'approche communicative 26

2.8. Perspective actionnelle et place de l'oral 28

2.8.1. Perspective actionnelle 28

2.8.2. Compétence orale dans la perspective actionnelle 31

Conclusion partielle 33

Cadre pratique 35

CHAPIII.METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 36

3.1. Description du lieu d'enquête 37

3.2. La méthodologie de recueil de données 37

3.2.1. Choix de la population d'enquête 37

3.2.2. La pré-enquête 38

3.2.3. L'enquête proprement dite 39

3.2.3.1. Le questionnaire 39

3.2.3.2. Phase d'observation 39

CHAPIV. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS ... 41

4.1. Présentation et analyse des données recueillies de l'enquête par questionnaire 41

4.1.1. Programme de français et l'expression orale en 3è année Langues au PF 42

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

4.1.2. Temps consacré à l'expression orale 44

4.1.3. Démarches d'enseignement/apprentissage de l'oral 46

4.1.4. Matériel pour développer l'oral 48

4.1.5. Types d'activités introduites en classe et leur rapport avec l'oral 49

4.1.6. Difficultés pour enseigner l'oral et les stratégies de remédiation 51

Synthèse des résultats du questionnaire 53

4.2. Présentation des données recueillies lors de l'observation 54

Synthèse des observations des séances de français 59

4.3. Discussion des résultats issus de la recherche 60

4.3.1. Négligence de la production orale 61

4.3.2. Manque d'intérêt pour les documents authentiques 63

4.3.3. Maîtrise insuffisante de la démarche méthodologique de la production orale 64

Conclusion partielle 66

Conclusion Générale 68

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 72

ANNEXES 77

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

LISTE DES ABREVIATIONS

A.C : Approche communicative

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CREDIF : Centre de recherche et de diffusion du Français

DCE : Direction communale de l'éducation

FLE : Français langue étrangère

FLM : Français langue maternelle

FLS : Français langue seconde

IPA : Institut de pédagogie appliquée

MAO : Méthode audio-orale

P.O : Production orale

SGAV : structuro-global et audiovisuel

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Programme officiel et leçons d'enseignement/ apprentissage du Français....42
Tableau 2: Le programme et les activités d'apprentissage de français....43
Tableau 3: Types d'activités faits en classe en lien avec la production orale....43
Tableau 4: Compétences hebdomadairement installées....44
Tableau 5: Volume horaire hebdomadaire de l'expression orale....45
Tableau 6: Développement de l'oral dans d'autres leçons....45
Tableau 7: Compétence rarement travaillée....45
Tableau 8:Activités et leur lien avec la production orale....46
Tableau 9: L'oral dans des leçons de grammaire et de compréhension de textes....46
Tableau 10: Effectif des lecteurs en lecture-compréhension....47
Tableau 11: Modalités de travail en classe....47
Tableau 12: Différentes étapes de la leçon de l'oral....47
Tableau 13: Accès aux documents authentiques....49
Tableau 14: Genre des activités de la communication orale....50
Tableau 15: Forme des pratiques orales....51
Tableau 16: Difficultés liées à la didactique de la P.O....52
Tableau 17: Solutions aux obstacles rencontrés....53

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

AVANT PROPOS

Cet ouvrage, qui s'est enraciné dans notre esprit, est une somme de plusieurs facteurs relevant de notre expérience en tant que dispensateur du cours de français au post fondamental et de notre période de stage que nous avons effectué au cycle de master en didactique du FLE. En effet, le système éducatif évolue avec la société pour tenter de répondre à ses besoins et c'est dans cette logique qu'est intervenue la nouvelle réforme de 2017, portant sur l'enseignement du Post-Fondamental au Burundi, marquée par une innovation méthodologique considérable dans les curricula de français concernant les compétences de communications langagières. Face aux difficultés qu'impose la langue française en classe de FLE en matière de l'oral, les acteurs en général et les enseignants en particulier cherchent une meilleure méthode pour faciliter son enseignement et arriver à surmonter les problèmes liés à la prononciation, au rythme, à l'intonation, et d'autres qui sont liés à la prise de parole et à la didactique de l'oral.

Les lacunes constatées lors de la didactique de l'expression orale en classe de troisième Langues et la volonté de faire face aux conséquences inhérentes à ces dernières chez les élèves en compétence de communication orale ont fait naître notre motivation.

Dans le domaine de la pédagogie, la meilleure stratégie à adapter est celle qui prend en compte le profil des apprenants ciblés ainsi que leur adaptation aux différentes activités présentées, celles-ci impactent d'une manière ou d'une autre la compétence communicative des élèves.

L'objectif de notre travail est de proposer pratiques méthodologiques susceptibles d'aider les enseigner à améliorer leur compétence de communication orale en situation de communication. Nous avons voulu montrer que les activités authentiques ou semi-authentiques du FLE dans la didactique de l'oral peuvent emmener les apprenants vers l'apprentissage efficace de la production orale. En cela, le soutien et les conseils que nous avons reçus de la part du Pr Pierre NDUWINGOMA étaient sans faille.

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

INTRODUCTION GENERALE

L'apprentissage d'une langue étrangère ne doit pas se borner sur l'écrit comme traditionnellement puisque des gens migrent et passent beaucoup de temps à communiquer oralement, ce qui impose un enseignement des langues orienté vers la communication naturelle.

A ce propos, FAUPIN (2015 :17) dit que les sociétés actuelles sont un creuset d'individus aux profils linguistiques et culturels différents. Avec la multiplication des échanges internationaux et la mobilité des populations, chacun traverse les frontières avec son bagage linguistique et ses usages culturels. Les transformations rapides de nos sociétés exigent une ouverture sans cesse renouvelée.

Dans ce monde en évolution permanente, il est indispensable de réviser certaines pratiques pédagogiques. L'école en général et la classe de langues en particulier, étant un lieu de rencontres et de partages, elle devrait privilégier le vivre ensemble. Pour y parvenir, la langue de l'autre constitue une passerelle incontournable et son enseignement/apprentissage en milieux institutionnels s'impose, parce qu'elle est étrangère. En dépit de son étrangeté, des utilisateurs non natifs en ont besoin.

Enseigner une langue étrangère revient à doter l'apprenant des moyens linguistiques nécessaires pour qu'il puisse adopter un comportement communicatif qui lui permet de s'insérer dans la communauté parlant cette langue. Apprendre celle-ci, c'est être capable de s'exprimer grâce à ce même outil, par réception, production et interaction dans des situations de communication diversifiées, en produisant des messages tant oraux qu'écrit d'une manière autonome.

Cependant, l'apprentissage d'une langue étrangère loin des communautés s'exprimant dans celle-ci suscite généralement d'énormes difficultés de motivation et de maîtrise pour les étudiants qui apprennent une langue.

En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle constitue un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage. Elle est définie par COSTE et GALISSON (1972 :5) comme suit :

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

« *L'apprentissage en milieu scolaire de toute langue naturelle autre que LI relève de la pédagogie d'une langue non maternelle ou « étrangère » quel que soit le statut officiel de cette langue dans la communauté où vit l'élève.* »

En ce qui nous concerne, notre sujet porte sur l'enseignement/apprentissage du français à travers des activités et tâches introduites en classe pour amener les apprenants à l'apprendre. Celles-là peuvent impacter positivement ou négativement l'une ou l'autre compétence de communication.

0.1. Motivation du choix du sujet et sa délimitation

Le sujet que nous avons choisi « **IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE**» est le résultat de mon expérience enseignante durant 10 ans.Mon constat est que les élèves terminent la section des langues sans toutefois être capable de s'exprimer à l'oral. Il en est de même pour les étudiants des premières années qui ont du mal à communiquer oralement en français.

La communication orale prime sur la communication écrite puisqu'elle est la plus utilisée dans la vie courante, ce qui veut dire qu'elle doit avoir le privilège en classe sans toutefois mettre de côté les autres compétences.

Par contre, NDUWINGOMA (2019) a fait une étude sur les pratiques enseignantes et évaluatives en français qui révèle que les pratiques enseignantes se penchent sur les cours de grammaire et de compréhension écrite. Ce qui rend compte d'une sous-estimation de l'expression orale et de l'expression écrite.

Compte tenu de la place de la langue française dans les domaines de la vie nationale tels que l'administration, l'enseignement, etc. les apprenants burundais doivent maîtriser cet outil de communication internationale. Cependant, aujourd'hui, il se remarque la non maîtrise de la compétence de communication orale par les apprenants burundais jusqu'au sommet de la formation scolaire. Les difficultés concerneraient même les autres compétences, mais nous avons choisi la production orale puisque l'enseignement/apprentissage doit viser les compétences communicatives surtout l'oral.

En ce qui nous concerne, notre point de vue est qu'il ne peut pas y avoir de compétence de production orale sans l'associer à la compréhension orale dans une langue étrangère quel que soit son statut. En effet, étant donné que la parole a précédé l'écriture, les apprenants doivent d'abord comprendre et produire le langage sous sa forme orale avant de pouvoir l'acquérir et l'utiliser avec efficience sous sa forme écrite.

Selon Robert (2008 : 156), l'oral, c'est « *Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques* ».

Parler une langue, c'est nettement plus que savoir et fabriquer mécaniquement quelques mots ; c'est également en savoir plus sur les normes qui conduisent l'arrangement des phrases. L'apprenant doit être exposé dans des situations où il est en contact avec la langue pour en savoir les règles de l'organisation de mots et des phrases.

A notre connaissance, il n'y a pas de mémoires en rapport avec les activités et tâches d'enseignement/apprentissage et leur incidence sur les compétences des apprenants en général et la production orale en particulier.

Nous pensons que les résultats de cette recherche apporteront une contribution, petite soit-elle, à l'amélioration de la didactique de l'expression orale en français.

0.2. La problématique de la recherche

Du point de vue scientifique, beaucoup de travaux de recherches scientifiques sur le rapport entre les pratiques pédagogiques et la maîtrise des compétences comme la production orale ont été réalisées. C'est notamment NDUWINGOMA(2010) qui a contribué à résoudre le problème lié à l'enseignement de l'oral en proposant la manière de l'enseigner ; BARANTOTA(2010) lui, propose les techniques pour développer l'expression orale dans les classes de français ; NGENDAKUMANA(2004) qui remarquant qu'on peut bien maîtriser toutes les connaissances dans une langue donnée mais ne pouvoir s'y exprimer oralement, demande la prise en compte à la fois des compétences linguistique et communicative pour un enseignement/apprentissage efficace de l'oral. Malgré ces recherches à l'issue desquelles des propositions de remédiation ont été formulées et tous les efforts déployés par les responsables

des institutions concernées, cette compétence de communication peine à émerger en français, du moment que le système éducatif burundais n'est pas statique. Il suffit d'observer le niveau oral des élèves finalistes à l'issu de leurs parcours scolaires pour constater la nécessité d'intervenir. Toutefois, encore faudrait-il pouvoir déterminer l'origine de cette déficience, la maîtrise du français parlé laisse à désirer. Les élèves finalistes peinent à s'exprimer oralement et les plus courageux parmi eux commettent beaucoup de fautes de français.

Du point de vue social, depuis la fin des années 90, avec le concept croissant de la mondialisation, la propagation exponentielle des médias et les relations sociales de plus en plus formelles, une nouvelle didactique de l'oral s'avère indispensable pour suivre le rythme progressif de notre temps en matière de communication orale. Ce temps où savoir parler et savoir interpréter la parole d'autrui devient un permis pour l'ascension sociale, professionnelle et économique. La non-aptitude à gérer certaines situations orales pourrait rapidement devenir un handicap car, autour de soi, tout invite à une maîtrise excellente de la langue ou même des langues parlées.

Au Burundi, le français est la langue de nature étrangère mais ayant un statut d'être une des langues officielle et d'enseignement, comme c'est le cas dans certains pays africains. Même si le français n'est pas utilisé dans la vie courante de pas mal des élèves, il est inconcevable de le considérer comme langue étrangère parce que ces apprenants l'entendent quotidiennement au cours des apprentissages.

Dans des situations où le français n'est pas une langue maternelle, il n'est pas totalement une langue étrangère, il serait absurde de l'enseigner comme une langue étrangère ordinaire. L'une des visées de son enseignement/apprentissage est de développer chez les apprenants burundais la capacité de produire oralement. La production orale est l'une des principales étapes dans l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde. Celle-ci se matérialise par l'aptitude qu'a l'individu de pouvoir s'exprimer à l'oral. A ce propos, SOREZ,H (1995 : 5) affirme que : « *S'exprimer oralement, c'est transmettre des messages généralement aux autres, en utilisant principalement la parole comme moyen de communication* ».

La communication en général et la communication orale en particulier n'est pas un art inné chez l'individu. Qu'elle soit interpersonnelle ou unilatérale, une communication efficace est possible à condition d'admettre qu'elle exige des efforts du locuteur. Malgré d'éventuels

efforts déployés par les enseignants en classe, beaucoup d'apprenants ont toujours de la peine à s'exprimer oralement et correctement en français, ce qui nous a poussés à nous interroger sur l'efficacité des activités et tâches d'enseignement du français, et leur lien avec la compétence orale.

A en croire les dire des enseignants, à tous les niveaux de l'enseignement du français, notamment au post fondamental, on constate que la production orale reste un véritable cauchemar auquel se confrontent les élèves.

Pourtant, le désir de pouvoir s'exprimer couramment en français se fait sentir en même temps chez ces mêmes élèves. Les programmes d'enseignement/apprentissage de français dans notre pays s'inspirent du Cadre européen commun pour les langues(CECRL) et de la Pédagogie d'intégration. Par exemple, en 3ème année post fondamentale, le guide (2018 :3), précise qu'à la fin de l'année, en matière de compétence de production orale

Dans une situation de communication et à partir d'un support oral ou écrit, l'élève doit pouvoir produire pendant environ 6 minutes des exposés ou des compte-rendu argumentatifs, intégrant des passages narratifs, descriptifs, informatifs/explicatifs ou conversationnels pour réagir/interagir oralement à une problématique identifiée, en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées.

Au cours de l'année, chaque semaine dispose d'une leçon d'expression orale et chaque palier se clôture par une semaine d'intégration où il y a au moins une situation de production orale.

On remarque que la production orale est un peu valorisée dans le nouveau système éducatif, mais force est de constater qu'elle est déficitaire chez les apprenants en général et chez les finalistes de la 3èlangues en particulier.

De ce qui précède, tout chercheur pourrait s'interroger sur les activités et démarches adoptées par les enseignants pour développer la compétence de production orale chez ces élèves. Il serait intéressant que les activités menant à l'enseignement de français en milieux scolaires soient mises en examen critique et que les modalités de travail en classe soient prises en compte.

Dans notre recherche, la problématique que nous avons retenue porte sur le questionnement suivant :

1. Quelles sont les activités d'enseignement mises en œuvre par les enseignants en classe de français ?

2. Ces activités amènent-elles les élèves finalistes de la section des langues à développer la compétence de production orale ?

3. Les activités de production orale sont-elles fréquentes en classe de 3è année de français ?

4. Les outils et démarches au service de l'enseignement du français sont-ils adaptés ?

0.3. Hypothèses

Dans tout travail de recherche comme la rédaction d'un mémoire, et plus précisément au départ, il est important de proposer des réponses provisoires aux questions de la recherche, à titre d'hypothèses, en les confrontant, par expérimentation, à des données sélectionnées. Selon RONGERE (1971 :20), « *une hypothèse est une proposition de réponses aux questions que l'on se pose à propos de l'objectif de recherche, formulées en termes tels que l'observation et l'analyse fournissent une réponse* ».

0.3.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale est libérée comme suit :

L'incapacité ou la difficulté de s'exprimer à l'oral chez les finalistes serait liée aux contenus des leçons et aux activités du programme inappropriées et insuffisantes, aux démarches et aux outils didactiques peu adéquats pour familiariser les élèves avec la pratique orale.

0.3.2. Hypothèses spécifiques

A partir de l'hypothèse générale susmentionnée, nous formulons les hypothèses spécifiques suivantes :

-Les activités faites quotidiennement en classe favoriseraient peu l'expression orale des élèves.

-Le temps imparti à la production orale serait insuffisant.

-Les enseignants rencontreraient des difficultés difficilement surmontables pour installes la compétence de communication orale.

0.4. Objectifs de la recherche

0.4. 1.Objectif global

Notre étude cherche à améliorer l'installation de la compétence de production orale en français à travers les activités permettant la maîtrise de cette compétence qui est déficitaire chez la plupart des apprenants burundais.

0.4. 2. Objectifs spécifiques

Notre intention n'est pas celui de minimiser le statut de l'écrit, mais de montrer que la production orale est une compétence indispensable pour l'apprenant et qu'elle fait partie intégrante des quatre compétences visées par le processus d'enseignement/apprentissage de toute langue, y compris le français langue seconde.

À l'issue de ce constat, nos objectifs spécifiques sont les suivants :

- fournir des informations pertinentes à toutes les parties prenantes concernant l'état des lieux de la situation d'enseignement du français au Burundi ;
- décrire les activités d'enseignement mises en œuvre par les enseignants de français la dans les classes de 3è année langues ;
- vérifier comment elles influent sur la compétence de la production orale, en vue contribuer au développement de cette dernière qui, absente chez les élèves, pourrait constituer une entrave à la communication orale en français.

0.5. Méthodologie de la recherche

Dans la quête des réponses pertinentes à l'ensemble des questions de recherche et atteindre les objectifs, nous avons procédé tout d'abord, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès des professeurs de français pour identifier leur point de vue sur la relation du programme, des activités, de leurs pratiques de classe avec la compétence de production orale. Puis, nous avons effectué les observations des pratiques de classe, celles-ci a consisté à observer les séances d'enseignement/apprentissage dans le but d'identifier d'abord leur lien direct ou indirect avec la production orale en français. Elle a été suivie par une analyse des données recueillies, une discussion des résultats afin de vérifier nos hypothèses de recherche.

0.6. Articulation du travail

Notre travail s'articule sur quatre chapitres qui constituent le cadre théorique et le cadre pratique.

Dans le cadre théorique, le travail est présenté en deux chapitres : le premier chapitre est dédié aux **concepts fondamentaux** tels que l'enseignement, l'activité, et le français ; quant au deuxième chapitre, il est réservé à **aux différents courants méthodologiques et place de la production orale dans ces derniers.**

Le cadre pratique se compose, quant à lui, par deux chapitres à savoir celui lié à la **méthodologie de la recherche** qui, à son tour, est subdivisé en méthodologie et le public visé, l'observation, le questionnaire. La dernière traite de l'analyse et traitement des données recueillies.

Enfin, nous conclurons notre travail par la confirmation ou l'information des hypothèques citées auparavant.

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

Ire PARTIE : CADRE THEORIQUE IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

Nous avons vu dans l'introduction que notre recherche porte essentiellement sur l'enseignement/apprentissage du français langue seconde à travers les activités et tâches que les enseignants proposent aux élèves de la 3ème post fondamental en vue de voir leur impact sur la production orale de ces derniers. Cet intérêt pour les pratiques pédagogiques provient de la nécessité de rapprocher la compétence orale de l'élève finaliste à celle du locuteur natif. Une telle orientation nous amène à un carrefour des domaines d'où nous devons tirer des concepts utiles pour la réussite de notre recherche.

Le cadre théorique de ce travail comprend deux chapitres. Le premier chapitre concerne les termes clés sur lesquels notre sujet trouve sa pertinence et le deuxième met en valeur la didactique du français langue étrangère/seconde et sa production orale.

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

CHAPI. ELUCIDATION DES CONCEPTS CLES

Dans le présent chapitre, nous allons procéder à la définition de certains concepts relatifs à notre thème.

1.1. Enseignement

L'enseignement est une pratique mise en œuvre par un enseignant visant à transmettre des compétences (savoir, savoir-faire et savoir) à un élève, un étudiant ou tout autre public dans le cadre d'une institution éducative (école, collège, lycée, université, écoles professionnelles, etc.).

Le DICTIONNAIRE LAROUSSE (2008 :148) définit l'enseignement comme « *une action, un art d'enseigner, profession de celui qui enseigne, ce qui est enseigné : leçon donnée par les faits, l'expérience : tirer les enseignants d'un échec* ».

Ce concept est ensuite défini parCUQ (2003 :83) comme « *l'action de transmettre des connaissances nouvelles ou des savoirs à un élève* ».

Pour Cuq et Gruca (2003 :139-140), la dimension méthodologique dans le processus de ses propres connaissances a toute son importance : « *L'enseignement ne peut donc plus aujourd'hui être conçu seulement comme une transmission de savoir : l'accent est davantage mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs. Il peut donc être défini comme une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier*. »

A partir de ces définitions, nous pouvons dire que l'enseignement, qui s'est imposé comme science de l'éducation ou didactique, est la manière avec laquelle un enseignant transmet des connaissances et des compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être) aux apprenants.

1.2. Activité

Selon LE DICTIONNAIRE ROBERT (1972 :20), le mot « activité » désigne « *un ensemble des phénomènes psychiques et physiologiques correspondant aux actes de l'être vivant, relevant de la volonté, des tendances, de l'habitude, de l'instinct, etc*. »

Le http://www.le-dictionnaire.com, quant à lui définit comme suit :

L'activité est un terme qui englobe une vaste gamme d'actions, de mouvements ou de processus accomplis par des individus, des organisations, ou même des systèmes naturels. Elle est souvent associée à la mise en œuvre d'efforts, d'énergie ou de travail, en vue d'atteindre un objectif ou un résultat spécifique.

A notre avis, c'est cette définition ci-haut citée qui nous semble convenable.

Le terme « activité », étant polysémique, peut renvoyer aux opérations cognitives, souvent inconscientes, auxquelles donne lieu tout processus mental comme repérer, comparer, mémoriser, énumérer, identifier, indiquer, etc. ou aux exercices eux-mêmes tels que répondre à des questions, résumé, participé à un jeu de rôle, prendre part à une conversation etc.

Appliquée dans le domaine de la didactique, la notion d'activité est utilisée surtout grâce au Cadre européen commun de référence pour les langues(CECRL). Celui-ci propose ainsi cinq activités langagières qui font la base de tout enseignement et apprentissage des langues, à savoir : les activités de compréhension écrite, de compréhension orale, de production écrite et de production orale en continu et en interaction.

Les activités langagières sont donc des activités mises en œuvre par un usager (un apprenant) de la langue dans les domaines d'exercice de celles-là que sont l'oral et l'écrit. Le point important des cours basés sur l'approche actionnelle est qu'elle propose une vaste proposition d'activités authentiques de communication – c'est-à-dire des activités qui mettent clairement l'accent sur le sens.

1.3. Le français

Le français est une langue maternelle et nationale de la France, qui est l'ancienne métropole de pas mal de pays africains. Cette langue est enseignée à des étrangers y compris ces derniers parce qu'elle a été imposée par les colonisateurs et après le départ de ceux-ci, elle a été enseignée et continue d'être enseignée tantôt comme une simple langue étrangère tantôt comme une langue seconde. Cependant, les notions de langue étrangère et de langue seconde dont la frontière n'est pas toujours facile à établir.

Selon CUQ et GRUCA (2005 :93) le concept du Français Langue étrangère(FLE) se construit par opposition à celui de la langue maternelle et on peut dire qu'est une langue étrangère, une langue non maternelle.

A ce propos, TAGLIANTE (2006 :13) dit que « la *langue étrangère c'est surtout simplement la langue d'apprentissage pour tous ceux qui ont une autre langue que le français comme langue maternelle.* »

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

La langue étrangère est une langue non maternelle d'une personne, une langue apprise après l'installation de la langue maternelle.

Le français langue seconde(FLS) est un concept susceptible de connaître plusieurs définitions et qui a évolué au cours de ces trente dernières décennies.

Selon Cuq et Gruca (2005 :96),

Le français langue seconde est une langue de nature étrangère, il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes par des valeurs statutaires, présentes, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendique.

Par conséquent, le français langue seconde n'est pas maternelle, elle n'est pas non plus étrangère. Cette appellation est fréquente surtout en Afrique francophone où le français est devenu langue d'enseignement.

Ainsi, nous devons donc faire une distinction claire entre les notions de langue seconde et langue étrangère. Toutes deux ont en commun le trait de ne pas être des langues maternelles, mais elles se différencient par leur statut dans la communauté.

En effet, la langue seconde est reconnue comme instrument de communication secondaire par le gouvernement et celui-ci se doit d'assurer de fournir à toute la communauté les éléments nécessaires à son acquisition. La langue seconde bénéficie donc d'un statut officiel, statut qui s'impose à toute la communauté et qui donne à cette langue le privilège d'être enseignée à toute la communauté.

Par contre, la langue étrangère, sans statut officiel ni privilège, est rarement enseignée à toute la communauté ; elle est plutôt enseignée à des individus. La langue étrangère est aussi absente ou peu présente dans la communauté. Si elle est présente dans la communauté, elle reste à un degré moindre que celui de la langue seconde.

Selon la loi portant statut des langues au Burundi (2014) citée par BIGIRIMANA Clément en 2017, « *le français est langue d'enseignement, langue officielle, langue d'administration, langue de justice, langue de législation, langue de presse, langue de diplomatie* ».

Au Burundi, le français est donc langue seconde car il est langue non maternelle, l'une des langues officielles et est utilisé dans les domaines de la vie nationale comme l'enseignement, l'administration, la justice, la sante, la diplomatie, etc.

1.4. La production orale

Selon le Dictionnaire pratique de didactique de FLE (2008 : 170), le terme « production » vient, étymologiquement, du bas latin productus, mot issu du classique producere qui signifie à la fois : « faire avancer » et « faire pousser, procréer, développer, faire grandir ». En didactique des langues, le dictionnaire précise que la production désigne : soit « le processus de confection d'un message oral « production orale », soit « le résultat de ces processus constitués par les énoncés et le discours ». Une telle opération se fait en fonction de la connaissance du code oral d'une langue par son utilisateur : celui-ci est capable de produire des énoncés et des discours d'autant plus riches et variés qu'il a une connaissance plus approfondie de la langue.

Pour BUTARE, T. et al (2010 : p. 14) la

> "Production orale" appelée aussi "expression orale" ou "communication orale" est une compétence qui consiste à s'exprimer dans de diverses situations de communication. Elle est la plus naturelle des formes d'expressions car la parole est le moyen de communication le plus utilisé dans la vie courante.

En ce qui nous concerne, nous optons pour cette dernière définition qui cadre avec notre sujet.

La production est, en effet, l'illustration de la compétence linguistique mais également communicative de l'énonciateur puisque celui-ci se situe par rapport à l'environnement qui l'entoure afin de s'exprimer sur le sujet faisant l'objet de son message ; choisit un discours et un registre de langue précis et adéquat pour raconter un événement, expose un point de vue, etc. ; essaie d'influencer son destinataire en cherchant à l'intéresser ou à le convaincre.

Cette opération se traduit en terme de performance (par exemple, dans un jeu de rôle, un énoncé oral constitue une performance du locuteur tandis que la grammaticalité atteste de sa compétence).

L'acquisition de la compétence d'expression orale est tout à fait déroutante pour les apprenants d'une langue étrangère. L'enseignement/apprentissage visant cette compétence repose généralement sur un ensemble d'objets qui relèvent de trois ordres : techniques, pragmatiques et linguistiques. Il est d'ailleurs souvent malaisé de distinguer ces trois domaines. En effet, l'une des caractéristiques principales d'une prestation orale, c'est qu'elle engage l'ensemble de la personne/sujet. : le corps, la voix, l'espace, les habitudes sociales et

les aspects culturels sont tout aussi porteurs de sens que les paroles. À l'oral, même les silences peuvent être signifiants. Si la prise de parole met en jeu l'affectif, le cognitif de chaque individu, comment créer un lieu suffisamment sécurisé pour permettre cette prise de parole en langue étrangère ? Il s'agit probablement, parmi les différentes compétences rattachées à la langue, celle qui met le moins à l'aise, dans le sens où elle est également liée à des savoir-être et savoir-faire qu'il faut posséder dans sa propre langue maternelle.

CHAP II. DE LA PLACE DE L'ORAL DANS LES DIFFÉRENTES MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE

L'enseignement des langues étrangères s'est vu accompagné depuis toujours par différentes méthodologies. Par le terme méthodologie, nous entendons, un ensemble de procédés, de techniques et de méthodes. La composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement du FLE, et ce, depuis l'apparition des premières méthodologies d'enseignement, celles qui se basent essentiellement sur la lecture et la traduction des textes littéraires.

Cela était dû au fait qu'au XIXème siècle, l'objectif culturel était prioritaire. Ceux qui étaient capables de comprendre la littérature et les proverbes se voyaient accorder une catégorie sociale et intellectuelle supérieure. Ceci changea dès 1950 puisque l'objectif pratique fut visé. La langue devint un outil de communication destiné à engager efficacement une conversation avec d'autres personnes ne parlant pas la même langue. Par conséquent, les méthodologies se sont succédé pour s'adapter aux nouveaux besoins de la société. Cela représente une évolution des configurations didactiques qui commence au XIXe siècle par la méthodologie traditionnelle pour aboutir de nos jours à l'approche (ou perspective) actionnelle. Une succession chronologique des méthodologies ne peut pas être établie de façon précise car certaines ont cohabité quelque temps avant de s'imposer face à la précédente.

L'apparition de nouvelles méthodologies en didactique du FLE vise l'amélioration de la pratique enseignante, à savoir, l'application des activités favorisant l'installation des compétences langagières et communicatives.

Toutefois, il convient de connaître la place de l'enseignement de l'oral au sein de chacune des méthodologies d'enseignement du FLE.

2.1. Méthodologie traditionnelle et place de l'oral

La méthodologie traditionnelle englobe toutes les méthodologies qui se sont créées sur le modèle de l'enseignement des langues anciennes, le grec et le latin, et qui sont basées sur les méthodes « grammaire-traduction » ou « lecture-traduction ». Comme le souligne Germain (1993 :106) « *elle [la méthode traditionnelle] est appropriée là où la lecture et la compréhension de textes littéraires est le premier but, et ou peu de connaissance de la langue orale est nécessaire* ». Elle évolue au cours de plus de trois siècles mais ce qui la caractérise le mieux est sans doute l'importance accordée à la grammaire. Chaque leçon est organisée autour d'un point de grammaire. Son enseignement est explicite ce qui entraîne une utilisation importante du métalangage. On demande aux élèves de mémoriser puis de restituer. La traduction est très présente et donne l'illusion qu'on pouvait passer d'une langue à une autre. Elle se retrouve dans le carnet de vocabulaire qui propose une liste de mots pour chaque thème, liste qui doit être apprise par cœur. On veut donc enseigner une langue normative centrée sur l'écrit. Les textes d'auteurs servent à véhiculer la norme et représentent le « bon usage » de la langue. C'est le véritable modèle.

La méthode traditionnelle laisse la dimension communicationnelle de côté et son apprentissage ne vise pas à la pratique. Dans cette méthode, l'entraînement est réalisé au moyen d'exercices de traduction, dont le double objectif est de faire intégrer les règles de grammaire et de faire assimiler des formes linguistiques. L'enseignement de l'oral se limite à quelques exercices de prononciation qui, selon Cuq &Graca (2005 : 255) « *sont en réalité tous orientés vers l'oralisation de l'écrit comme la récitation de textes écrits, puis la lecture à haute voix des textes d'auteurs* ».

On a la croyance que la possession d'une connaissance linguistique mène naturellement et évidemment à une capacité orale.

2.2. Méthodologie naturelle et place de l'oral

La méthodologie naturelle se situe à la fin du 19ème siècle et a cohabité avec la méthodologie traditionnelle en dépit de leur radicale opposition sur la conception de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Selon PUREN (1988), l'expression « méthodologie naturelle » désigne la méthode qu'utilisaient instinctivement la mère ou la gouvernante et le précepteur étrangers avec les enfants, ou encore les gens du pays avec les étrangers, au XVIIème siècle. Les concepteurs de cette méthodologie confirment que toute acquisition ne se fait pas d'une façon spontanée mais par l'expérience venant de la vie et du milieu. L'élève apprend la langue en l'exerçant en tant que producteur de langage, il procède au tâtonnement expérimental et l'expression libre à partir de ses essais, analyse et émission d'hypothèses en langue étrangère. L'élève intègre ses savoirs et savoir-faire linguistiques par le biais des voies qui lui sont propres. Ainsi, au cours de son apprentissage, il construit son interlangue, et ce à partir de ses expériences, cette langue se développe pour se rapprocher au fur et à mesure de la langue cible.

Dans le même ordre d'idée, la méthodologie naturelle cherche à reproduire en salle de classe la façon « naturelle » dont l'enfant acquiert sa langue maternelle.

En réaction à la méthodologie précédente (grammaire-traduction), l'oral a été réhabilité et avait la même considération que celle que l'on accordait à l'écrit ; à titre d'exemple, on faisait beaucoup écouter les productions en langue étrangère pas les élèves dans différentes situations. La langue comportant essentiellement une dimension orale, l'oreille serait l'organe réceptif principal du langage, d'où la nécessité de placer l'enfant/apprenant en situation d'écoute prolongée en langue étrangère.

Cependant, le caractère révolutionnaire de cette méthode qui s'est présentée comme l'opposée radical de la méthodologie traditionnelle est incontestable. De cette opposition est née une réelle réflexion sur la didactique des langues étrangères.

2.3. Méthodologie directe et place de l'oral

C'est le grand postulat de la MD, l'homologie nécessaire entre la fin et les moyens, qui est utilisée pour justifier cette méthode directe : si renseignement/apprentissage doit se faire directement, sans utiliser l'intermédiaire du français, c'est parce que l'objectif est d'amener l'élève à s'exprimer directement, sans traduction mentale, c'est-à-dire, selon l'expression couramment utilisée, à « penser directement en langue étrangère ». À l'origine, l'expression de « méthode directe » désigne l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue de départ dans le processus d'enseignement/apprentissage. Cette expression a fini par désigner l'ensemble de la

méthodologie, non seulement parce qu'elle permettait de l'opposer à toutes les formes de la MT (y compris aux CTOP), mais aussi parce que c'est l'interdiction de l'utilisation de la langue maternelle des élèves qui fonde réellement la MD en tant que méthodologie nouvelle, parce qu'elle l'oblige à inventer de nouveaux procédés et techniques de présentation (la leçon de choses, l'image), d'explication (la méthode intuitive) et d'assimilation (exercices lexicaux et grammaticaux en langue étrangère et conversation en classe – la « méthode interrogative ») des formes linguistiques. La définition suivante que donne Ch. Schweitzer de la méthode directe illustre bien son rôle fondateur dans la MD : La méthode directe est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre la langue à l'élève, ni pour exercer l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème. En effet, pour interpréter les mots, elle les associe à la vue des choses et des êtres ; à l'intuition de leurs attributs et de leurs modifications ; à la perception de leurs rapports réciproques ; enfin elle associe les mots aux actions des êtres.

Cette méthodologie est apparue au XXème siècle (1901), elle s'est développée d'une part, en fonction de nouveaux besoins et d'autre part, en réaction à la méthodologie traditionnelle qui était basée sur la traduction. Elle interdit tout recours à la langue maternelle parce que, selon le point de PUREN (1988 :82),

> si renseignement/apprentissage doit se faire directement, sans utiliser l'intermédiaire du français, c'est parce que l'objectif est d'amener l'élève à s'exprimer directement, sans traduction mentale, c'est-à-dire, selon l'expression couramment utilisée, à « penser directement en langue étrangère.

La méthode directe s'est centrée sur l'apprentissage du vocabulaire courant qui commence par les mots du vocabulaire concret qui désignent des réalités palpables.

La nécessité d'un enseignement de l'oral en FLE a réellement émergé avec cette méthodologie, selon les principes de laquelle l'utilité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. On préconisait un enseignement de l'oral parallèle à un enseignement de l'écrit.
En effet, à cette époque, le besoin de développer les habilités à comprendre et à parler surpassaient celles menant à lire et à écrire. La priorité à la composante orale est donc de

mise et c'est la langue orale de tous les jours, telle qu'elle est pratiquée par les locuteurs natifs, qui est étudiée.

Pour ce qui relève de l'enseignement de la compréhension orale, l'enseignant « procède à une écoute des énoncés sans l'aide de l'écrit, en faisant porter l'attention sur une bonne prononciation.

Quant à la production orale, différents exercices ayant pour but d'inciter l'élève/apprenant à parler sont proposés :

Le moyen le plus utilisé, et le plus simple, est le « question-réponse ». En effet, la technique interrogative incite les apprenants à répondre aux sollicitations de l'enseignant afin de réemployer les formes linguistiques étudiées.

Il existe également des exercices de conversation (enseignant-apprenant ou apprenant-apprenant). Ces derniers prennent parfois la forme d'activités de simulation de communication.

Il y a enfin la théâtralisation qui s'exerce par le biais de tout un jeu de saynètes ou d'activités de dramatisation (ancêtre des récents jeux de rôles). Ce genre d'activités a l'avantage d'inciter l'apprenant à investir son corps et sa personnalité dans le processus d'acquisition de la langue étrangère et d'accroitre sa motivation.

L'enseignement de la prononciation revêt une importance particulière dans la méthodologie directe et repose sur une démarche analytique progressive en partant tout d'abord de l'étude du phonème, puis de la syllabe, du mot et du groupe de mots pour arriver ensuite à l'étude du rythme et de l'intonation.

En ce qui concerne les interactions orales en classe, il existe dans la méthodologie directe un échange constant entre le professeur et les apprenants par le biais des questions-réponses ainsi qu'à travers les mouvements corporels, la gestualité, la mimique, l'ouïe, la vue, etc.

À ce propos, Cuq &Gruca (2005 : 248) expliquent que :

> L'apprentissage repose pour l'essentiel et, en dehors de l'aide apportée par le manuel, sur un jeu de questions-réponses et donc sur les interactions et les échanges constants entre l'enseignant et les apprenants ; c'est dans ce dialogue permanent, qui sollicite à la fois le corps et l'esprit et qui tient compte des acquis, que se trouve le noyau dur de la méthodologie directe.

Ces interactions vont autant dans le sens professeur-apprenants que dans le sens apprenants-professeur, car l'apprenant doit apprendre non seulement à répondre aux questions mais à en poser également. Quant à l'interaction apprenant-apprenant, elle est pratiquement inexistante en début de l'apprentissage, mais, par la suite, les apprenants peuvent être amenés à dialoguer entre eux à travers des questions-réponses.

L'apport de la méthodologie directe pour l'enseignement de l'oral est incontestable car elle est la première à considérer la langue étrangère dans son oralité et dans sa dimension globale par l'introduction du contexte et par sa tentative d'enseigner la communication réelle.

2.4. Méthodologie active et place de l'oral

La méthodologie active, appelée aussi « méthodologie de synthèse » ou « méthodologie mixte », « *serait considérée comme le compromis résultant de la polémique opposant les partisans de la méthodologie directe (trop novatrice et ambitieuse) aux adeptes de la méthodologie traditionnelle (trop scripturale et littéraire) en début du XXème siècle* » comme l'indique ZGHAIBEH, R. (2019). Elle repose donc sur certains principes hérités de la méthodologie traditionnelle et d'autres qui sont en corrélation avec la méthodologie directe, ce lien fonde une vision philosophique de l'équilibre**.**

On privilégie l'enseignement de la prononciation par les procédures de la méthode imitative directe. La phonétique était enseignée selon les manuels d'anglais, mais on développe également l'emploi de l'auxiliaire audio-oral (gramophone, radio, magnétophone). L'enseignement du vocabulaire était plus souple par l'utilisation de la langue maternelle dans les explications ; c'est-à-dire la traduction a été utilisée pour expliquer le sens des mots nouveaux. Les cours de langue étrangère utilisaient des images des thèmes de la vie quotidienne pour faciliter la compréhension et pour éviter le plus possible la traduction des leçons de vocabulaire. Pour enseigner la grammaire on utilisait la méthode inductive, on privilégie la morphologie sur la syntaxe. On utilisait la répétition extensive de nombreuses structures dans l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire. La motivation est considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

À l'instar de la méthodologie directe, la méthodologie active maintient l'accent sur l'enseignement de l'oral dès le début des leçons en utilisant notamment les procédés de la méthode imitative directe. Cependant, contrairement à la méthodologie directe, la

méthodologie active a assoupli l'enseignement de l'oral. En effet, une certaine pondération réintroduisait en classe le texte écrit comme support didactique, ce dernier était le plus souvent descriptif ou narratif que dialogué. Ainsi, pour Puren (1988 : 221) « *la première phase purement orale de chaque leçon ne représente plus l'essentiel du travail en classe (comme lorsque le texte en était conçu comme le simple résumé) ; elle constitue au contraire une préparation à la lecture du texte* ».

La phonétique était enseignée à la manière des manuels d'anglais de l'époque qui se servaient des auxiliaires audio-oraux comme le gramophone, la radio, et le magnétophone pour enseigner la prononciation, et c'est d'ailleurs avec l'instruction de 1969 qu'est apparue l'utilisation de ces auxiliaires en classe de langue.

En ce qui concerne les interactions orales des élèves, la méthodologie active cherche par tous les moyens à promouvoir l'expression orale : le schéma rigide et directif des questions du professeur-réponses des élèves adoptées en méthodologie directe, est alors interrompu. Les apprenants sont alors incités à poser également des questions à leur professeur.

La méthodologie active, en valorisant amplement la méthode active de la méthodologie directe, multiplie également les propositions de procédés et de techniques visant à maintenir et à développer l'activité de l'élève : on propose alors aux élèves des exercices de prononciation et d'expression fondés à la fois sur l'intuition, sur l'action et sur l'expérience pour les pousser à la recherche, à la découverte en commun.

Mais la principale originalité de la méthodologie active consiste en l'adaptation constante des méthodes utilisées à la psychologie de l'élève dans une volonté de créer une ambiance favorable à l'activité de l'apprenant en classe entraînant la désinhibition de son expression.

2.5. L'oral dans la méthodologie audio-orale

Elle est considérée comme la méthode de l'armée, cette méthodologie est apparue en opposition à la méthodologie directe. Elle s'appuyait sur des supports pédagogiques sont principalement oraux, *« manipulations orales intensives aux fins d'automatisation' des structures dans les exercices structuraux* » selon Puren,C. (1988 :302).

Elle s'est développée aux Etats-Unis de 1940 à 1970 pour les besoins de l'armée. Les Américains avaient besoin d'apprendre rapidement d'autres langues qui les aidaient à

communiquer et interpréter les messages de leurs ennemis, parce qu'ils étaient en situation de combat.

De son appellation même, la méthodologie audio-orale est révélatrice de l'importance accordée à la dimension orale de la langue. Selon Cuq (2003), cette méthodologie est basée sur l'écoute des dialogues de langue courante qu'il fallait mémoriser avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases qui les composaient. Ayant pour objectif d'apprendre à communiquer en langue étrangère dans la vie quotidienne, l'enseignement est centré essentiellement sur la pratique des deux habilités orales : compréhension et expression. Les compétences orales étaient abordées dans la classe suivant le même ordre logique d'acquisition de la langue maternelle : la phase de compréhension orale précède celle de la production/expression orale.

Pour ce qui relève de la compréhension orale, la méthodologie audio-orale a introduit pour la première fois en classe le dialogue qui a pour but d'amener l'apprenant à « apprivoiser », de prime abord, certains côtés de la langue et à produire des comportements de langage se rapprochant le plus possible de situations réelles. Par conséquent, la langue parlée par les apprenants allait devoir suivre et changer elle aussi de nature. Les éléments clés de chaque leçon sont donc présentés sous la forme d'un dialogue enregistré sur une bande magnétique que l'apprenant est invité à mémoriser. D'ailleurs, Cuq et Gruca (2003 : 239) expliquent que ces dialogues sont « *élaborés en fonction d'une progression rigoureuse : chaque réplique est construite sur une structure de base, ou pattern, qui sert de modèle à l'étudiant pour produire d'autres phrases grâce au jeu des opérations de substitution et de transformation et qu'il s'approprie en l'apprenant par cœur* ».

Afin d'aider l'apprenant à accéder au sens général du contenu du dialogue, le professeur procède ensuite à la traduction du vocabulaire nouveau en ayant recours parfois à des gestes et/ou à des illustrations.

Quant aux activités visant la production orale, de nouvelles activités ont vu le jour comme la répétition, la restitution, voire la dramatisation, des scènes proposées par les méthodes en

usage. Les structures véhiculées par les dialogues sont renforcées au cours d'exercices structuraux destinées, par des répétitions intensives, à automatiser les structures de base acquises lors de dialogues.

La prononciation est considérée également comme un objectif majeur dans la méthodologie audio-orale. C'est ainsi que de nombreux exercices de répétition et de discrimination auditive sont pratiqués au laboratoire de langue afin de faire acquérir à l'apprenant une bonne articulation ainsi qu'une bonne audition en langue cible.

La prononciation bénéficie également des atouts des enregistrements des différentes voix de natifs et l'enseignant sert également de modèle de prononciation.

En ce qui concerne les interactions orales en classe, il existe une forme d'interaction Professeur- apprenants mais souvent cadrée par les directives du professeur. L'erreur, qu'elle soit au niveau de la prononciation comme au niveau de la structure, n'est pas tolérée dans ces interactions et est corrigée systématiquement par le professeur. Quant à l'interaction apprenant- apprenant, elle existe sous forme de questions-réponses et ceci se passe toujours suivant les directives du professeur. Cependant, ces manipulations de formes préconisées par la méthodologie audio-orale pour enseigner l'oral ne sont pas des conditions propices à un véritable apprentissage de l'expression orale.

Bien que la méthodologie audio-orale ait accordé à l'oral une place de choix dans l'enseignement/apprentissage du FLE, elle a fait de ce dernier un moyen d'enseignement plutôt qu'un objectif en tant que tel. L'oral lui-même était travaillé par le biais d'exercices, le plus souvent, de correction phonétique.

A ce sujet, Coronaire (1998 : 16) note que :

> Même si la priorité est accordée à l'oral, il ne s'agit ni plus ni moins que d'imiter, de manipuler des modèles non situationnels fournis par l'enseignant ou enregistrés sur bande magnétique, en évitant autant que possible l'erreur de prononciation ou l'erreur grammaticale. Les exercices de conversation qui suivent les exercices structuraux ont pour but la réutilisation des structures apprises.

Cette priorité donnée à la manipulation formelle des structures, aux dépends d'une véritable communication, a pour conséquence de limiter considérablement la capacité de l'apprenant au réemploi spontané.

À la fin des années 1950, la méthode audio-orale s'est retrouvée sujette aux critiques de différents linguistes qui ont souligné le manque de transfert de ce qui a été appris en classe, hors de la salle de classe.

En effet, selon Claude Germain (1993 : 147) : « *Il ressort qu'au bout de très nombreuses heures d'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant n'est toujours pas en mesure d'utiliser spontanément, hors de la salle de classe, les formes linguistiques exercées en salle de classe* ».

L'auteur illustre cette incapacité à communiquer oralement que rencontre l'apprenant à l'extérieur de la classe.

Privée de sa crédibilité théorique, scientifique et expérimentale, la pertinence de la méthode audio-orale s'est remise en question.

2.6. Méthodologie structuro-globale audio-visuelle(SGAV) et place de l'oral

La méthodologie audio-visuelle se présente comme une méthodologie dont la cohérence est construite autour de l'utilisation conjointe du son et de l'image. Elle se donne pour objectif l'apprentissage de la communication de la langue parlée au quotidien.

Puren (1988 : 284) définit la méthodologie audio-visuelle comme

une méthodologie s'appuyant sur un seul critère d'ordre technique : s'organiser autour d'un support audio-visuel. Le support sonore est constitué par des enregistrements magnétiques, et le support visuel est élaboré à partir des vues fixes (dessins, diapositives ou films fixes) ou des figurines en papier floqué présenté sur un tableau de feutre.

Les activités d'apprentissage de l'oral consistent à écouter, à répéter jusqu'à imiter et à comprendre d'où l'importance de présenter aux élèves des modèles sonores parfaits, lesquelles étaient souvent enregistrées sur une bande par d'authentiques voix étrangères car seul le magnétophone donnait une totale garantie d'imperturbabilité. L'imitation parfaite étant visée, l'élève devait répéter jusqu'à supprimer toute prononciation défectueuse. L'écoute est un préalable indéniable, il faut entendre pour répéter correctement.

Enfin, la compréhension, en particulier pour les méthodologues sgavistes, était indissociable de la production, il faut comprendre ce que l'on doit répéter. A cet effet, l'image était un

procédé très utile. Car elle aidait à résoudre au mieux le problème en permettant de créer la situation qu'illustrait le signal sonore.

L'apprentissage de l'écrit est donc relégué au second plan par rapport à celui de l'oral, car il n'est considéré qu'un dérivé de l'oral (c'est-à-dire une transcription infidèle du langage).

À ce propos, Robert Galisson (1980 : 17) note que :

On accorde la priorité à l'oral, parce qu'on allègue : de l'antériorité de l'oral par rapport à l'écrit, dans le processus naturel d'acquisition des langues ;
- de la primauté de l'oral sur l'écrit dans le fonctionnement langagier (volume de communication plus important) ;

- de l'intérêt de faire dans le « tout oral » d'abord, pour éviter les interférences de la prononciation avec l'écriture-lecture.

La méthodologie Structuro-globale-audiovisuelle est pour beaucoup plus proche de la méthodologie directe. En ce sens la SGAV aurait le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias.

2.7. Approche communicative et place de l'oral

2.7.1. Approche communicative

Apparue à partir des années 1980, l'approche communicative a mis l'accent sur la communication en se référant à la communication pratique et affective. Elle a pour but essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Dans cette approche, les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un outil de communication et d'interaction sociale. Cette approche est basée sur la langue, l'usage, le sens, et le contexte de l'énoncé. Elle a pour objectif d'apprendre à communiquer et à parler pour comprendre l'autre.

Cuq et Gruca (2002 : 264), en parlant des changements apportés par l'approche communicative, disent que

Bien qu'elle soit dans la continuité de la problématique de la méthodologie audiovisuelle, l'approche communicative réalise de profondes modifications par rapport aux pratiques précédentes et les lignes d'opposition sont quelquefois plus fortes qu'il n'y paraît à première vue.

L'A.C propose une nouvelle conception, qui favorisera l'apprentissage de la connaissance des conventions d'une langue et de leur emploi en contexte, en bref, c'est dépasser la capacité à utiliser une structure linguistique décontextualisée, à l'acquisition d'un nouveau comportement, poussé par un besoin communicatif, basée sur le sens et le contexte d'une situation de communication donnée.

Ladite approche se caractérise par la centration sur l'apprenant en tant qu'"acteur principal de son apprentissage " et "sujet actif et impliqué de la communication" selon Martinez (1996 : 76) citant F. Debyser (1986), « *ce qui vise à la fois sa responsabilisation, sa conscientisation et son autonomisation, mais également l'individualisation qui contribue à augmenter la motivation de l'apprenant*. ». Elle est aussi centrée sur le sens, la maîtrise de la communication, l'interaction entre apprenants ou avec tierce personne, la motivation intrinsèque de l'apprenant ainsi que la centration sur les tâches.

Au niveau de ses principes, l'approche communicative est fondée sur trois principes : le principe de communication, le principe de la tâche et le principe de signification.

Le principe de communication concerne les activités qui impliquent une communication réelle favorisent l'apprentissage. En ce qui est du principe de la tâche, il porte sur les activités dans lesquelles la langue est utilisée pour effectuer des tâches significatives favorisent l'apprentissage et enfin le principe de signification intéresse un langage qui a du sens pour l'apprenant soutient le processus d'apprentissage.

Elle s'applique sur quelques préparations avant les cours, des matériaux à base de texte, une leçon typique qui consiste en un thème, une analyse de tâches, pour le développement thématique, une description de la situation de pratique, une présentation du stimulus, questions de compréhension et exercices de paraphrase, un matériel basé sur des tâches, une variété de jeux, de jeux de rôles, de simulations et d'activités de communication axées sur les tâches qui ont été préparés pour le cours d'enseignement des langues communicatives et des matériaux authentiques.

De nombreux partisans de l'enseignement des langues communicatives ont préconisé l'utilisation de matériels "authentiques" "réels" dans la salle de classe. Ceux-ci peuvent inclure des réalités basées sur la langue, tels que des panneaux, des magazines, des publicités et des journaux, ou sources graphiques et visuelles autour desquelles des activités de communication peuvent être construites.

L'approche communicative procède d'abord par présentation d'un bref dialogue précédé d'une discussion de la fonction et de la situation - personnes, rôles, cadre, sujet et informalité de la langue, pratique orale de chaque énoncé du segment de dialogue, questions et réponses basées sur les sujets de dialogue et la situation elle-même, les questions et réponses portaient sur les expériences personnelles des élèves mais portaient sur le thème du dialogue. Ensuite, étudiez l'une des expressions communicatives de base du dialogue ou l'une des structures qui illustrent une fonction découverte, par les apprenants, de généralisations ou de règles sous-jacentes à l'expression fonctionnelle ou à la structure, reconnaissance orale, activités d'interprétation. Au niveau des travaux, des activités de production orale, échantillon du devoir écrit, le cas échéant, évaluation de l'apprentissage (oral seulement).

2.7.2. Compétence orale dans l'approche communicative

Dans la conception de l'approche communicative, l'acquisition d'une compétence de communication dans la langue étrangère est la principale ligne de conduite. Cela passe par l'enseignement/apprentissage des quatre compétences : compréhension écrite et orale, production écrite et orale. Le développement et le travail de ces quatre compétences linguistiques sont adaptés selon les besoins langagiers des apprenants.

Ainsi pour les compétences orales, le professeur pourrait estimer, par exemple, plus judicieux de privilégier les activités liées à l'écoute et la compréhension orale aux activités de l'expression orale. En effet, tout dépend des intérêts, des désirs et des besoins de ses apprenants.

Pour la compréhension orale, savoir communiquer signifie préparer les apprenants aux échanges avec des locuteurs natifs, par exemple, pouvoir interpréter la signification d'énoncés par rapport à la situation de communication.

L'approche communicative a ainsi mis en place une pédagogie d'écoute permettant d'éduquer l'oreille de l'apprenant : celui-ci doit apprendre à reconnaître les voix, distinguer le nombre de locuteurs, repérer les pauses, se familiariser avec les intonations, etc. Si ces éléments ne permettent pas encore à l'apprenant de saisir le contenu informatif du message, ils l'aident, cependant, à entendre et à percevoir l'oral dans sa matérialité. L'introduction des documents authentiques sonores en classe joue un rôle important du fait qu'ils mettent les apprenants au contact de différents types de discours qu'il est possible de retrouver, notamment, dans les émission radiophoniques ou télévisuelles : du discours oral spontané (conversation prise sur le vif ou débat) ou préparé (certaines interviews) à l'écrit oralisé (informations), voir même au discours écrit pour être lu ou entendu (conférences, récits, pièces de théâtre).

En ce qui concerne la production orale, il s'agit de partir du principe que l'apprenant apprend à communiquer en communiquant. À ce propos, Évelyne Bérard (1991 : 44) note que :

> L'approche communicative accorde une place importante aux productions des apprenants dans le sens où elle essaie de favoriser ces productions : donner à l'apprenant des occasions multiples et variées de produire dans la langue étrangère, l'aider à surmonter ses blocages, ne pas le corriger systématiquement…

L'approche communicative préconise alors la mise en place d'activités pédagogiques susceptibles d'inciter au maximum les échanges entre le professeur et les apprenants mais également, et surtout, entre les apprenants eux-mêmes dans le but de développer chez ces derniers une réelle autonomie de locuteurs.

La production orale est alors sollicitée par le biais de diverses techniques dont les plus originales, et innovatrices à cette époque, sont les pratiques basées sur le concept du « faire semblant » comme dans les jeux de rôle et les activités de simulation globale. Il s'agit de faire jouer à l'apprenant un rôle dans lequel il fait semblant d'être quelqu'un d'autre, tout en restant lui-même. L'apprenant est amené, au cours d'une situation bien définie, à se glisser dans la « peau » d'un personnage dont il doit à la fois assumer, au moins le temps du jeu, la psychologie ainsi que le statut social et s'en inspirer pour imaginer la conversation.

Pour les interactions en classe, l'approche communicative a restitué aux apprentissages une dimension sociale en s'appuyant sur l'interactivité en classe.

Ces interactions vont souvent dans un sens horizontal « apprenants-apprenants » : les apprenants sont amenés très souvent à agir entre eux lors des activités de communication en variant les configurations de la prise de parole : seul face à la classe, par deux, par groupe, en groupe face à un autre groupe…etc. Le professeur n'est pas en mesure de s'imposer durant le déroulement de ces activités, ou d'interagir avec ses apprenants en tant que co-communicateur mais se contente, dans l'éventualité, de leur suggérer des activités de communication stimulantes et d'établir en classe un environnement linguistique riche et varié.

De ce qui précède, il est possible de constater que les pratiques de l'oral se sont beaucoup enrichies sous l'influence des théories communicatives.

2.8. Perspective actionnelle et place de l'oral

2.8.1. Perspective actionnelle

La perspective actionnelle est une nouvelle démarche méthodologique qui est apparue en 2001 suite à la réflexion des auteurs du « Cadre Européen Commun de Référence » (CECR). Celui-ci propose un modèle actionnel, peu éloigné de l'approche communicative, mais encore plus centré sur les actions langagières que l'apprenant peut faire en langue cible. L'orientation pédagogique prônée par le CECRL (2001 :15) est la perspective actionnelle, appelée également approche actionnelle. Comme l'indique son appellation, la perspective actionnelle repose sur l'action puisqu'

elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

Dans ce sens, la visée de la perspective actionnelle est de former les apprenants à devenir des « acteurs sociaux » œuvrant dans différents domaines.

Cela signifie qu'il n'est plus question seulement de faire communiquer ponctuellement l'apprenant avec des étrangers pour s'informer et informer (comme c'était le cas dans l'approche communicative), mais de le faire agir avec les autres en langue étrangère, de le rendre capable, dans la durée, de travailler avec des natifs et des non-natifs.

Elle figure dans le prolongement de l'approche communicative comme le souligne Christine Tagliante(1999 :31) :

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

Pour réaliser une tâche, l'apprenant est donc amené à mobiliser l'ensemble de ses compétences générales (ses connaissances sur le monde et ses acquis socioculturels), à adapter son comportement) et à développer sa compétence communicative en rapport avec les stratégies d'enseignement acquises. Son niveau de compétence dans la langue étrangère est ainsi défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement.

Christian Puren(2004 :18) distingue « tâche » d'« action », en définissant comme « tâche », « *ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage,* et comme « action » *ce que fait l'usager dans la société.*»

La perspective actionnelle conçoit donc la langue non seulement comme un objectif de communication mais principalement comme un instrument de communication ayant pour but de réaliser une action, un fait nécessaire à l'intégration dans le cadre de la société. Suivant les principes de la perspective actionnelle, l'apprenant est incité à agir sur la langue, à sortir sa pratique de langue au-delà de la salle de classe et l'emmener au sein des milieux réels.

L'approche communicative et l'approche actionnelle manifestent certaines liaisons. Comme le disent Cuq &Gruca(2003 : 270).il est remarquable que la perspective actionnelle « *n'est pas en rupture méthodologique avec le courant communicatif, mais apparaît comme son prolongement le plus actuel* ». En effet, de nombreux éléments constitutifs de l'approche communicative sont repris par la perspective actionnelle, à savoir : l'usage actif de la langue pour communiquer de manière pertinente, l'importance accordée aux interactions, l'authenticité des documents et la prise en considération de l'enseignement efficace des différentes compétences (notamment la compétence de communication).

Selon Jacky Girardet (2011), ces deux approches auraient plusieurs points en commun qui illustrent leur rapprochement, car toutes les deux :sont centrées sur l'apprenant ; visent à investir l'apprenant physiquement dans le processus d'apprentissage ; envisagent la langue et les textes en contexte ;exploitent des documents authentiques pour leur aspect actuel et quotidien ; accordent à l'enseignant le rôle de guide/conseiller et ne le considèrent plus exclusivement comme une autorité savante ;incitent les apprenants à collaborer durant les activités afin de développer leur compétence sociale.

Il existe néanmoins certains points sur lesquels ces deux approches divergent.

Au niveau didactique, l'approche actionnelle pousse les frontières de l'enseignement/apprentissage en dehors de la classe tandis que l'approche communicative le garde en milieu institutionnel.

Concernant le statut de l'apprenant, l'approche actionnelle met l'apprenant dans la position d'utilisateur de langue tandis que l'approche communicative fait de celui-ci un locuteur uniquement.

En ce qui est du statut de l'erreur, l'approche actionnelle donne une nouvelle définition des erreurs. Durant la réalisation de son projet, l'apprenant agit seul sans être soumis aux critiques des autres. Déchargé de cette appréhension, il s'approprie une bonne estime de soi qui facilite l'aboutissement de son projet. Quant à l'approche communicative situe l'apprenant sous l'optique de ses camarades et celle de l'enseignant. Ces partenaires doivent tolérer les erreurs qu'il commettra.

L'approche actionnelle ne se centre pas sur la langue mais sur la résolution d'un problème, sur l'aboutissement d'une fin. Elle emploie la langue en tant qu'instrument intermédiaire. La langue n'est pas un but à part entière. L'approche communicative utilise la langue spécifiquement pour établir la communication, une visée par excellence.

On pourrait dire que ce qui différencie l'approche communicative de la perspective actionnelle est le statut de l'apprenant. En effet, celui-ci est devenu, dans la P.A, un acteur social capable de faire un travail collaboratif avec des partenaires étrangers.

Autrement dit, l'apprenant utilisateur de la langue agit dans un cadre socioculturel où la langue est utilisée par le biais de la réalisation des tâches lui permettant de se développer et d'évaluer ses capacités linguistiques.

2.8.2. Compétence orale dans la perspective actionnelle

L'objectif principal de l'apprentissage d'une langue étrangère selon la perspective actionnelle est de savoir communiquer de manière efficace. D'après le CECRL (Op.cit. : 17),la compétence à communiquer langagièrement est considérée comme comprenant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, et une composante pragmatique.

La compétence linguistique : cette compétence a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations.

La compétence sociolinguistique : celle-ci renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.

La compétence pragmatique renvoie « à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types de genres textuels, des effets d'ironie, de parodie ».

Selon le CECRL, ces catégories rassemblent les domaines et les types de compétences qu'un acteur social doit intégrer, à savoir les représentations, les mécanismes et les capacités dont la réalité cognitive peut rendre compte à partir de comportements et de réalisations observables.

Un point essentiel a contribué à l'essor de la perspective actionnelle : c'est la diffusion à grande échelle et la démocratisation des nouvelles technologies. Celles-ci ont influencé considérablement le champ de la didactique des langues comme toute autre discipline et ont opéré un changement important dans les méthodes et techniques d'enseignement notamment avec la perspective actionnelle où, puisque centrée sur l'action et l'interaction, l'apport ou l'intégration des nouvelles technologies est considéré primordial, comme le note Nissen (2011 : 10), « *un facteur qui a sans doute fortement contribué à la naissance de la*

perspective actionnelle avec sa centration sur la tâche est l'intensification de l'utilisation d'Internet ».

Dans un cours d'oral (compréhension ou production), Internet offre plusieurs possibilités pour l'intégrer dans la pratique de classe. Internet est une source irremplaçable grâce à laquelle les apprenants peuvent effectuer des recherches facilement, trouver des amis en ligne pour pratiquer la langue, échanger leurs points de vue sur un sujet particulier ou sur des expériences avec des internautes, publier et partager leurs travaux, regarder des vidéos ou des films en langue cible, écouter des chansons, etc.…

Les productions des apprenants sont affichées devant un véritable public et un destinataire réel. Ils ne produisent plus uniquement pour l'enseignant, ce qui incite davantage leur intérêt à travailler et augmente leur motivation

Dans ce contexte, alors que l'enseignement/apprentissage de l'oral avait atteint son apogée et était privilégié sous l'influence de l'approche communicative, il s'est vu restitué au même rang que l'écrit depuis l'approche actionnelle. Et là, il est utile de souligner que l'oral, tel qu'il est abordé en classe, est constitué principalement de deux grandes catégories, que l'on nommera plutôt compétences : la compréhension orale et l'expression orale.

Signalons qu'il n'y a pas actuellement de méthodologie unique, forte et universelle faisant objet d'un éventuel consensus de tous les chercheurs et didacticiens.

L'approche éclectique est une combinaison de différentes méthodes et approches d'enseignement-apprentissage. Elle combine l'écoute, la parole, la lecture et l'écriture et inclut une certaine pratique en classe de langue.

Porcher (2004) définit cette approche comme suit :*« L'éclectisme méthodologique, que l'on pourrait appeler, plus simplement, la liberté pour chaque enseignant d'utiliser les démarches qui bonnes lui semblent dans la situation où il se trouve », « l'enseignant prélève dans toutes les méthodologies existantes, même ailleurs qui lui est utile pour mener ses cours. »*

Cette approche favorise l'application d'une variété d'activités de compréhension et de production orale. De ce fait, l'enseignant doit s'assurer que chaque activité choisie en classe repose sur les principes théoriques des méthodologies précédentes, il doit également tenir compte des caractéristiques de l'apprenant avant de choisir la ou les méthodes

d'enseignement, autrement-dit, la démarche mise en place doit répondre aux besoins des apprenants.

En effet, l'approche éclectique présente certaines caractéristiques majeures. Ali (1981 : 7) énonce les principes d'éclectisme :

Premièrement, les enseignants ont la possibilité de choisir différents types de techniques à chaque période d'enseignement, et ce, pour atteindre les objectifs de la leçon.

Deuxièmement, il y a une certaine flexibilité dans le choix de tout aspect ou méthode que les enseignants jugent appropriée pour les apprenants.

Troisièmement, les apprenants peuvent bénéficier des différents types d'aides pédagogiques, ce qui rend les leçons beaucoup plus stimulantes.

Quatrièmement, résoudre les difficultés qui peuvent surgir de la présentation des manuels.

Enfin, l'éclectisme permet d'économiser du temps et des efforts dans la présentation des activités linguistiques.

L'objectif de cette approche est d'assurer l'interaction en classe de langue à partir de différents supports déclencheurs de la prise de parole, et qui amènent l'apprenant à produire des énoncés verbaux.

CONCLUSION PARTIELLE

Il y a lieu de constater que, dans l'enseignement des langues étrangères en général et celui du français en particulier, les évolutions se sont succédé dans le temps de façon accélérée parce que chaque nouvelle méthodologie prétend venir répondre aux insuffisances des méthodologies précédentes. Cependant, ce n'est pas la venue d'une nouvelle méthodologie qui fait que celle qui lui est précédente disparaisse, parce que dans le domaine d'enseignement comme dans d'autres domaines scientifiques les innovations ne viennent pas remplacer les systèmes précédents mais plutôt viennent s'ajouter à ces derniers.

Dans la méthodologie traditionnelle la langue est enseignée comme un ensemble de règles que les apprenants doivent mémoriser et mettre en application. En effet, le vocabulaire est pris par cœur tandis que les phrases sont traduites systématiquement de la langue maternelle à la langue étrangère, ou vice-versa. L'apprenant est considéré comme un tonneau vide à remplir par l'activité de mémorisation. Par contre, la méthodologie directe apporte

contrairement à la précédente la pratique de l'oral et le non recours à la langue maternelle dans un processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

C'est à travers les méthodologies active, audio-orale, audiovisuelle et l'approche communicative qu'il faudra attendre que les didacticiens se rendent compte que dans un processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère l'apprenant soit un partenaire central incontournable. La perspective actionnelle ajoute à la compétence communicative prônée l'approche communicative, la compétence actionnelle, c'est-à-dire communiquer en faisant l'activité ou faire l'activité en communication.

De ce qui précède, nous pouvons conclure que certaines approches didactiques sont hostiles à la prise de parole de l'apprenant, alors que d'autres y sont favorables. En effet, certaines méthodologies négligeaient l'apprenant et priorisaient le programme tandis que d'autres le mettaient au centre.

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

CADRE PRATIQUE

Cette partie a pour but d'expliquer nos choix méthodologiques destinés à vérifier les hypothèses de recherche. En effet, elle s'articule autour de deux chapitres : le premier chapitre parle de la méthodologie de la recherche tandis que la deuxième traite des résultats de la recherche dont les points saillants qui sont la présentation des données, l'analyse des résultats et la discussion de ces derniers.

CHAPIII.METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

L'enseignement/apprentissage du français ne pourrait se réaliser efficacement qu'à travers des démarches didactiques rigoureusement étudiées. En classe de français, l'organisation des apprentissages s'effectue autour d'activités langagières diversifiées.

Dans ce travail, nous focalisons notre vision d'étude sur les activités d'enseignement/apprentissage et leur impact sur la production orale des élèves de 3è année du post fondamental plus précisément en section de langues. La production orale est une pratique essentielle dans l'acte d'apprentissage. Elle permet à l'apprenant de s'exprimer ou de communiquer ses pensées.

A ce chapitre, nous commençons par décrire le lieu d'enquête que les hypothèses de travail puis nous expliquons le déroulement de ladite enquête. Pour mener à bien l'étude, nous optons pour les méthodes d'investigation (l'administration du questionnaire aux enseignants et l'observation directe des séances d'enseignement) appropriées aux objectifs assignés au départ à cette recherche à savoir entre autres améliorer l'installation de la compétence de production orale en français langue seconde à travers les activités authentiques ou semi-authentiques.

En premier lieu, nous avons administré un questionnaire aux différents enseignants de français de différents établissements faisant objet de l'enquête, dans le but de collecter plus de précisions concernant leurs pratiques de classe et l'incidence de ces dernières sur la production orale des enseignés

En deuxième lieu, nous avons recours à une observation directe, comme nous l'avons signalée plus haut, qui est le moyen favorable pour recueillir des informations. Nous nous sommes contenté de tout observer en notant ce qui se produit en classe.

Pour ce faire, nous sommes partie d'une réalité qui se traduit par la difficulté des élèves à s'exprimer oralement en français dans une situation de communication. Nous avons choisi le niveau post fondamental, section de langues, classe 3ème année pour les raisons suivantes : d'une part, le français est une discipline essentielle dans ladite classe, d'autre part, parce que cette langue a un statut particulier au Burundi.

3.1. Description du lieu d'enquête

En vue de tester nos hypothèses, nous avons choisi sept classes de 3ème année Langues de sept lycées de la Direction Communale de l'Eduction de KAYOKWE, comme le lieu d'enquête. Il s'agit des Lycée communaux : GASAVE II, GATONGATI, GATWE, GIHINGA, MUYEBE, MWARO I et Lycée Sainte Marie Consolatrice des Affligés de KIBUMBU.

Nous avons donc enquêté sur tous les lycées disposant de la section langues dans la Direction Communale de l'Éducation de KAYOKWE, sauf deux qui ont fait l'objet de la pré-enquête.

3.2. La méthodologie de recueil de données

Notre objectif est de cerner le lien entre ce qui se fait en classe et l'expression orale chez les apprenants des lycées en 3ème langues. Tout travail scientifique nécessite des méthodes adaptées pouvant faciliter la recherche. En effet une seule méthode pourrait conduire difficilement à une réalité scientifique et être jugée trop subjective.

Pour pouvoir arriver à la confirmation ou l'infirmation des hypothèses émises, nous avons effectué une observation des séances de français pour voir comment les élèves travaillent et si leurs travaux influencent leur communication orale. Notre travail s'est basé donc sur l'observation descriptive non participante et sur l'enquête par questionnaire.

L'observation s'est déroulée pendant 30 jours dans les neuf classes, c'est-à-dire du 02/5-3/6/2023 et cette l'observation entreprise a été précédée par la distribution de questionnaire destiné aux enseignants suivie par une analyse des données recueillies à partir des observations et du questionnaire récupéré, après avoir sillonné sur les sept lycées faisant l'objet de l'enquête.

3.2.1. Choix de la population d'enquête

Le choix de la population à étudier dans un travail de recherche n'est pas toujours facile à réaliser. Pour essayer de comprendre la notion de population d'enquête, nous avons eu recours à un certain nombre d'auteurs.

Selon RONGERE (1971 :56), « *La population d'enquête est le nombre total des unités ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête parmi lesquels sera choisi l'échantillon*. »

Quant à Javeau (1990 : 46), la population d'enquête est définie comme « *une population plus large, appelée « population parente », « population de référence », population mère » ou tout simplement population*. »

Compte tenu de différentes définitions de ces auteurs, il est à remarquer que la population d'enquête regroupe l'ensemble d'individus voulus et/ou un ensemble de tout autre source d'information choisie dans lequel nous pouvons tirer un nombre limité d'éléments qui contribuent à la réalisation de l'enquête. Compte tenu de la taille de la population concernée par recherche, nous avons jugé pertinent de faire l'enquête sur toute cette population.

Bref, la population d'enquête est celle que l'enquêteur désire observer ou interroger.

Dans cette optique que nous avons considéré les enseignants de français en 3ème année PFLa dans la DCE KAYOKWE, en province scolaire de MWARO, comme notre population d'enquête.

Il était souhaitable de faire cette recherche dans toute la province, toutefois, faute de temps et de moyens financiers, nous n'avons pas pu y parvenir.

3.2.2. La pré-enquête

Dans cette étape, nous avons cherché à détecter l'efficacité de nos instruments de collectes des données à savoir l'observation et le questionnaire. La pré-enquête nous a permis de savoir si les questions sont posées dans un ordre logique, s'il n'y a pas de fautes d'orthographe et si elles sont compréhensibles sinon de les améliorer.

La pré-enquête s'est déroulée au cours de la dernière semaine du mois d'avril de l'année 2023, quand nous avons eu l'autorisation des directeurs de trois établissements et l'accord des enseignants titulaires du cours de français en classe de 3ème année langues pour pouvoir observer les pratiques de production orale. Il s'agit de : Lycée Sainte famille de Kinama, Lycée communal Kayokwe et Lycée Mwaro.

Après les observations, nous nous sommes entretenu avec les titulaires du cours français pour demander leurs opinions sur l'état des lieux en matière d'expression orale dans leurs classes respectives. Le dépouillement et l'analyse des résultats de la pré-enquête nous ont permis de constater un déficit de la production orale et d'ajouter les critères matériels et méthodologiques dans ceux d'observation ; supprimer les questions d'enquête qui sont inopportunes tels que ceux liés le rôle de la direction dans la promotion de l'oral, les activités

parascolaires de l'oral ; reformuler d'autres qui ne nous permettaient pas de tester +nos hypothèses et regrouper les indicateurs par thèmes d'observation les questions par thèmes d'enquête.

3.2.3. L'enquête proprement dite

L'enquête proprement dite a débuté au mois de mai. C'était le mardi 02/5/2023, quand nous avons commencé par l'observation qui a duré 5semaines d'apprentissage. Chaque semaine, nous faisions des observations à deux écoles différentes sauf la dernière semaine où nous suivions une seule école à savoir le Lycée Communal Gihinga. A chaque école, nous administrions toujours du questionnaire, avant les séances d'observation, lequel questionnaire était à récupérer trois jours après.

3.2.3.1. Le questionnaire

Dans le but de tester nos hypothèses, nous avons opté pour l'utilisation du questionnaire comme premier outil d'investigation pour donner une fiabilité au travail et mettre en lumière les résultats obtenus.

Selon Isaac BUCANAYANDI (2022 :41), « *Le questionnaire d'enquête est un outil qui permet de prélever des réponses d'une manière systématique* ».

Nous avons ensuite ciblé les enseignants de français en classe de 3ème année langues, afin de recueillir des informations et des données concernant les activités d'apprentissage et leur impact sur la communication orale chez les finalistes.

Les questions que nous avons posées ont été choisies non seulement en fonction des objectifs du travail, mais aussi en fonction des hypothèses formulées et que nous cherchions à tester. Notre questionnaire, adressé aux enseignants seulement, est composé par des questions de formes variées : les unes sont fermées, les autres semi-fermées et d'autres sont ouvertes.

3.2.3.2. Phase d'observation

En vue de rechercher des données complémentaires à celles du questionnaire, nous avons fait des observations des pratiques de classe à l'aide d'une grille d'observation.

Nous avons commencé par rassembler des informations qui peuvent nous aider dans notre recherche. Pour cela nous avons observé les enseignants de français dans l'exécution de leur

métier et le comportement des élèves en classe. Notre souci était de voir de près ce qui se passe réellement en matière d'enseignement et d'apprentissage durant les séances de français, y compris celle de la production de l'oral. Une telle procédure s'avère être indispensable pour saisir la réalité des classes afin d'être informé de la démarche et des pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants de français.

Sous l'autorisation du chef de l'établissement et l'accord des titulaires du cours de français, nous nous sommes déplacé dans les classes faisant objet de notre observation.

Notre unique tâche était d'observer et de prendre notes de ce qui se passe en classe, afin d'identifier et de comprendre quelles activités et quelles tâches font les apprenants au moment de la prise de parole. Ainsi, nous avons fait recours à l'observation des pratiques pédagogiques des enseignants de Français et nous avions voulu auparavant enregistrer et prendre notes de s'y est déroulé, mais nous nous sommes heurté à la résistance de tous les enseignants qui ont refusé d'être enregistrés. Nous nous sommes résolu à prendre notes seulement, il nous a même ici semblé difficile de tout mentionner.

Nous avons décidé de faire l'observation des élèves durant les différentes séances sur les activités pédagogiques afin de déceler la nature de leur impact sur la quantité et la qualité l'expression orale chez les finalistes, en suivant une grille d'observation.

En tant que chercheur, nous avons opté de cibler les indicateurs avec lesquels nous avons élaboré notre grille d'observation qui est fondée sur les critères suivants : La relation entre le programme de français et les activités de production orale ainsi que leurs types, le temps alloué à l'oral, les démarches et les moyens pour développer la production sans oublier les difficultés rencontrées et les remèdes lors de l'enseignement/apprentissage en classe de français.

Chacun de ces critères comportent des indicateurs qui peuvent aider à observer objectivement pendant des séances dispensées pour voir leurs liens avec la prise de parole par les apprenants.

CHAPIV. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Notre présence en classe en tant qu'enquêteur, nous a permis d'entrer en contact direct avec les situations pédagogiques que le monde des enseignants propose à leurs apprenants afin de découvrir de plus près leurs lacunes et leurs insuffisances éventuelles qui porteraient atteinte aux compétences langagières communicatives en général et celle de Production orale des élèves en particulier. Etant chercheur faisant une description objective de l'ensemble des pratiques pédagogiques à travers l'observation et le questionnaire, nous avons pu rassembler toutes les informations qui pourraient permettre à notre recherche d'aboutir.

Dans ce contexte de présentation des pratiques de français, il nous nous a semblé opportun de faire l'analyse à la fois quantitative et qualitative des activités/tâches qui pourraient conduire les apprenants finalistes à produire oralement sans peine. Il a été question de voir si les pratiques des enseignants permettent aux élèves de libérer leur parole en situation de communication spécifique.

Pour pouvoir répondre à notre problématique de recherche, deux modes de collectes de données ont été utilisés afin de mieux mettre en évidence les situations pédagogiques que les enseignants introduisent, chacun dans sa classe pour que ses apprenants mettent systématiquement en pratique les savoirs et les savoir-faire liés à la production de la parole.Il s'agit de lire et de dépouiller les données que nous avons récoltées sur terrain via l'enquête par observation et par questionnaire.

4.1. Présentation et analyse des données recueillies de l'enquête par questionnaire

Dans le but de garantir la liberté de nos enquêtés dans leurs réponses, nous avons choisi l'anonymat des répondants. Conçu pour vérifier nos hypothèses, notre questionnaire était constitué de 6 items à l'intérieur desquels un certain nombre de questions se rapportant à chaque thème. Administré aux sept enseignants de français, ledit questionnaire, qui comporte 15 questions, était à récupérer. Les questions y sont variées. La diversité des questions, quant à leur fond et leur forme, nous a permis de récolter des informations riches.

Toutefois cette méthode de recueillir des informations ne manque pas de critique.

Dans le travail comme le nôtre, il n'y a aucune chose qui peut garantir à l'enquêteur que tout enquêté va lui fournir des informations totalement vraies du fait que l'interrogé(e) peut mentir, se

tromper ou ne pas savoir la réponse à donner comme le souligne Daval (1964 :46) : « *La personne interrogée peut revêtir plusieurs masques et peut ne pas être ouverte conformément à la manière de percevoir, de répondre et de se comporter*. »

La preuve en est que certains renseignements récoltés pendant l'observation contredisent ceux fournis pendant l'enquête par questionnaire.

Par ailleurs, la combinaison de ces modes nous a permis de recueillir des informations différenciées qui mettent à nu divers aspects du problème des activités d'apprentissage du français en terminale et confirment certaines données de l'un ou l'autre mode.

Le questionnaire, que nous avons proposé aux sept enseignants de 3è année langues, était constitué de six thèmes à l'intérieur desquels se trouvait un certain nombre de questions. Pour faciliter notre analyse, nous classons les questions par thème et les différentes réponses à chaque question seront présentées sous forme d'un tableau. Celui-ci sera suivi d'une analyse et d'une interprétation ainsi qu'une synthèse partielle.

4.1.1. Programme de français et l'expression orale en 3è année Langues au PF

Sur ce point, il s'agit de savoir si toutes les activités d'enseignement du français en 3ème année langues prennent leur source dans le programme tel qu'il est conçu.

Tableau 1: Programme officiel et leçons d'enseignement/ apprentissage du Français

Question1	Réponses	Fréquences	Pourcentages
Dans votre métier d'enseigner le français, respectez-vous l'ordre des leçons tel que proposé dans la planification du guide de l'enseignant ? Oui ☐/Non ☐	Oui	5	71%
	Non	2	29%

Le tableau indique que, 71% de nos enquêtés affirment suivre la planification détaillée. Ce taux des enseignants qui suivent scrupuleusement le programme montre que sur 183 leçons prévues tout au long de l'année scolaire, seules 22 leçons sont de production orale.

Utiliser un manuel scolaire ne signifie pas nécessairement le suivre scrupuleusement de la première à la dernière page. Ce n'est pas parce qu'un enseignant utilise un manuel qu'il ne peut pas être créatif pour l'intérêt des apprentissages. Le manuel n'est qu'un outil au service de ces derniers.

Tableau 2: Le programme et les activités d'apprentissage de français

Question2	Réponses	Fréquences	Pourcentages
Les différentes activités que vous faites sont-elles toutes consignées dans le manuel ? Oui ☐ /Non☐	Oui	6	86%
	Non	1	14%

A cette question, 86% de nos enquêtés affirment suivre fidèlement le programme dans leurs pratiques enseignantes alors que les réponses négatives ne représentent que 14%.

Nous remarquons que la plupart des enseignants utilisent le manuel scolaire dans les activités de classe y compris celles d'expression orale, mais le contenu-matière dudit manuel privilégie des connaissances linguistiques.

Tableau 3: Types d'activités faits en classe en lien avec la production orale

Question3	Réponses	Fréquences	Pourcentages
Les types d'activités que vous faites, sont-ils tous en rapport avec la production orale ? Oui ☐ /Non☐	Oui	0	0%
	Non	7	100%

A partir du tableau ci-dessus, nous nous rendons compte que tous nos enquêtés ne développent pas la communication orale à patir d'autres leçons de français sans rapport direct avec l'oral.

Les activités introduites en classe sont celles liées à la grammaire et à la compréhension de l'écrit et essentiellement consignées dans le guide de l'enseignant et dans celui de l'élève énoncées sous forme de consignes et qui renvoient généralement au développement de la compétence linguistique. C'est étonnant de remarquer que beaucoup d'enseignants ne proposent pas de tâches en classe qui pourraient la renforcer la compétence orale dans une classe où les leçons relatives à la P.O s'élèvent à 12% et du moment que la finalité de l'apprentissage d'une langue étrangère/seconde est la communication.

Tableau 4: Compétences hebdomadairement installées

Question4	Compétences langagières	Fréquences	Pourcentages
Les quatre compétences langagières à savoir : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite sont-elles toutes travaillées pendant chaque semaine d'apprentissage ? Sinon, laquelle/lesquelles ne travaillez-vous pas et quelles en sont les causes ?	Toutes installées (C.E, C.O, P.E et P.O)	2	29%
	Non installées (Compréhension orale)	5	71%

Ici, le tableau montre que 71% de nos répondants n'installent pas toutes les compétences. Nos enquetés mettent en évidence la compétence de compréhension orale comme celle qui ne fait pas objet des leçons. Cependant, ils divergent sur des raisons éventuelles qui pourraient expliquer leurs manières de faire :3/5des enseignants n'installant pas cette compétence disent que le programme l'a omise et le reste affirme que les finalistes sont suffisamment adultes pour comprendre.

Ce qui précède montre que l'enseignement centré sur les besoins des apprenants est loin d'etre une réalité dans les salles de classe,ce qui pourrait par conséquent influer négativement sur la maitrise des compétences langagières.La compréhension orale ne fait pas objet des activités d'enseignement meme si elle est indissociable de la production orale.

4.1.2. Temps consacré à l'expression orale

Pour avoir une vue globale sur le temps attribué à l'enseignement de l'expression en 3ème Langues du PF, nous avons interrogé 7 enseignants de français dans les différentes écoles le volume horaire de l'oral, sa fréquence et sur les occasions de prise de parole. Les différents tableaux ci-dessous illustrent les différentes réponses de nos enquêtés aux différentes questions**.**

Tableau 5: Volume horaire hebdomadaire de l'expression orale

Question5	Réponses	Fréquences	Pourcentages
Comment trouvez-vous le volume horaire alloué à la production orale ? Suffisant ☐/Insuffisant ☐	Suffisant	7	100%
	Insuffisant	0	0%

Concernant cette question, toutes réponses données par les répondants ont été unanimement affirmées l'insuffisance du volume horaire de l'oral en 3è langues. C'est à dire que tous nos enquetés100%, sans exception, estiment que le temps imparti à la production orale en français est insuffisant. En effet une séance par semaine de 45 minutes ne suffit pas dans des classes où on peut y trouver 40 élèves et cela une fois par semaine.

Tableau 6: Développement de l'oral dans d'autres leçons

Question6	Réponses	Fréquences	Pourcentages
A côté de la seule séance d'expression orale consignée dans le guide de l'enseignant, développez- vous la compétence à la communication orale, à partir de des autres leçons prévues par le programme ? Oui ☐ Non ☐	Oui	1	14%
	Non	6	86%

Les résultats obtenus montrent que 86% des interrogés ne dévéloppent pas de l'oral à partir d'autres leçons.Si les leçons de production orale se dispensent rarement 1fois par semaine,la chance de la prise de parole en classe trouve l'occasion dans des leçons de grammaire ou de lecture des textes ou encore dans des devoirs à domicile.

Tableau 7: Compétence rarement travaillée

Question7	Comp.lang. rares	Fréquences	Pourcentages
Laquelle des compétences langagières rarement installées dans vos pratiques didactiques ?	Compréhension orale	2	29%
	Production orale	5	71%

Nos répondants, à raison de 71%, trouvent que dans leurs pratiques didactiques, la compétence liée à la production orale est rare. Les 5 enseignants répondent que la compétence communicative orale ne constitue pas régulièrement l'objet d'activité didactique

en classe, ce qui implique que les élèves ne sont pas exposés à des situations de classe où la prise de parole est exigée**.**

La Didactique des langues et du FLE/S se fixe l'objectif d'installer 4 compétences langagières essentielles à savoir : la compréhension de l'écrit et de l'oral ainsi que la production de ces deux domaines, certains ouvrages vont jusque six compétences de base (Compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, production de l'écrit en continu, production de l'écrit en interaction et production de l'oral en continu et en interaction).

Tableau 8:Activités et leur lien avec la production orale

Question8	Réponses	Fréquences	Pourcentage
Pensez-vous que vous faites faire des activités menant vos élèves à la pratique orale ? Oui ☐ /Non☐	Oui	0	0%
	Non	7	100%

Les professeurs déclarent à raison de 100% de nos répondants que les activités proposées quotidiennement aux élèves les amènent toujours à la pratique de la P.O. Cela signifie qu'une seule leçon de production orale est enseignée dans cette classe de 3ème année langues.

Tableau 9: L'oral dans des leçons de grammaire et de compréhension de textes

Question9	Réponses	Fréquences	Pourcentages
Au cours des leçons de lecture-compréhension, de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire, de l'expression écrite, les élèves produisent oralement en continu ou en interaction ? Souvent ☐/Rarement☐ /Jamais☐	Souvent	5	71%
	Rarement	3	29%
	Jamais	0	0%

A propos de ce tableau, même si les résultats laissent voir que 71%de nos répondants jugent que leurs élèves parlent souvent dans des leçons autres que la production orale, nous verrons dans les résultats des observations que ce n'est pas le cas. Par contre, 29% affirment qu'ils centrent leurs enseignements sur la grammaire et la compréhension de l'écrit et cela pourrait être dû aux exigences de la hiérarchie et aux examens externes.

4.1.3. Démarches d'enseignement/apprentissage de l'oral

La prise de parole chez élèves dans un cours de langue étrangère comme le français reste un vrai défi si les enseignants n'adoptent des stratégies novatrices pour multiplier les occasions.

Tableau 10: Effectif des lecteurs en lecture-compréhension

Question10	Modalités	Fréquences	Pourcentages
Pendant la leçon de lecture-compréhension, quel effectif d'élèves prend-il la parole ? 1/5 ☐ /1/4 ☐ /1/3 ☐ /1/2 ☐	1/10 de la classe	0	0%
	1/5 de la classe	6	86%
	1/4 de la classe	1	14%
	1/3 de la classe	0	0%
	1/2 de la classe	0	0%

Nos enquêtés disent à 86% que dans la leçon de lecture-compréhension leurs élèves prennent la parole à raison de 1/5 sur l'effectif donné de leurs classes, alors que 14% affirment accorder l'expression orale à la hauteur d'1/4. Personne ne nous a dit qu'il fait lire le dixième de sa classe, peut-être l'effectif serait trop minime, par contre aucun enseignant ne parvient à faire lire le tiers de sa classe encore moins la moitié.

Tableau 11: Modalités de travail en classe

Question11	Modalités	Fréquences	Pourcentages
Q11.Lors de votre séance de production orale, vous faites faire : Les travaux individuels ☐ Les travaux à deux ou à trois ☐ Le travail collectif ☐	Les travaux individuels	3	43%
	Les travaux en binôme ou en trinôme	4	57%
	Le travail collectif	0	0%

Le tableau supra montre que les modalités du travail qui dominent sont la realisation des tâches indivuelles pour 57%de nos enquetés contre 43% qui font faire les tâches en groupes et aucun enseignant ne pense au groupe-classe.

Tableau 12: Différentes étapes de la leçon de l'oral

Question12	Réponses	Fréquences	Pourcentages
Quand vous dispensez la leçon de production orale, respectez-vous les trois étapes à savoir : la pré-tâche, la tâche et post tâche ? Oui ☐ /Non ☐	Oui	1	14%
	Non	4	57%
	Abstention	2	29%

Si nous analysons ce tableau, nous constatons que les enseignants brillent par la méconnaissance des étapes à suivre pour dispenser une leçon de P.O. Ne pas respecter les différentes étapes du moins pour 57% de nos enquêtés en y ajoutant 24% qui n'ont pas répondu nous amène à dire que ce genre de leçon est toujours mal dispensée l'ultra majorité des enseignants, ce qui est en corrélation avec la peine qu'éprouvent les élèves à s'exprimer oralement même sur des situations qui leur sont familières.

4.1.4. Matériel pour développer l'oral

L'enseignement d'une langue étrangère doit viser l'installation chez les apprenants des compétences de communication langagières que le CECRL divise en trois grandes catégories : compétences linguistiques, compétences sociolinguistiques et compétences pragmatiques, elles-mêmes divisées en plusieurs sous-catégories. Le même cadre insiste sur l'importance de l'authenticité des situations, en relation avec les besoins de communication des apprenants, ce qui exige le recours documents authentiques. Ceux-ci existent sous divers types :

-**Les documents authentiques oraux** sont notamment nombreux et offrent un contenu linguistique très varié par rapport aux variations socioculturelles et affectives de l'oral en langue cible. C'est notamment les interviews, les débats, les échanges quotidiens, etc. et les écrits oralisés à travers les récepteurs radiophoniques ou télévisés, discours politiques, chansons, etc.

-**Les documents authentiques visuels** : il s'agit par exemple de la publicité, de la bande dessinée, du cinéma, etc.

-**Documents médiatiques audio-visuels** : ce sont soit des textes issus de la presse tels que : articles informatifs ; les faits divers, des annonces, portraits de presse, publicité, bulletin météo, horoscope, jeux ; soit des textes dits fonctionnels de la vie quotidienne comme billets de train, titres d'articles de quotidiens / hebdomadaire, annuaires, nécrologies, cartes, devinettes, dépliants publicitaires, touristiques, affiche, soit encore documents informatiques

tels que : sites web, mail, jeux, etc.et à travers lesquels la classe est entrainée en expression orale en français.

***Tableau 13**: Accès aux documents authentiques*

Question13	Réponses	Fréquences	Pourcentages
Avez-vous accès aux documents ci-dessous pour les utiliser à des fins orales ? -Documents oraux et audio (poste de radio, téléphone) -Documents visuels (images, bande dessinée) -Documents médiatiques audio-visuels (écran de télévision, moniteur d'ordinateur…)	Oui	2	29%
	Non	5	71%

La majorité (71%) des enseignants dit ne pas avoir l'accès aux documents authentiques, contre 29% qui accèdent à quelques-uns des documents proposés. Même les deux qui en font usage ne trouvent que le téléphone, le poste radio et la bande dessinée, ce qui pose le problème de la variété de ces derniers.

Les didacticiens affirment qu'un enseignement authentique des langues tente de se rapprocher de la vie quotidienne des élèves ou, d'une autre manière, de le rendre plus engageant et significatif pour eux. Ils ont montré que les situations authentiques en classe motivent davantage les étudiants lorsqu'ils ont la possibilité de communiquer oralement sur des aspects de la vie qui touchent personnellement les élèves.

4.1.5. Types d'activités introduites en classe et leur rapport avec l'oral

L'un des objectifs de l'enseignement du français, est de les amener à produire à l'oral et communiquer en cette langue. Cet objectif est atteint si l'enseignant propose des activités qui entrainent ses élèves à installer cette compétence grâce aux activités de production orale en continu et en interaction.

Tableau 14: Genre des activités de la communication orale

Question14	Types d'activités de P.O	Fréquences	Pourcentage
	P.O en continu	3	43%
Q14.Parmi les activités suivantes, lesquelles introduisez-vous en classe pour enseigner l'oral ? P.O en continu ☐/P.O en interaction ☐ /Les deux à la fois ☐	P.O en interaction	4	57%
	Les deux à la fois	0	0%

En consultant le tableau, aucun de nos enquêtés n'alterne la P.O en continu et la P.O en interaction, ce qui nous fait dire que les élèves sont exposés à activités de l'oral non diversifiées et occasionnelles comme nous l'avons mentionné plus haut. La majorité des enseignants soit 57% introduit les activités de production orale en interaction alors que 43%enseignants exposent ses apprenants devant les activités de l'oral en continu. En réalité, dans les classes, ce sont les élèves intelligents qui présentent les travaux de groupes. Les autres ont peur de prendre la parole, parce que, comme nous l'avons signalé plus haut, la communication orale n'est pas fréquente.

Tableau 15: Forme des pratiques orales

Question15	Formes de l'oral pratiquées en classe	Fréquences	Pourcentage
Sous quelle forme l'oral est-il pratiqué dans votre classe ? ☐Lecture à haute voix d'un texte/ Questionnement sur la compréhension du texte ☐Activités du manuel : dialogue, jeux de rôle,… ☐Activités hors manuel : document sonore et/ou visuel, pratique théâtrale, chanson ☐Situations authentiques ou simulées de communication : enseignant-élève ou élève-élève, médecin-patient, vendeur-acheteur,…. ☐Exposé, compte rendu, entretien, débat, interview	Toutes les formes proposées	3	43%
	Quatre formes des formes proposées	0	0%
	Trois formes des formes proposées	1	14%
	Deux formes des formes proposées	0	0%
	Une des formes des formes proposées	3	43%

A travers le tableau ci-haut mentionné, nous constatons que les activités de production orale prennent la forme non interactive ou la forme interactive, mais tous les enquêtés convergent sur les activités du manuel comme dialogue ou jeu de rôle, ce qui montre que les enseignants font usage fréquent du manuel. Les interrogés affirment à 43% qu'ils proposent toutes les formes, ce qui pourrait nous renseigner sur la diversité de l'oral s'il s'avère vrai. Les tâches non interactives concernent l'exposé, le résumé oral, la chanson, la récitation, la description, la narration, l'argumentation, la lecture du texte à haute voix, l'information/explication, l'ordre, le compte rendu, etc. Quant aux celles qui sont interactives, elles sont centrées sur : dialoguer, s'entretenir, négocier le prix, interviewer, débattre, jeu de rôle, jeu de question-réponse, etc.

4.1.6. Difficultés pour enseigner l'oral et les stratégies de remédiation

Les enseignants rencontrent de nombreux problèmes lors de l'enseignement de l'oral puisque la compétence orale est déroutante et il revient à l'enseignant de concevoir des

situations qui pourraient permettre aux apprenants d'assimiler ainsi que réfléchir, non seulement ce qu'ils savent ou ce qu'ils ignorent, mais aussi ce qu'ils n'ont pas la possibilité de faire. Il doit donc encourager les apprenants dans la classe de langue à exprimer leurs idées et à écouter les points de vue de leurs camarades, toutefois les difficultés ne manquent pas. Les unes sont surmontables facilement ; les autres le sont moins dans une situation de classe.

Tableau 16: Difficultés liées à la didactique de la P.O

Question16	Types de difficultés rencontrées	Fréquences	Pourcentage
Pendant les activités de production orale, rencontrez-vous des difficultés pour faire réussir votre leçon ?	Toutes les difficultés proposées	6	86%
Oui☐Non☐	Méthodologie	0	0%
Si oui, les difficultés sont d'ordre :	Matériel	1	14%
-méthodologie☐	Linguistique	0	0%
-matériel☐	Autres	0	0%
-linguistique ☐			
-autres ☐			

Toutes les réponses des enseignants affirment rencontrer les difficultés d'ordre divers, au moins, chacun accuse un ou plusieurs difficultés.

Nous avons 7 enseignants correspondant à 100% qui attestent avoir des difficultés : Six enseignants soit 86% connaissent toutes les difficultés proposées (méthodologique, matérielle, linguistique, autres), tandis qu'une seule rencontre une seule liée au matériel.

Les enseignants aussi trouvent beaucoup de difficultés en accomplissant leurs tâches. D'abord, les activités orales proposées dans les manuels scolaires sont à caractère écrit. Ensuite, l'insuffisance du temps accordé à la séance de l'oral pose problème vu son importance pour analyser les données orales et même pour les recueillir. Enfin, le manque de matériel pour travailler la séance de l'oral influe sur le déroulement de la séance de l'oral. Il se remarque aussi que les enseignants peinent à savoir comment s'y prendre du point de vue méthodologique. Chez les élèves, les problèmes d'ordre linguistique causés par la non maîtrise ou la méconnaissance des normes, phonétique, vocabulaire, syntaxique,

grammaticales et de conjugaison et ceux d'ordre psychologique tels que le manque de confiance en soi et la timidité entrave enfin le travail de l'enseignant.

Tableau 17: Solutions aux obstacles rencontrés

Question17	Stratégies pour surmonter les difficultés	Fréquences	Pourcentage
Quelles stratégies envisagez-vous pour résoudre les problèmes que vous rencontrez ?	Activités (jeux de rôle, préparation des leçons)	1	14%
	Difficultés insurmontables	6	86%

Comme nous le lisons à travers ce tableau, la plupart des enquêtés n'y voient pas clair pour solutionner les problèmes qu'ils rencontrent au cours leur métier d'enseignant. En effet, moyennement parlant, les embûches didactiques qui bloquent l'avancement et la réussite de la didactique de la P.O sont résolues au hâteur de 14% et les 86% restent insurmontables compte tenu des résultats obtenus. Peu de professeurs se font violence pour réussir dans leurs activités : en se débrouillant pour résoudre les difficultés liées à la méthodologie soit en faisant jouer des rôles, soit en préparant minutieusement des leçons.

Du point de vue didactique, l'enseignement de la production orale se fait à travers des situations réelles en classe. Ces dernières permettent aux élèves d'être à l'aise, ce qui crée un climat favorable à l'apprentissage de l'oral. En effet, c'est un facteur de motivation qui incite les élèves à prendre la parole, surtout lorsque l'objet de la communication orale leur est familier.

SYNTHESE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

L'objectif de ce questionnaire est de connaître le lien entre les activités/tâches faites dans nos classes de 3è année Langues et l'expression orale des apprenants et surtout pour identifier l'origine des difficultés qui bloquent l'expression orale chez les finalistes en classe de français, à travers les réponses de sept enseignants questionnés.

Au niveau du questionnaire proprement dit, après avoir analysé les différentes réponses, nous pouvons déduire que dans de cycle post fondamental en 3è année Langues, les enseignants

respectent ce qui est planifié par les concepteurs au niveau de l'ordre des leçons, des activités, des tâches, du matériel, des supports et ils rencontrent diverses difficultés qui bloquent l'atteinte des objectifs du programme. Selon les résultats de l'enquête par questionnaire, les enseignements du français reflètent fidèlement le contenu du programme tel que proposé par les concepteurs et par conséquent les activités y relatives correspondent exactement à ce qui est proposé dans le guide. Concernant, le matériel, les enseignants font recours aux documents disponibles à leurs établissements et les supports des activités sont généralement de courts textes écrits ou des phrases isolées tels que consignés dans le guide. Celui-ci prévoit une seule leçon de production orale par semaine, ce qui rend insuffisant les pratiques orales en classe selon les enseignants interrogés. Ceux-ci rencontrent les difficultés d'ordre méthodologique, matériel, linguistique et psychologique qu'ils résolvent non sans peine.

Concernant la méthodologie de l'oral, les stratégies se limitent aux travaux en groupes alors qu'il serait mieux de diversifier les tâches de production orale (la production orale en continu et en interaction), en demandant aux élèves de répéter de reformuler, de résumer, etc. En ce qui est du matériel, aucun enseignant ne fait usage de document authentique comme le document sonore ou l'audio-visuel ce qui enferme les activités dans les quatre murs d'une école au lieu de forme l'acteur de la société. Les enseignants font une bonne chose de ne gronder ou punir les erreurs de langue, mais ils ne demandent pas aux camarades de corriger pour diminuer la fréquence d'une même faute. Pour résoudre, les problèmes psychologiques les professeurs n'encouragent pas ceux qui tentent de parler pour vaincre leur timidité. Pour les rendre confiants en eux, les enseignants devraient tolérer des fautes de formes.

4.2. Présentation des données recueillies lors de l'observation

Afin de répondre aux objectifs de notre travail, nous avons choisi d'observer le déroulement de différentes séances de français pour connaître la démarche adoptée par les enseignants afin de favoriser la prise de parole par les apprenants dans les différentes leçons.

Lors de notre observation, nous nous sommes muni d'un certain nombre de feuilles de papier équivalant au nombre séances de français prévu chaque jour sur lesquelles, il y avait les

critères d'observation et leurs indicateurs. Certaines informations pouvaient être fournies sur place, d'autres devaient attendre la fin de la semaine pour être mentionnées.

Au cours de nos observations, l'intention était de voir d'abord si l'enseignant se limitent aux leçons et activités telles que proposées dans le guide ou non, ensuite quantifier les activités tant journalières que hebdomadaires afin de faire le constat de types de tâches qui dominent les pratiques didactiques de l'un ou autre enseignant.

Au cours de notre enquête, nous avons observé 70 leçons variées, seules deux sont hors-manuel. Cela signifie que 97% des leçons trouvent leur source dans les manuels sur place. Seules 3% sont hors-manuel et cela nous permet de dire que les enseignants font usage exclusif du manuel dans la préparation et la conduite des leçons.

Concernant la référence des activités, après les observations, notre constat est que, 97% des activités trouvent leur corps dans le guide de l'enseignant, du moment que 3% sont hors-manuel.

En ce qui concerne le genre des activités introduites en classe, les enseignants font faire des tâches liées à la grammaire et à la compréhension de l'écrit. Ces tâches essentiellement consignées dans le guide de l'enseignant et dans celui de l'élève sont énoncées sous forme de consignes et renvoient généralement au développement de la compétence linguistique, comme le montre le tableau des données récoltées sur quelques lycées, en annexe.

Les tâches constituent les outils pédagogiques fondamentaux des programmes d'enseignement et sont exécutées par le biais des consignes que les élèves sont censés respecter.

A notre avis nous avons estimé que les enseignants ne sont pas suffisamment informés en ce qui concerne les tâches qui se rapportent à des situations de la vie réelle. Ce sont, sans doute, les circonstances de la vie elles-mêmes qui conduisent l'individu à l'accomplissement d'une tâche donnée. Si la plupart des tâches encrées en classe s'exposent régulièrement devant les apprenants, ils ne prennent pas la parole parce que des tâches pareilles n'ont aucun sens pour eux et ne les incitent pas à s'exprimer oralement. La compétence communicative, qui est la finalité d'apprendre une langue étrangère c'est avant tout de pouvoir communiquer par le biais de cette langue. L'acquisition d'une compétence de communication repose sur la combinaison de plusieurs composantes dont la composante linguistique qui elle seule ne suffit pas.

A chaque école et par semaine, les tâches de production orale se limitent à deux si elles sont nombreuses et nous avons assisté à 7 activités liées à l'oral sur les 70 que nous avons observées et cela fait une moyenne d'à peu près 10 % par rapport à toutes les activités hebdomadaires. Les 90% qui restent sont consacrées l'écrit.

Lors de l'expression orale, ils prennent des pauses, des hésitations, des répétitions de mots, parfois des reprises. En outre, le manque de vocabulaire constitue également une des grandes difficultés dans l'expression orale chez certains élèves qui vont jusqu'à se taire.

En ce qui concerne la fréquence des activités d'expression orale, elle renvoie à la place de la production orale en 3e année langues dans des leçons grammaticales, aux types d'activités dans une leçon de lecture-compréhension, aux devoirs faits librement en dehors des cours et corrigés en classe, au nombre d'apprenants qui lisent à haute voix, les types de documents utilisés en classe et la forme des tâches d'expression orale. Nous avons recueilli des données suivantes :

-si les leçons de production orale se dispensent rarement une fois par semaine et par école, la chance de la prise de parole en classe trouve l'occasion dans des leçons de grammaire ou de lecture des textes ou encore dans les comptes rendus oraux des devoirs à domicile.

Notre constat, d'après ce tableau, est que les leçons grammaticales (conjugaison, vocabulaire, orthographe) n'amènent pas les finalistes à s'exprimer oralement, ce qui rend rares les pratiques orales dans une classe de section où les apprenants doivent être les artisans de la production orale. Même les quatre enseignants sur neuf qui essaient de s'impliquer activement pour que ses élèves produisent, ils font parler une très petite minorité des apprenants de leurs classes.

C'est le même constat au niveau des leçons de lecture-compréhension des textes. Les tâches proposées aux élèves finalistes sont tirées du Guide de l'enseignant et sont de nature à favoriser la compréhension de l'écrit, et seule forme de l'oral se limite à la lecture à haute voix. Cette situation fait que les élèves peinent à produire oralement parce que des tâches qui les entrainent sont presque absentes en situation de classe. Les tâches telles que le résumé oral, la discussion et le compte rendu de lecture sont absentes.

Il arrive des cas où le concepteur propose une tâche comme « Reformulez les informations contenues dans le texte ».

Au cours de notre observation dans toutes les écoles faisant objet de notre enquête, nous avons remarqué qu'aucun devoir ou évaluation de l'expression orale n'a été donné aux apprenants pour en faire un travail à domicile.

Tous les sept enseignants (100%), comme nous l'avons observé, utilisent le manuel de l'enseignant et celui de l'élève pour dispenser des leçons de grammaire.

Au cours de notre enquête par observation, nous avons assisté aux leçons lecture-compréhension des textes ; parfois les mêmes textes enseignés par des professeurs différents à des publics différents. Nous avons vu que moyennement, les apprenants accèdent à la lecture à haute voix à 17 % de l'effectif de la classe.

Au niveau de documents servant à enseigner le français, les professeurs font usage des documents disponibles à leurs écoles à savoir : le guide de l'enseignant et le cahier des supports-élèves et les dictionnaires. Les documents sonores et audiovisuels n'ont aucune place dans les pratiques des enseignants.

Concernant les modalités de réalisation des tâches, il ressort des données recueillies que certains enseignants (5/7 soit 71%) ne savent pas varier leurs modalités de faire faire les activités d'enseignement/apprentissage.

En ce qui concerne la leçon de production orale, elle comprend au moins deux parties une partie consacrée à la découverte et à l'appropriation de la compétence visée et celle portant sur la mobilisation de la compétence en situation authentique de communication. La méconnaissance de l'une ou l'autre étape est une entrave à la réussite de la leçon et conduit les élèves à communiquer avec difficultés. Tous nos enquêtés (100%) ne suivent pas toutes les étapes.

Le CECRL (2001) distingue deux principaux types de tâches : les tâches proches de la vie réelle et celles qui s'en éloignent**.** Au cours de notre observation des pratiques didactiques, nous avons constaté, comme c'est lisible à travers ce tableau en annexe, que les enseignants se contentent à proposer des tâches pédagogiques (70tâches) issues du contenu du manuel et qui, malheureusement n'intéressent pas les apprenants, du fait qu'elles ne les préparent pas à être capables d'accomplir des tâches dans la vie réelle en dehors de la classe. Seules 7tâches

sont authentiques, ce qui équivaut à 7,5% de celles proposées durant notre période d'observation.

Les enseignants privilégient les tâches ouvertes, qui, une fois proposées en classe, contribuent à la réussite ou l'échec des apprenants.

Pour ce qui est de la forme des tâches, nous avons remarqué que les tâches de production orale prennent la forme non interactive et 80% de nos enquêtés ne proposent pas des tâches interactives. L'occasion de la prise de parole se fait remarquer lors d'une leçon de lecture-compréhension où les élèves lisent à haute voix le texte sous ses yeux, sans lever les yeux pour regarder le public.

Nous avons aussi observé la séance de la production de l'oral pendant le déroulement de la leçon en classe de français pour nous enquérir des difficultés éventuelles. Une telle procédure s'avère être indispensable pour saisir la réalité des classes afin d'être informé de la démarche et des pratiques utilisées par les enseignants de français pour lever les obstacles qui pourraient empêcher les neuf professeurs en charge des classes de 3è année langues d'amener leurs apprenants à se familiariser avec la prise de parole.

Notre constat est que les enseignants rencontrent beaucoup de problèmes liés à la méthodologie, aux matériels, à la langue française, à la psychologie des apprenants et au temps imparti à l'oral.

Après avoir observé les différentes difficultés qui barrent la route à la réussite des leçons de production orale, nous avons voulu enfin vérifier s'il existe des remèdes que les enseignants apportent à ces problèmes. Concernant la méthodologie de l'oral, les remèdes se limitent aux travaux en groupes alors qu'il serait mieux de diversifier les tâches de production orale (la production orale en continu et en interaction), en demandant aux élèves de répéter de reformuler, de résumer, etc. En ce qui est du matériel, aucun enseignant ne fait usage de document authentique comme le document sonore ou l'audio-visuel ce qui enferme les activités dans les quatre murs d'une école au lieu de forme l'acteur de la société. Les enseignants font une bonne chose de ne gronder ou punir les erreurs de langue, mais ils ne demandent pas aux camarades de corriger pour diminuer la fréquence d'une même faute. Pour résoudre, les problèmes psychologiques les professeurs encouragent (67%) ceux ce qui tentent

de parler et ils vont jusqu'à leur promettre des cadeaux. Afin de faire parler un nombre important des apprenants, la production orale s'enseigne souvent en deux séances.

SYNTHESE DES OBSERVATIONS DES SEANCES DE FRANÇAIS

Après cinq semaines de présence dans sept écoles, nous avons pu rassembler un maximum d'informations concernant les activités d'apprentissage, au cours de différentes observations, dans le but de vérifier réellement ce qui se passe dans les classes pendant l'enseignement/apprentissage du français.

Nous avons constaté à travers nos observations qu'en situation de classe, les pratiques de l'expression orale ne sont pas absentes. Néanmoins, dans les activités d'enseignement en classe de 3è Langues, les enseignants se contentent de ce qui est prévu par le programme et ce qui est disponible à l'école. Par conséquent, une faible place est accordée est accordée à la production orale en français.

En effet, nous sommes parti d'une grille d'observation avec des critères précis vérifiables à l'aide des indicateurs, nous avons remarqué que concernant la relation entre le programme et l'oral, sur les 70 leçons observées, 97% de celles-ci et 97% des tâches y relatives se trouvent dans le guide. Au contraire,3% des leçons et 3% des activités sont hors-manuel. En ce qui concerne le genre des activités introduites en classe, les enseignants font faire des activités essentiellement à 90% liées à la grammaire et à la compréhension de l'écrit. Ces tâches sont consignées dans le guide de l'enseignant et dans celui de l'élève, il n'y a que celles qui se rapportent à la grammaire. Les travaux faits en classe s'évaluent à la fin de chaque semaine entre 5 à 13%.

En plus de la relation entre l'oral et le programme de Français, nous avons observé la fréquence des activités écrites et nous avons remarqué que dans des leçons grammaticales les élèves n'ont pas eu l'occasion de prendre la parole et qu'au cours d'une leçon de lecture-compréhension des tâches comme résumé oral, compte rendu oral de lecture, discussion sur un thème du texte sont absentes, nous nous convenons à dire que la lecture expressive qui concerne 17% des finalistes n'est pas une activité orale à part entière. A cela s'ajoute l'absence de toute activité orale faite à domicile et corrigée en classe. A travers nos observations, nous avons constaté que l'oral n'est pas fréquent en classe de 3è langues de français.

Nous avons eu également le temps d'observer les documents utilisés et les formes d'activités avant d'avoir terminé nos observations par les difficultés et solutions à envisager. Les enseignants des classes terminales font recours à des manuels disponibles.Le recours à des documents sonores ou visuels, dont les écoles ne disposent pas, n'est pas une réalité.

Les formes de production orale sont généralement limitées aux consignes qui sont proposées dans le guide « proposez des qualités…, Représentez un extrait…, Jouez la scène…, Choisis le métier et explique aux autre… » et qui sont intéressantes pour développer l'oral mais qui restent rares si les enseignants utilisent leur guide comme un chrétien lit sa bible.

Puisque les activités de production orale se font en classe, nous avons constaté que les enseignants connaissent des difficultés les unes leur paraissent difficiles à surmonter.

Au niveau méthodologique, nous avons vu que les professeurs ne respectent pas les étapes de la conduite d'une leçon de production orale à savoir *le rappel, la présentation du support, la découverte du support, l'appropriation de la compétence de la P.O visée et la récapitulation.*

Les enseignants se sont contentés de peu de matériel essentiellement les manuels de l'enseignant et de l'élève.Les lacunes linguistiques dues aux problèmes de la grammaire, de la prononciation, du lexique et de la conjugaison entraînent la passivité des élèves qui perdent de plus en plus confiance en eux-mêmes. Nous avons vu que nos enquêtés ont du mal à résoudre tous ces problèmes y compris celui lié au temps, même s'ils essaient à la limite de leur savoir et leur savoir-faire.

4.3. Discussion des résultats issus de la recherche

L'un des objectifs essentiels de l'enseignement du Français langue étrangère/seconde est de développer chez les élèves la capacité de s'exprimer dans cette langue. La production orale constitue l'une des principales étapes dans l'acquisition d'une langue en général et celle du Français en particulier. Toutefois, les difficultés des élèves à l'oral sont évidentes puisqu'ils sont incapables de communiquer de manière efficace dans des interactions spontanées.

Nous le rappelons, quatre compétences indispensables pour l'enseignement des langues étrangères sont identifiées : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. Pour installer ces compétences chez l'apprenant, le rôle des enseignants sur le terrain est évidemment crucial. C'est en effet eux qui organisent le travail prescrit par l'institution pour créer des situations d'apprentissages. Ils sont en charge de la

gestion de la classe. Cette transposition des prescriptions en activités d'enseignement est influencée par un nombre important de facteurs liés à l'enseignant lui-même et qui sont sa personnalité, sa culture d'enseignement, ses qualifications professionnelles et ses convictions sur la manière d'enseigner et d'apprendre une langue étrangère. Le vécu langagier et les compétences professionnelles de l'enseignant influencent grandement le développement des différentes compétences ou activités langagières auprès des élèves. Une grande aisance dans la langue enseignée permet plus de spontanéité et de souplesse dans l'enseignement, ce qui influence les attitudes des élèves. Cette maîtrise lui permet d'être à l'aise même face à des imprévus.

4.3.1. Négligence de la production orale

En ce qui nous concerne, les observations en combinaison avec le questionnaire nous ont permis d'effectuer une analyse plus approfondie et nous avons pu constater un enseignement varié en ce qui concerne les domaines du Français, mais qui reste le reflet presque fidèle du travail accompli par les concepteurs du programme de français enseigné en 3ème année Langues.

Si l'enseignant de français court pour avancer au niveau du programme, « *Dès lors, des tâches qui impliquent l'interactivité des apprenants sont délaissées. Parmi elles, il y a lieu d'indiquer les activités de production orale et d'expression orale. Dans la même optique, les activités de groupe ne sont pas concernées par les pratiques enseignantes* selon NDUWINGOMA&NDEREYIMANA (2020 :61) citant (NDUWINGOMA, 2019).

Au regard de la taille du manuel en contenu-matière, en ce qui est des leçons ou la quantité des ressources contenues dans le manuel de français de la 3e année Langues (Guide de l'enseignant), particulièrement des leçons d'expression orale, les constats font état d'une insuffisance notable de la matière de l'oral entraînant des apprenants burundais de la 3e année Langues. Par exemple, bon nombre des leçons visent l'installation des ressources linguistiques au détriment du développement de la compétence d'expression tant orale qu'écrite.

Dans le manuel de l'enseignant du 3è année post fondamental, les activités d'enseignement/apprentissage de la P.O proposées par les concepteurs sont planifiées selon les 3 paliers qui constituent une année scolaire. Comme le montre le graphique, les leçons de

grammaire se taillent la part du lion avec 51%(92 leçons), celles de lecture-compréhension 25%(46 leçons), les expressions tant écrites qu'orales se partagent 24%(44 leçons) ex aequo qui restent.

En effet, au palier 1, les activités prévues l'expression orale sont : la discussion au tour d'un thème (leçon 7), le débat en sous-groupes (leçons 15, 32,40 et 63), le jeu de rôles (leçon 24), la discussion (leçon 48) et le résumé oral (leçon 71).

Dans le cahier des situations d'intégration, l'une des cinq situations concerne le contexte où l'élève de la 3è année langues est amené à produire oralement un message adressé à sa communauté. En ce qui concerne le 2ème palier, il est prévu pour atteindre les objectifs fixés, des activités intermédiaires qui relèvent d'un imaginaire oral sur la suite d'un récit (leçon 7), d'une simulation (leçon 15), du jeu de rôles (leçons 23 et 31), d'un compte rendu (leçon 39), d'une description physique et morale d'une personne (leçon 47) et d'un entretien (leçon 55). Enfin, le dernier palier, des activités variées sont proposées : il s'agit d'un débat, des jeux de rôles (leçons 7, 15, 23,31), des discussions autour d'un thème et surtout des représentations théâtrales (leçons39 et 47).

D'une manière générale, le guide de l'enseignant prévoit des activités qui amènent les élèves du 3è année Langues à produire oralement en continu ou en interaction, toutefois ce qui est prévu est insuffisant.

L'apprentissage de l'expression orale doit être basé essentiellement sur la pratique : il n'y a pas de méthodes miraculeuses mais l'enseignant doit proposer des activités qui éveillent la créativité et la motivation des apprenants afin de les encourager et les pousser à prendre la parole en classe. Outre l'absence de l'oral dans la plupart des activités et tâches d'apprentissage du français, au cours de notre observation dans toutes les écoles faisant objet de notre enquête, nous avons remarqué qu'aucun devoir ou évaluation de l'expression orale n'a été donné aux apprenants pour en faire un travail à domicile. Ce comportement didactique contribue à raréfier la pratique orale en classe.

C'est aux enseignants de multiplier les occasions à travers d'autres stratégies non prévues par les concepteurs pour pouvoir développer les compétences orales attendues chez les lauréats de la 3ème année langues puisqu'un manuel scolaire peut contenir des imperfections comme le dit Freinet (1928) il n'est pas un bâton magique capable de solutionner tous les problèmes de la

Classe, mais on peut quand même dire qu'il reste un élément de référence pour l'enseignant. Celui-ci cherche des situations interactives qui, comme le dit Richer (2009 :27) « *lie le langage et l'action* »pour «*préparer les apprenants à utiliser la langue dans des situations imprévues* » selon l'avis de Bourguignon (2006 :64).

4.3.2. Manque d'intérêt pour les documents authentiques

Les documents authentiques sont des documents qui ont été conçus pour des locuteurs natifs et non pour des étrangers d'une classe de langue. Ils ne possèdent donc pas forcément une intention didactique. Cependant, ils répondent à une véritable intention communicative. Selon Coste (1976 : 87) « *le document authentique se dit de tout document sonore, écrit ou audiovisuel, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle*. »

Il s'agit des documents produits dans des situations réelles de communication, qui ne sont pas prévus pour être utilisés à des fins pédagogiques. Ils comprennent une énorme variété des situations de communication et des messages écrits, oraux et visuels - des documents de la vie quotidienne et d'ordre administratif aux documents médiatiques (écrits, sonores, télévisés), documents oraux, documents iconographiques et ceux alliant les textes et les images.

Les documents authentiques jouent un rôle indispensable lors de la construction de savoir dans la classe de langue étrangère parce qu'ils sont considérés comme un point de motivation et donnent l'opportunité aux apprenants de s'exprimer oralement en langue étrangère, ce qui permet d'accroitre la qualité d'apprentissage. En fait, ni l'apprentissage ni l'enseignement ne sont possibles sans motivation.

Selon CANALE &SWAIN (1980 :38), c'est uniquement le facteur motivation qui fera choisir une approche communicative : « *De notre point de vue, une motivation constante pour l'apprenant et l'enseignant peut être l'unique facteur important, déterminant le succès d'une approche communicative par rapport à une approche grammaticale* ».

Ainsi, leur exploitation rend l'apprentissage plus récréatif et amusant. Donc le document authentique est considéré comme un moyen déclencheur de la motivation des apprenants au sein d'une classe de langue. Il aide l'apprenant à comprendre le cours et la situation de communication donnée. Il est à savoir également que l'exploitation des documents

authentiques est un des éléments qui permettra de favoriser l'autonomie d'apprentissage de l'apprenant. Pour HOLEC (1990 : 66), « *l'apprenant a besoin d'un document authentique d'une part, pour son apprentissage c'est-à-dire pour les activités dans lesquelles il s'engage lorsqu'il a décidé de se donner une compétence dans une langue. D'autre part, pour son acquisition de la compétence visée afin de maitriser des savoirs et des savoirs faire.* »

Les documents authentiques sont précieux en classe : ils peuvent servir de point de départ pour susciter des réactions des élèves, de pont d'appui à la réflexion la discussion, au jeu de rôle organisé.

Quant à l'enseignant, il devrait encourager les apprenants et au cas où ils ne seraient pas intéressés, il pouvait les motiver par utilisation des documents authentiques focalisés sur la vie contemporaine et sur des modes de vie et de pensée des élèves.

Les résultats de l'enquête par questionnaire et par observation sont révélateurs d'usage presque inexistant de ces documents et par conséquent les supports efficaces pour développer la communication font défaut.

Dans la séance d'expression orale l'enseignant doit exploiter divers supports choisis selon le niveau des apprenants et leurs besoins. Par exemple les documents écrits, les documents sonores, les documents authentiques, les documents audio-visuels.

4.3.3. Maîtrise insuffisante de la démarche méthodologique de la production orale

S'exprimer à l'oral n'est pas un exercice aisé, que ce soit, en famille ou dans la vie courante et surtout à l'école parce que la peur de se tromper, de mal prononcer un mot, d'être ridicule amène certaines personnes à opter pour le silence. Cette tentation est encore plus forte lorsqu'il s'agit de s'exprimer dans une langue étrangère non maîtrisée comme le français, une langue s'apprend à l'école et qui n'est pas en usage dans le cercle familial des élèves.

Si les enseignants sont suffisamment performants en compétence de communication orale en français, la contreperformance des élèves à l'expression orale peut prendre source dans la maîtrise insuffisante de la didactique de la production orale.

La compétence de production orale est complexe et difficile à acquérir car elle fait appel à plusieurs composantes à la fois (phonétique, lexicale, grammaticale), discursive, socio-culturelle et stratégique. En effet, pour formuler un message, si petit soit-il, à partir d'une

situation de communication donnée, l'émetteur doit avoir un lexique suffisant et adéquat, utiliser des phrases correctes du point de vue syntaxique et faire preuve d'une bonne expression au niveau de la prononciation, du rythme et de l'intonation. Dans certaines situations, le recours aux gestes et mimiques est indispensable pour mieux se faire comprendre. L'acquisition de cette compétence exige donc un entraînement régulier et un engagement aussi bien des élèves que des instituteurs. En effet, les élèves ne peuvent s'exprimer qu'en fonction de ce qu'ils savent, de ce qu'ils ont acquis grâce au savoir et au savoir-faire de l'enseignant.

Comme nous le savons, ce sont les tâches conçues par l'enseignant et réalisées en classe par les élèves qui mettent en jeu des compétences langagières attendues chez ces derniers et leurs caractéristiques peuvent varier selon les types d'apprenants.

La démarche de l'enseignant pour installer des compétences orales des apprenants doit s'inscrire essentiellement, selon le point de vue CATROUX Michèle(2002),dans une approche communicative de la langue(à mi-chemin entre l'approche communicative et les méthodes actives),adaptée à ce contexte (car approche axée sur la centration sur l'apprenant, le développement d'une compétence de communication, la dimension sociale de la langue et l'authenticité dans une dimension expérientielle liée à la participation et la réalisation d'un projet) et une thématique attrayante.

Cette authenticité d'une activité de classe, qui doit situer au niveau des interactions des apprenants, est soulignée par MANGENOT et LOUVEAU (2006 :45) de la manière suivante :

Activité qui n'est pas seulement vraisemblable, en termes de similitude avec la vie réelle mais interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule (la classe, en général). La tâche est donc définie comme devant impliquer une communication la plus authentique entre les apprenants.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour des Langues (2001 ;46) ,en ce sens, parle sur « *des tâches communicatives auxquelles on peut se trouver confronté dans les situations de la vie réelle* ».Il distingue les tâches authentiques qui s'effectuent dans « la vie réelle » et sont « l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel » des tâches pédagogiques qui sont fondées sur le caractère immédiat de la situation de classe (2001 :121-122). Ces dernières impliquent tout de même que les apprenants « s'y engagent dans un faire-semblant accepté volontairement ». Elles doivent rester des tâches communicatives.

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

Les activités d'enseignement devraient préparer les apprenants à être capables d'exécuter des tâches dans la vie réelle en dehors de la classe, celle-ci étant considérée comme un lieu d'entraînement qui prépare des acteurs qui auront à faire face aux problèmes sociaux.

Nos résultats ont montré que les enseignants concentrent leurs efforts sur les tâches dont l'exécution est conditionnée par les consignes se trouvant dans le guide de l'enseignant. Cette situation démontre que les activités d'enseignement revêtent un caractère scolaire, ce qui ne favorise pas l'expression orale.

Si des tâches motivantes pour les apprenants sont choisies, elles doivent être introduites en classe à l'aide des supports modernes, même si notre enquête a révélé que le manuel fait le monopole des documents en usage en classe.

Comme le dit Courtillon (2005), l'enseignant qui planifie sa séquence établit sa progression, détermine ses contenus et sélectionne les supports-outils pour sa classe, selon le niveau des apprenants, l'objectif du cours/de la séquence la compétence à travailler, les besoins spécifiques des apprenants, la durée de la séance et le matériel disponible.

L'enseignant choisit d'exploiter des supports-outils issus de manuels ou des documents authentiques. Quand il prépare un cours, cela implique qu'il s'interroge sur l'adaptation des supports au contexte d'enseignement/apprentissage. Ainsi les supports d'enseignement constituent pour la didactique des langues, la clé de réussite pour l'installation des compétences langagières en général et celle de la communication orale en particulier.

CONCLUSION PARTIELLE

Pour conclure notre partie pratique, nous pouvons dire que les activités et tâches sont de bons dispositifs qui offrent aux apprenants la capacité de développer plusieurs compétences en général et celle de la production orale en particulier. En fait, le recours à des activités et tâches motivantes facilite le développement de la P.O des apprenants.

L'analyse de la didactique du Français Langue seconde à travers les activités et tâches introduites en classe est révélatrice d'un ensemble de facteurs défavorables à la progression des élèves en matière de l'oral sur plusieurs plans. Nous pouvons dire que les activités didactiques du français ont un impact sur la quantité et la qualité de la production des élèves.

Au regard des résultats de différentes observations que nous avons effectuées et des réponses de différents enseignants, il s'est avéré qu'en dehors d'une seule leçon de production orale par semaine prévue par les concepteurs de programme, les moments de prise de parole chez les apprenants se réduisent à quelque peu d'activités de P.O et dans d'autres leçons aux réponses

données par ces derniers aux questions posées par le professeur et à la lecture expressive (même si le programme de 3è langues ne prévoit pas d'une leçon pareille)de quelques apprenants seulement, ce qui fait que ceux-ci ont souvent du mal à répondre par des énonces complets et à lire d'une manière spontanée et correcte.

C'est évident que les élèves rencontrent des problèmes d'expression si les enseignants se fient à l'usage presque exclusif d'un manuel qui donne une moindre place à la communication orale et qui ne précise pas ce qui doit être enseigné aux apprenants dans ce genre de leçons.

Après la présentation et l'analyse de différentes données de notre recherche, nous avons jugé utile de chercher à savoir la cause des lacunes constatées en matière de l'oral et nous y sommes parvenu lors de la discussion des résultats. En plus de la place minime de la production orale dans les manuels, il s'est remarqué qu'en classe ce domaine de français est négligé et les enseignants n'innovent pas en matière des activités de l'oral et de méthodologie y relative.

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

CONCLUSION GENERALE

Ce travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du français et son but était d'examiner et de comprendre les activités d'enseignement que les enseignants mettent en œuvre et mesurer comment elles influencent la compétence de compréhension orale, en nous référant au domaine méthodologique de la perspective actionnelle dans l'enseignement. En situation de classe en 3è année langues, nous nous appliquons à montrer que des activités d'enseignement y introduites peuvent être le moteur didactique qui permet aux élèves de parler spontanément et librement une langue cible, notamment le français au Burundi.

Notre questionnement de départ était de savoir les types d'activités d'enseignement mises en œuvre par les enseignants en classe 3eme année, leur lien avec la production orale et leur fréquence en classe pour permettre le développement de la compétence de la communication orale en français.

L'étude qui a été menée visait à contribuer à l'amélioration de l'installation de la compétence de production orale en français à travers les activités proches de la vie réelle.

L'hypothèse générale que nous avons avancée était que l'incapacité ou la difficulté de s'exprimer à l'oral chez les finalistes serait liée aux contenus des leçons et aux activités du programme inappropriées et insuffisantes, aux outils didactiques peu adéquats pour familiariser les élèves avec la pratique orale. A cette hypothèse, nous y avons ajouté des hypothèses spécifiques qui disaient d'abord que les activités faites quotidiennement en classe favoriseraient peu l'expression orale des élèves, ensuite que le temps imparti à la production orale serait insuffisant et enfin que les enseignants rencontreraient des difficultés difficilement surmontables pour installer la compétence de communication orale.

Pour vérifier les hypothèses précitées, nous avons adopté la méthodologie de recherche dont les instruments de collecte étaient l'enquête par observation et l'enquête par questionnaire. Nous nous sommes intéressé aux opinions qu'ont les professeurs et leurs pratiques concernant les activités d'enseignement du français qui leur sont proposées à travers le guide mais aussi à leurs points de vue sur le temps de l'oral en classe, aux démarches méthodologiques et au matériel pédagogique utilisés dans l'enseignement. Nous avons également voulu savoir si les enseignants voient l'importance de la des activités grammaticales et celles de compréhension de l'écrit pour

le développement de la compétence de communication orale, et finalement, s'ils rencontrent des difficultés qu'ils sont aptes à résoudre dans l'installation de la compétence d'expression orale.

Après avoir présenté les données nous les avons analysées et nous avons interprété les résultats d'enquête selon les hypothèses que nous avons formulées.

L'hypothèse générale selon laquelle l'incapacité ou la difficulté de s'exprimer à l'oral chez les finalistes serait liée aux contenus des leçons et aux activités du programme inappropriées et insuffisantes, aux démarches et aux outils didactiques peu adéquats pour familiariser les élèves avec la pratique orale a été confirmée par les résultats de notre investigation. En effet, au cours de notre enquête, nos informateurs affirment à 71% suivre scrupuleusement le programme (Tableau n°1). En plus de cela, nous avons observé 70 leçons variées enseignées sur les écoles faisant objet de notre terrain d'enquête, seules deux sont hors-manuel. Cela signifie que 97% des leçons trouvent leur source dans les manuels sur place. Seules 3% sont hors-manuel et cela nous permet de dire que les enseignants font usage exclusif du manuel dans la préparation et la conduite des leçons. Après avoir consulté la planification détaillée proposée par les concepteurs, nous remarqué que sur 183 leçons prévues tout au long de l'année scolaire, seules 22 leçons sont de production orale, ce qui représente 12,5%. Ces dernières sont réparties sur tous les paliers.

Au niveau des activités, nous avons questionné les titulaires, le constat était que 86% des professeurs (Tableau n°2) affirment suivre fidèlement le programme dans leurs pratiques enseignantes et les résultats qui relèvent des observations laissent voir que 97 % des activités trouvent leur substance dans le manuel de l'enseignant.

En ce qui concerne le genre des activités introduites en classe et leur relation avec l'expression orale, tous nos enquêtés ne développent pas la communication orale à partir d'autres leçons de français sans rapport direct avec l'oral (Tableau n°3). Même au cours de nos observations, il a été révélé que les enseignants font faire des tâches liées à la grammaire et à la compréhension de l'écrit.

Concernant les compétences développées à des tâches faites hebdomadairement, les résultats du questionnaire et ceux des observations se rapprochent et prouvent que lesdites tâches sont insuffisantes, car les enseignants l'attestent à 71%. Nos observations montrent, quant à, elles qu'elles se limitent à 10% et cela veut dire que les 90% des tâches qui restent sont en rapport avec l'écrit

Au niveau méthodologique, lors de la leçon de production orale les trois étapes essentielles à savoir la pré-activité, l'activité et la poste-activité ne sont respectées. En outre, les observations et le questionnement montrent que dans les salles de 3ème année langues, la plupart des enseignants ne varient pas les modalités de travail, seul le travail de groupe sans échange réel est privilégié parce que seuls élèves volontaires prennent la parole. En ce qui est de la multiplication des occasions de prise de parole, du moment que la plupart des leçons sont centrées sur l'écrit, des tâches qui provoquent l'interaction verbale ne sont pas proposées, ce qui diminue l'accès à la parole des apprenants finalistes. Au cours de la leçon de P.O, les enseignants ont du mal à suivre les différentes étapes, ce qui conduit à une sorte de tâtonnement puisque le manuel dont ils servent souvent n'est pas précis en la matière.

Quant aux documents d'appui, nous l'avons constaté, le manuel y fait le monopole et le support des leçons d'enseignement/apprentissage est exclusivement écrit. L'usage des documents authentiques qui pourrait motiver les élèves à apprendre le français laisse à désirer.

Nos hypothèses spécifiques ont également été confirmées.

Le manuel de langue est perçu comme un outil important qui joue, à divers degrés, un rôle primordial dans le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ainsi que dans le travail de l'enseignant et de l'apprenant. Comme l'objectif principal visé par l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est l'acquisition de la compétence de communication en langue cible qui peut mettre en pratique les compétences communicatives à travers le manuel utilisé les activités d'enseignement quotidiennes en classe devraient favoriser l'acquisition de ladite compétence, en général et celle de l'expression orale des élèves, en particulier. Toutefois, pour un enseignant qui considère le manuel comme un document faisant autorité et ce dernier consacre l'essentiel de ses activités à la grammaire et à la compréhension des textes, il est clair que l'oral en souffre. La connaissance des règles, du vocabulaire et structures grammaticales est une condition nécessaire mais non suffisante pour la communication en langue cible. C'est d'ailleurs dans ce contexte que les premières et secondes hypothèses spécifiques ont été confirmées, les activités didactiques sont centrées sur l'écrit et le temps imparti de 45 minutes à la production orale pendant toute une semaine d'enseignement est insuffisant (confer les tableaux no 5, 6, 7,8et 9).

L'enseignant, étant partie intégrante de la classe, joue un rôle très capital dans l'enseignement de la langue orale parce qu'il incarne le modèle de la maîtrise de parole.

Les enseignants rencontreraient des difficultés difficilement surmontables pour installes la compétence de communication orale est notre dernière hypothèse spécifique qui elle aussi a été confirmée. En effet, les raisons qui rendent l'oral difficile à enseigner sont, selon PERRENOUD (1988) tout d'abord les moyens officiels d'enseignement permettant de travailler l'oral régulièrement et spécifiquement absents ; ensuite, les outils disponibles peu nombreux les activités proposées souvent artificielles et enfin la formation lacunaire des enseignants en domaine oral. Tous les enseignants éprouvent des difficultés qui sont jugées insurmontables à 86% de nos enquêtés, ce qui explique la persistance du déficit langagier à l'oral.

En définitive, ce mémoire porte sur les activités introduites en classe de français au terminal et l'impact de celles-ci sur la maîtrise de la compétence de production orale. Le développement de celle-ci passe par l'implication de tous les intervenants, y compris l'enseignant, dans la gestion de la Didactique du Français au Burundi. A travers l'observation et le questionnaire, nous avons vu que les activités contribuent énormément à l'installation de la compétence d'expression orale. Celle-ci étant lacunaire, cela est dû aux activités qui ne familiarisent pas les apprenants à la communication orale. Seules relatives à celle-ci sont insuffisantes et les enseignants qui font l'initiative de chercher ailleurs que dans le programme ne sont pas nombreux. Ils ne font pas recours aux documents authentiques et par conséquent les tâches proposées ne sont pas authentiques.

Au terme de notre travail de mémoire que nous avons contribué à l'amélioration de l'enseignement du Français en général et celle de la compétence de production orale en français à travers les activités proches de la vie réelle en particulier.

Par contre, nous ne prétendons pas épuiser toutes les voies de recherche en la matière, parce que c'est un sujet vaste. D'autres chercheurs pourront par exemple se pencher sur les activités et tâches d'enseignement/apprentissage d'autres disciplines dispensées en Français et leur impact sur la Communication orale des apprenants, puisqu'il est difficile que le seul enseignant du FLS mène ses élèves à faire une communication orale proche à celle d'un natif.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARANKENGUJE, J., (2016). « *Enjeux et Défis De L'enseignement Des Langues Officielles* : *Analyse Comparative Entre Le Burundi Et Le Canada* » [consulté en ligne sur http://www.theafronews.com consulté le 18/02/2023 à 13h05]

BARANTOTA(V.), 2010, *Développer l'expression dans les classes de français au lycée : Etude menée dans les classes de 3ème, 2nde, 1ère des lycées du lac Tanganyika et de Buyenzi* [Mémoire], UB. FLSH

BERARD Évelyne(1991), *L'approche communicative : théorie et pratiques*, Clé International, Paris.

BERTRAND,D.,VIALA A.& VIGNER G.(éds) (2000), Le français langue seconde pour le collège, Paris, CNDP& Ministère de l'Éducation nationale.

BESSE H., *Les langues et leur enseignement/apprentissage : Travaux de didactique du FLE* n° 17, 1987

BESSE,H.(2000). Proposition pour une méthodologie des méthodes de langues. Doctorat d'état de l'Université Paris 8.

BOURGUIGNON, Claire. De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues cultures. Synergie Europe, La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures. 2006, n°1, p. 58-73.

BRUCHEZ Anne, « La fin de la présence française en Syrie : de la crise de mai 1945 au départ

BUCANAYANDI,I.(2022).*Difficultés liées à la prononciation lors de, l'enseignement/apprentissage du Français chez l'apprenant* : *cas des écoles de la section langues de la DCE NTAHANGWA* [Mémoire], UB&ENS

CANALE M., SWAIN M.(1980) « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing », dans Applied Linguistics, 1

CATROUX Michèle, « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », in Cahiers de l'APLIUT, La recherche-action : un autre regard sur nos pratiques pédagogiques (2ème partie), Vol. XXI, n°3, 2002, p. 8 -20.

Cedlova, M.,(2013). *Tâches et activités : au service d'enseignement-apprentissage en FLE*. Diplomovápráce, západočeskauniverzita

CHARMEUX Eveline(1996). Apprendre la parole. Toulouse : SEDRAP éducation.

CHISS,J-L.(2020), De la pédagogie à la didactique des langues : les disciplines, la linguistique et l'histoire. Paris, L'Harmattan.
Christian PUREN, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle, recherche et pratique pédagogiques en langues de spécialité *», Cahiers de l'Apliut* , 2004,Vol, XXIII, No.1, p.18.nternational, 1988.

CORNAIRE, Claudette & GERMAIN, Claude. (1998).*La compréhension orale*, coll. Didactique des langues étrangères, Clé International, Paris.

COSTE, D&GALISSON, R.(1976).*Dictionnaire de didactique Cours de didactique du français langue étrangère et seconde des langues*, Hachette, Paris.

COSTE, D., et GALISSON, R.(1972).*Dictionnaire de didactique des langues étrangères*, Hachette, Paris.

CUQ, J-P(2003).*Dictionnaire de didactique de français langue étrangère*, Paris, Clé international,

CUQ, J-P., GRUCA, I. (2005). Collection français langue étrangère. P.U.G.

CUQ,J-P.(2003) . *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE.

DAVAL, R. (1964).*Traité de psychologie sociale*, Paris, PUF.

DE KETELE, J- M., ROEGIERS, X., (1996), *Méthodes de recueil d'informations : fondement des méthodes d'observation, de questionnaire et d'interview et d'études de documents*, Paris : De Boeck 3ème édition

DEFAYS,J-M.(2003). *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*. Bruxelles : Mardagades dernières troupes étrangères », *in Relations Internationales* n° 122, Presses

Dictionnaire le nouveau Littré(2007).Edition Garnier, Paris.

Dictionnaire Universel (2008). Paris, AUF.

FAUPIN, É.(2015).*Prendre la parole en classe,* Française de Développement (AFD). Sur **http://www.burundi-ifadem.org**

Francophonie (AUF) et l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et avec l'appui de l'Agence

FREINET, C. (1928). « plus de manuels scolaires…plus de leçon ! » dossier pédagogique de l'école moderne.

GENOUVRIER, E., et PEYTARD, Jean.,(1970).*Linguistique et enseignement du français*, Paris, Librairie Larousse

GERMAIN Claude et NETTEN, Joan « Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LE ? » *In Aspects culturels, proposer des services et offres adaptés à vos centres d'intérêts. D'accord ! Linguistiques et didactiques dans l'enseignement/apprentissage du français à un public non francophone, Association internationale des études québécoises*(AIEQ), Québec, 2014

HALLIWELL, S.(1995).*Enseigner l'anglais à l'école primaire*, Longman

HALTE. J. et RISPAIL, M. (2005). L'oral dans la classe. Compétence, enseignement, activités. Paris : L'Harmattan.

HOLEC, H. (1990). « *Des documents authentiques, pour quoi faire* ? ». *Mélanges pédagogiques*. [En ligne]: http://194.214.124.224/IMG/pdf/melanges/5holec-2.pdf [consulté le 28 mars 2023].

JAVEAU,Cl. (1990). L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage de praticien 4ème édition, 2ème trimestre, Bruxelles, Edition de l'Université de Bruxelles.

CUQ, J-P& GRUCA, I. (2005).Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses universitaires de Grenoble.

Deuxième édition (2011-2012).*L'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres* (IFADEM) est pilotée par le Ministère Burundais de l'Enseignement de Base et Secondaire, de l'Enseignement des Métiers, de la Formation Professionnelle et de l'Alphabétisation (MEBSEMFPA), en partenariat avec l'AUF et l'OIF et avec l'appui de l'AFD. Consulté sur http://www.burundi-ifadem.org le 8/5/2023

FAUPIN, É. (2015. *Prendre la parole en classe, une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie.* Thèse de Doctorat. UNIVERSITÉ NICE SOPHIA ANTIPOLIS. Sur https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01170512

Le Décret No 100/078 du 22 mai 2019 *fixant les langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale*

LE PETIT ROBERT. (1972) .Paris
MAJAMBERE, E. (2020). *Exposé oral en classe de Français. Quelle utilité chez les apprenants de la classe de 9ème année au Burundi ? Quand de quelques établissements de la DCEN*

NTAHANGWA en Mairie de Bujumbura [Mémoire], UB&ENS

MANGENOT, F., & LOUVEAU, É. (2009). Internet et la classe de langue (éd. 1ère). Paris: CLE International.

MARTINEZ, P. (2002), *Le français langue seconde : Apprentissage et curriculum*, Maison neuve &Larose, Paris.

MAURICE Piéron&MARC Cloes(2003),https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/16-BF-outilsformationsopera/Ressources%20formations/observer%20%favoriser%201%E2%80%99apprentissage%20et%201% consulté l'O8/3/2022

MEIRIEU, P. (1987). Apprendre… oui, mais comment ? Paris : ESF
MIVUBA, A. (2010). Les problèmes importants du secteur de l'éducation au Burundi, Bujumbura, juin

MUCCHIELLI, R. (1975). *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*, ESG, Paris,

NDUWINGOMA et al (2021). *Enseignement-apprentissage bi-plurilingue au Burundi*, Bujumbura, U.B/IPA

NDUWINGOMA, P. (2010), *Apprentissage de l'expression orale en français : points de vue des enseignants de 7è de la DCE KARUSI* [Mémoire], UB, FLSH

NDUWINGOMA, P.(2019).*Les compétences communicatives en français au Burundi: L'exemple du cycle IV des écoles fondamentales* sur le https://www.amazon.fr/comp%C3%A9tences-communicatives-fran%C3%A7ais-Burundi-fondamentales/dp/6138489500 consulté le 14/9/2023 à 19h15

NGENDAKUMANA,W.(2004) .*Compétence linguistique et compétence communicative pour l'efficacité de l'enseignement du français langue seconde dans les écoles secondaires du Burundi*, Bujumbura, UB

NISSEN Elke, « Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui », in ALSIC - *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 14, février 2011. [En ligne, consulté le 24/11/2022] URL: https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785939/document

PERRENOUD Philippe, « À propos de l'oral », article sur le site de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1988. [En ligne, consulté le 28 juillet 22024] URL:https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html

PORCHER Louis. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*, Coll. Langues vivantes,

Français langue étrangère, Hachette Éducation, Paris.

PUREN, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLE

RICHER, Jean-Jacques. Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? ». In L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Barcelone : Maison des langues, 2009, p. 13-48.

ROBERT, Jean-Pierre (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S.

ROBERT, J-P. (2008). Dictionnaire pratique du FLE. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S.

RONGERE, P. (1971). *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.

SIMBAGOYE, A. &SOW-BARRY, A : « Bilinguisme scolaire dans l'enseignement du français en Afrique noire francophone : cas du Burundi et de la Guinée Conakry », *in Revue des sciences de l'Éducation*, volume 23, nº3, 1997

SOREZ, H. (1995). *Prendre la parole*, Ed. Hatier, Paris

TAGLIANTE, Ch. (2006).*Classe de langue*, Paris, CLE Internationale, SEJER

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

ANNEXES

I. Lettre aux enseignants

NIYONZIMA Gilbert KAYOKWE, le……/……/2023

UNIVERSITE DU BURUNDI

& ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTERE CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FLE

Téléphone : 79401798/69364756

Cher enseignant de français

Objets : Demande des informations sur notre sujet d'enquête

Madame, Mademoiselle, Monsieur le Professeur de français,

Nous avons l'honneur de nous adresser auprès de votre compétence pour solliciter une aide dans le but de nous fournir des informations en complétant notre questionnaire d'enquête et en nous laissant observer vos pratiques de classe, en rapport avec l'enseignement du français.

En effet, cher enseignant, l'observation la conduite des leçons que nous voudrions faire et le présent questionnaire d'enquête qui vous est soumis nous permettront de collecter des informations auprès de vous, ces dernières nous serviront à la réalisation de notre travail de recherche de mastère en Didactique du français langue étrangère intitulé :« **Activités et tâches d'enseignement/apprentissage du FLS : Impact sur la production orale des élèves de 3ème année post fondamental de la DCE KAYOKWE.**»

Nous estimons que vous êtes le/la mieux indiqué(e) pour pouvoir nous fournir les renseignements fiables dont nous avons besoin. Nous comptons sur votre contribution, car le sujet traite d'une problématique vous vivez au quotidien. Dans le but de vous permettre une libre expression de vos opinions, nous vous garantissons l'anonymat. Ainsi, vous ne marquerez votre nom, ni votre établissement scolaire. Pour les questions fermées, veuillez marquer une croix dans la case de la réponse que vous aurez choisie et en ce qui est de celles ouvertes, mettez les réponses dans les places réservées à celles-là, justifiez si c'est nécessaire.

Espérant une franche collaboration, nous exprimons anticipativement nos sentiments de gratitude.

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

Etudiant : NIYONZIMA Gilbert

II. Lettre aux directeurs

NIYONZIMA Gilbert **KAYOKWE, le……../……/2023**

UNIVERSITE DU BURUNDI

& ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTERE CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FLE

Téléphone : 79401798/69364756

A Madame/Monsieur le Directeur

Objets : Demande d'autorisation

Madame, Monsieur le Directeur,

Nous avons l'honneur de nous adresser auprès de votre autorité pour solliciter l'autorisation d'observer les pratiques dans la classe de 3è année Langues au sein de l'établissement de la direction vous est confiée.

En effet, Madame/Monsieur, l'observation la conduite des leçons de français que nous voudrions faire nous permettra de collecter des informations, ces dernières nous serviront à la réalisation de notre travail de recherche de mastère en Didactique du français langue étrangère intitulé : « **Activités et tâches d'enseignement/apprentissage du FLS : Impact sur la production orale des élèves de 3ème année post fondamental de la DCE KAYOKWE**.»

Comptant sur votre contribution et espérant une réponse favorable, veuillez agréer Madame/Monsieur le Directeur mes respectueuses salutations.

Etudiant : NIYONZIMA Gilbert

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

III. Grille d'Observation

Nom de l'école : Classe de cours :

Type de leçon : Séance :
Effectif de la classe :

Activité			
Critères	Indicateurs	Appréciation par oui ou par non	
Relation entre programme, leçons et activités didactiques	1. La leçon se trouve-t-elle dans la planification détaillée du guide ? 2. L'enseignant propose-t-il des activités qu'il trouve dans son manuel 3. Pendant la leçon, les élèves font-ils des activités de : - Production écrite -Production orale -compréhension écrite -compréhension orale -Grammaire 4. Dans la leçon de P.O, l'enseignant fait exécuter l'une des tâches suivantes dans son guide : - l'exposé - la récitation -la dramatisation -la simulation -le jeu de rôle -la simulation -le débat -l'interview -l'entretien -la conversation		
Fréquence de la production orale	5. Dans des leçons grammaticales, ce sont les élèves qui font : -Le rappel oral des notions vues lors de l'introduction -L'explication des consignes et les travaux de groupes en discutant à l'oral - la synthèse orale - L'application fait objet de la P.O contenant les notions étudiées		

	6. La leçon développe la compétence liée à : -la compréhension orale -la production orale -la compréhension écrite -la production écrite - la grammaire 7. L'enseignant laisse-t-il un devoir de production orale à faire à domicile ? 8. Pendant la lecture-compréhension d'un texte, des activités suivantes sont proposées aux élèves pour qu'ils libèrent leur parole : -Lecture à haute voix -Résumé oral du texte -Débat sur un thème du texte - Compte rendu oral de la lecture		
Démarches et moyens didactiques	9. Dans une leçon grammaticale, l'enseignant fait recours au support oral comme dialogue téléphonique 10. Lors de l'étude du texte l'enseignant utilise un document audiovisuel ? 11. Le nombre d'élèves qui prennent la parole en classe au cours d'une leçon lecture-compréhension est : -1/5 -1/4 -1/3 -1/2 -Autres 12. Les supports utilisés sont-ils pédagogiques ou authentiques ? -Guide, CSE, CSI, Livre littéraire - La radio, le téléphone, l'écran de télévision - Autres 13. Genre de coopération pendant les activités scolaires : - Individuellement		

	- en groupes de deux, trois, quatre, cinq, six - collectivement 14. En dispensant la leçon de P.O, l'enseignant respecte les étapes suivantes : le rappel- la présentation du support à utiliser- la motivation-la découverte du support-l'appropriation de la compétence d'expression orale visée-la récapitulation 15. Les activités introduites en classe intéressent-elles les élèves ? 16. Les activités orales prennent quelles formes : -Forme non interactive (Lire le texte à haute voix/Résumer oralement le texte/Raconter/Décrire/Informer/ Expliquer Donner un ordre/Argumenter/Faire un exposé/Réciter) -Forme interactive (Dialoguer, S'entretenir, Interviewer, Débattre, Jeu de rôle, Jeu de question- réponse)		
Difficultés et stratégies de remédiation pour faire parler les apprenants	17. L'enseignant rencontre quel type de difficulté ? Méthodologique Matériel Linguistique Psychologique 18. Stratégies adoptées pour surmonter les difficultés : -L'apprentissage coopératif -L'enseignement par les pairs -L'apprentissage expérientiel -Les devoirs -Prise de parole en continu (le compte rendu de lecture, la récitation, la lecture à haute voix l'exposé…) -Prise de parole en interaction (la discussion, le jeu de rôle, la conversation, l'entretien, l'interview…)		

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

IV.ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE

A. Identification de l'enseignant et de sa classe

Diplôme :

Domaine de formation :

Ancienneté dans le métier (en termes d'années) :

Classe enseignée :

Effectif d'élèves en classe :

B. Questionnaire proprement dit

I. Programme, leçons et activités d'expression orale

1. Dans votre métier d'enseigner le français, respectez-vous l'ordre des leçons tel que proposé dans la planification détaillée du guide de l'enseignant ? Oui ☐ Non ☐

2. Les différentes activités que vous faites faire sont-elles toutes consignées dans le manuel de l'enseignant ? Oui ☐ Non ☐

3.Les types d'activités que vous faites, sont-ils tous en rapport avec la production orale ?

4.Les qutres compétences langagières à savoir :la compréhension orale,la production orale, la compréhension écrite et la production écrite sont-elles toutes travaillées pendant chaque semaine d'apprentissage ? Sinon, laquelle/lesquelles ne travaillez-vous pas et quelles en sont les causes ?.....
.....

II. Temps consacré à l'expression orale

5. Comment trouvez-vous le volume horaire alloué à la production orale ?

Suffisant ☐ Insuffisant ☐

6. A côté de la seule séance d'expression orale consignée dans le guide de l'enseignant, développez- vous la compétence à la communication orale, à partir de des autres leçons prévues par le programme ? Oui ☐ Non ☐

7. Laquelle des compétences langagières rarement installées dans vos pratiques didactiques ?

8. Pensez-vous que vous faites faire des tâches qui amènent toujours les élèves à la pratique orale ? Oui ☐ Non ☐

9. Au cours des leçons de lecture-compréhension, grammaire, d'orthographe, conjugaison ou de vocabulaire, de l'expression écrite, les élèves produisent oralement en continue ou interaction. Souvent ☐ Rarement ☐ Jamais ☐

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

III. Démarches d'enseignement/apprentissage de l'oral

10. Pendant la leçon de lecture-compréhension, quel effectif d'élèves prend la parole ?1/10 ☐ ; 1/5 1/4☐ ; 1/3☐ ; 1/2☐ ; autres ☐

11.Lors de votre séance de production orale, vous faites faire :

Les travaux indivuels ☐

Les travaux en binôme ou en trinôme☐

Le travail collectif ☐

12. Quand vous dispensez la leçon de production orale, respectez-vous les trois étapes à savoir : la pré-tâche, la tâche et post tâche ?

IV. Matériel pour développer l'oral

13. Avez-vous accès aux documents ci-dessous pour les utiliser à des fins orales ?

Documents oraux et audio (poste de radio, téléphone)

Documents visuels (images, bande dessinée)

Documents médiatiques audio-visuels (écran de télévision, moniteur d'ordinateur…)

V. Types d'activités introduites en classe et leur rapport avec l'oral

14. Parmi les activités suivantes, lesquelles introduisez-vous pour enseigner l'oral :

-Les activités production orale « en continu » ☐

-Les activités de communication orale interactive ☐

-Les deux activités à la fois ☐

15. Sous quelle forme l'oral est-il pratiqué dans votre classe ?

-Lecture à haute voix d'un texte/ Questionnement sur la compréhension du texte☐

-Activités du manuel; dialogue, jeux de rôle,…☐

-Activités hors manuel : document sonore et/ou visuel, pratique théâtrale, chanson☐

-Situations authentiques ou simulées de communication : enseignant-élève ou élève-élève, médecin-patient, vendeur-acheteur,….☐

-Exposé, compte rendu, entretien, débat, interview☐

IMPACT DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR LA PRODUCTION ORALE : CAS DES ÉLÈVES DE LA 3ème LANGUES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'ÉDUCATION DE KAYOKWE

VI. Difficultés pour enseigner l'oral

16. Pendant les activités de production orale, rencontrez-vous des difficultés pour faire réussir votre leçon ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, les difficultés sont d'ordre :

-méthodologique ☐

-matériel ☐

-linguistique ☐

-autres ☐

17. Quelles sont vos propres stratégies pour surmonter ces difficultés ?

……
……
…….....