HAL
open science

Développement de la production orale dans des classes de grande taille : cas du cours d'anglais en contexte francophone au Cameroun

Léonie Toua

To cite this version:

Léonie Toua. Développement de la production orale dans des classes de grande taille : cas du cours d'anglais en contexte francophone au Cameroun. Linguistique. 2010. dumas-00564005

HAL Id: dumas-00564005

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00564005

Submitted on 7 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DEVELOPPEMENT DE LA PRODUCTION ORALE DANS DES CLASSES DE GRANDE TAILLE

Cas du cours d'anglais en contexte francophone au Cameroun

Nom : Toua
Prénom : Léonie

UFR DES SCIENCES DU LANGAGE

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits - Mention

Spécialité: Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia

Sous la direction de MME DIANA-LEE SIMON, Maître de conférences

Année universitaire 2009-2010

MOTS-CLÉS : compétence orale, pédagogie, éducation plurilingue et interculturelle, parcelle, culture africaine, projet

RÉSUMÉ

L'Afrique, dans un élan de modernisation des pratiques pédagogiques de l'enseignement des langues, est confrontée à la difficile situation des effectifs pléthoriques. Laissant de côté sa culture d'origine, culture de l'oral, qui inscrit davantage les langues et leur apprentissage dans son contexte social, elle développe davantage l'écrit. Cette étude réhabilite l'oral à travers une innovation pédagogique originale, la création de « parcelles », espaces pour la « cultivation » de compétences orales dans différentes langues. Loin d'être une régression, ce « retour aux sources » se révèle un moyen d'encourager le plurilinguisme dans un continent et un pays où les langues de colonisation prennent le dessus sur les langues locales. Notre étude est une recherche-action qui se focalise sur l'amélioration de l'expression orale en anglais dans la zone francophone au Cameroun.

KEYWORDS: Oral expertise, Pedagogy, project, African culture, parcel, pluriligualisim and intercultural education

ABSTRACT

Africa in its move to modernize pedagogical practices, in the teaching of languages, is faced with over-populated classes. Current pedagogical practice tends to ignore the oral tradition and teachers in Africa tend to emphasize the writing code. This study reinstates the oral tradition through an inventive conception of "plots" for the cultivation of oral skills in different languages. This pedagogical proposal could also be a means to encourage plurilinguism in a continent and a country a country where French and English dominate with respect to indigenous languages. Our action research focuses more specifically on the improvement of oral skills in English in the French-speaking sector of the Cameroons.

Remerciements :

Un merci particulier à Madame Diana Lee-Simon, qui n'a cessé de me conseiller et de m'encourager en aiguisant mon attention à la rigueur d'un travail de recherche.

Merci à tout le personnel du Lycée de Sa' a, à Louis-Marie Ndjessa qui a accepté de mener toutes les activités pédagogiques qui ont facilité le recueil de données,

Merci à Michèle et Jean-Jacques dont la générosité a été sans mesure et grâce à qui j'ai pu me procurer l'appareil qui a permis de filmer les activités,

Merci à André pour sa disponibilité et la pertinence de ses questions,

Merci à ma famille, ma communauté

Merci à la Compagnie de Marie Notre-Dame.

Liste des abréviations

M1 : Master première année

ENS : Ecole normale supérieure

MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires au Cameroun

MINEDUC : Ministère de l'éducation nationale au Cameroun

CNRS : Centre National de Recherche Scientifique

CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

PROPELC : Projet de Recherche Opérationnelle pour l'Enseignement des Langues au Cameroun

IUFM : Instituts Universitaires de formation des maîtres

NAP : Nouvelle Approche Pédagogique

CES : Collège d'Enseignement Scolaire

Sommaire

Introduction générale 7
Première partie Contexte et problématique des « grands groupes » 10
Chapitre I Etat des lieux de l'enseignement de l'anglais et effectifs pléthoriques..... 11
I. Les finalités des cours d'anglais dans les collèges et lycées..... 11
II. Le cours d'anglais en cinquième 12
III. « Grands groupes » : définition et exemples 14
Chapitre II Question de recherche et formulation de l'hypothèse..... 18
I. Grand groupe : Obstacle pédagogique pour la production orale ?..... 18
II. Pourquoi s'intéresser à l'oral ? 19
III. Formulation de l'hypothèse et terrain d'enquête..... 20
Deuxième partie Que nous apprennent les théoriciens pour développer la production orale dans les classes de langue à effectifs pléthoriques ? 25
Chapitre III Quelques méthodes d'enseignement des langues : d'une approche éclectique vers une approche actionnelle 26
I. Quels usages des méthodologies dans des grands groupes ?..... 26
II. Approches méthodologiques et amélioration de l'expression orale dans les grands groupes ? 28
III. L'intérêt de la motivation dans l'enrichissement de la production orale 32
Chapitre IV Peut-on tirer profit de la culture orale africaine ? 34
I. Quelques champs de production orale dans la culture africaine..... 34
II. L'arbre à palabre..... 38
III. Vers une proposition enracinée dans la culture et ouverte aux nouvelles théories méthodologiques : l'approche par les tâches..... 40
Troisième partie Proposition des tâches et expérimentation des « parcelles » 43
Chapitre V Critères à prendre en compte et intérêt pédagogique d'une « parcelle » pour la classe de langue 44
I. Intérêt pédagogique des « parcelles » dans une classe de langue à effectifs pléthoriques. 44
II. Quelques critères indispensables à l'insertion des « parcelles ». 45

III. Propositions d'exercices pour une séquence pédagogique 50
IV. Limites et discussion 58
Chapitre VI Expérimentation et recueil des données 59
I. Recueil des données 59
II. La mise en place de l'application 60
III. Normes de transcriptions des données 61
Chapitre VII Analyse/interprétation des résultats 63
I. Points de vue globaux des enseignants et des élèves 63
II. Quelques aspects métalinguistiques de l'anglais 70
III. La progression discursive 72
IV. La médiation linguistique 72
V. Quelques décalages entre le projet envisagé et sa réalisation 73
VI. Bilan de l'analyse 75
Chapitre VIII Réflexion en vue de nouvelles pistes didactiques 79
I. Le triangle didactique 79
II. Interdisciplinarité et compensation pédagogique des acquis 81
III. Apport de l'écrit dans l'expérimentation d'une tâche orale 82
IV. Impact de la pédagogie par objectifs 82
V. Retour critique de la méthodologie de recueil des données 84
Conclusion générale 85
Références bibliographiques 88
Annexes: 94
Table des matières 117

Introduction générale

L'année dernière en M1, nous avons fait une investigation sur le terrain, dans les classes de quatrième. Cette observation des interactions a révélé certains problèmes cruciaux du système éducatif camerounais (collège Jean-Tabi), notamment la question des effectifs pléthoriques et la non considération de la culture africaine dans le processus d'apprentissage des langues à l'école (Tabi Manga, 2000). Dans cette situation, les enseignants parviennent difficilement à développer, chez chaque élève[1], les moyens d'appropriation des langues comme outils de communication, privilégiant, pour la plupart, le respect strict de la norme et de la langue « bien parlée » : deux pratiques qui ne manquent pas d'enfermer les apprenants dans des limites. Ceci est observable dans plusieurs établissements secondaires au Cameroun. Par ailleurs, il apparaît clairement que, l'enseignant se présente, le plus souvent comme le détenteur du savoir qu'il vient transmettre aux élèves. Il ne peut que rendre ceux-ci passifs tant ils doivent lui restituer celui-ci, par des « réactions souvent mécaniques ». C'est ce que souligne Ngamassu, (2005) qui classe l'école camerounaise comme « le lieu où l'on apprend pour réciter », et « L'élève camerounais est réputé pour son obéissance et pour sa faculté à réciter ». En parlant de « récitation du cours », David Ngamassu relève le fait qu'on n'aide pas toujours l'apprenant à aboutir à une production personnelle qui lui permette de structurer sa pensée, de s'approprier les objectifs d'enseignement et de les réinterpréter. Dès lors, il n'existe pas de véritable construction du savoir, et le risque est de former des « apprenants passifs » qui ne s'engagent que superficiellement dans l'activité cognitive et qui sont déconcertés en situation de communication réelle en langue étrangère.

Ce constat s'applique à l'enseignement des langues d'une manière générale, et en particulier à l'anglais en zone francophone, où le français passe pour langue première au détriment des langues et cultures locales. Les enseignants, parfois confrontés à un nombre très élevé d'élèves dans les classes, et n'ayant pour unique ressource que les manuels scolaires, ne s'investissent pas dans la créativité pédagogique pour susciter et encourager chez l'apprenant l'intérêt personnel et l'engouement pour l'apprentissage. Ils semblent consacrer plus d'efforts pour aider à la couverture des programmes et l'obtention de « bonnes

[1]Pour l'auteur, « élève » et « apprenant » ont le même sens et renvoient à un jeune en situation d'apprentissage dans une institution, avec un programme, des normes et une exigence de résultats.

performances[2] », avec un 100% de réussite. Or, à cause de cette manière de procéder, les élèves concentrent tous leurs efforts pendant les évaluations pour reproduire les enseignements reçus en classe. Mais une fois que l'année scolaire est terminée, ils ne se souviennent plus de ce qu'ils ont appris.

Face à une telle remarque, on peut s'interroger sur la manière dont s'y prend l'enseignant pour faire participer l'élève dans une classe de langue en général, et aux interactions orales en particulier, d'autant plus qu'il s'agit de groupes à effectifs pléthoriques ? Une interrogation qui s'ouvre sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage avec un accent mis sur la motivation des élèves à développer la communication orale. Il est évident que les difficultés d'expression orale se font de plus en plus grandes, chez des apprenants n'ayant pas de motivations ou de projets personnels à long terme. L'impression qui se dégage de ces pratiques est qu'on assiste à un « échec » du but premier de l'enseignement des langues qui consiste dans la prise en considération des éléments culturels et du contexte de la langue. A ce propos, Kramsch (1995, 56), souligne que « la culture matérielle et le partage de connaissances », sont deux réalités qui « exigent une médiation linguistique constante et qui doivent être interprétées par l'entremise de la langue ».

C'est dire que, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères pourrait, au moyen des interactions proposées en classe, mettre l'accent sur l'aspect oral de la communication et par là, amener les élèves à confronter leur compréhension. De plus, la compétence orale devient de « plus en plus importante dans les sociétés modernes ». Elle constitue l'un des points évaluatifs et caractéristiques des catégorisations des individus (Maurer, 2003). Cette dynamique, dont les indices se retrouvent dans le *Cadre Européen Commun de Référence* pour les langues, pourrait solliciter l'enseignement des langues à déployer ses objectifs dans une réalité culturelle plus proche de celle de l'apprenant.

Ainsi, le tort attribué à l'école, en parlant de « son incapacité à délier les langues »[3], et de la formation mal adaptée des enseignants dans le processus d'apprentissage, ne se poserait plus.

[2] L'expression « bonnes performances » ici renvoie à l'obtenir des notes supérieures ou égales à 10/20 à l'évaluation. Ce qui pour les enseignants correspond davantage aux résultats que l'institution attend d'eux, mais ne correspond pas toujours aux objectifs d'enseignement de l'anglais.

[3] *Le Monde du 10 février 2010*

Suite à ces considérations, comment amener les apprenants à interagir culturellement en classe de langue étrangère ou langue seconde. Il ne s'agit certes pas de remettre en cause toute la formation des enseignants, mais d'aborder des questions qui se rattachent à la réalisation de l'objectif recherché par l'enseignement des langues et d'envisager la remise à niveau des enseignants plutôt qu'imposer un modèle d'enseignement. C'est une interrogation qui pousse à réfléchir sur une pédagogie qui rendrait les apprenants plus dynamiques et autonomes. Envisager un tel projet en contexte africain et camerounais en particulier, ne peut se faire sans prendre en compte la réalité culturelle propre à l'environnement des élèves. Dès lors, comment permettre aux enseignants de langues secondes de développer des pratiques pédagogiques de production orale imprégnées de la culture africaine ? Comment faire en sorte que le nombre ne soit pas un obstacle à l'expression orale des apprenants ?

Répondre à ces questions nous conduira, dans un premier temps, à faire l'état des lieux de l'enseignement de l'anglais en zone francophone. Cette première partie essayera de repérer les étapes par lesquelles procède un enseignant pour « concrétiser » son cours d'anglais. Elle permettra aussi d'apporter, à l'aide des quelques statistiques, un essai de définition à ce que nous appelons « grands groupes » et se terminera par la présentation des principes méthodologiques susceptibles de nous aider à mener à bien notre recherche. Il sera ensuite possible d'aborder dans une seconde partie, les apports théoriques des différentes pratiques méthodologiques et leurs influences dans les pratiques d'enseignement des langues. Cette réflexion sur les pratiques méthodologiques ouvrira une réflexion sur la manière dont les théories et les pratiques culturelles africaines peuvent éclairer aujourd'hui la problématique du développement de l'expression orale dans les grands groupes. Dès lors, la troisième partie s'articulera sur une proposition d'activités pédagogiques dans lesquelles les élèves s'entraineront dans l'espace «parcelles». L'objectif principal sera d'évoluer dans la recherche des pratiques pédagogiques sur l'expression orale et d'encourager un travail de collaboration entre apprenants et enseignants. Etant donné que ces activités feront l'objet d'une expérimentation, elles permettront de recueillir des données à analyser, en vue de la vérification des hypothèses de départ et d'envisager de nouvelles pistes pédagogiques.

Première partie

Contexte et problématique des « grands groupes »

Le système éducatif camerounais est régi par deux axes, marqués chacun par la colonisation. L'un est anglophone et met l'accent sur les niveaux et les contenus des programmes. L'autre, francophone, est calqué sur le système français. Dans les deux cas, l'enseignement primaire, d'une durée de six ans, précède l'enseignement secondaire. A ces deux caractéristiques de l'enseignement au Cameroun, s'ajoute celle de la démographie croissante et des infrastructures qui ne suivent pas sur le terrain. Par ailleurs, les écoles camerounaises arrivent difficilement à intégrer les langues nationales dans les programmes (Tabi Manga 2000). C'est dans ce contexte que s'inscrit et se développe l'enseignement de l'anglais, en zone majoritairement francophone.

Chapitre I

Etat des lieux de l'enseignement de l'anglais et effectifs pléthoriques

Parler de l'état des lieux de l'enseignement de l'anglais au Cameroun reviendrait à relire les décrets qui définissent la politique linguistique du pays. Ainsi nous pouvons rappeler que la Constitution de la République du Cameroun du 18 janvier 1996 précise en son titre premier, article premier, alinéa 3 que « *La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur* ». C'est pourquoi les institutions officielles comme le MINEDUC[4], sont dotées d'un personnel enseignant et administratif chargé, entre autre, de la diffusion et du bon usage des langues officielles et langues d'enseignement que sont le français et l'anglais. Dès lors, l'enseignement de l'anglais, au même titre que le français, s'inscrit dans tous les programmes du primaire au secondaire avec des objectifs adaptables d'un établissement scolaire à un autre.

I. Les finalités des cours d'anglais dans les collèges et lycées

Edvige constnazo, dans « Se former en didactique des langues » *(1998 :198),* appelle finalité en didactique des langues, « une direction, un projet, un horizon ». Les finalités indiquent la direction vers laquelle les objectifs d'enseignement seront orientés pendant une période déterminée. Elles tracent une trajectoire qui s'explicite par des objectifs, qui eux, sont plus pragmatiques et évaluables dans la durée. La finalité de l'enseignement de l'anglais au Cameroun vise à promouvoir le bilinguisme en offrant aux apprenants la possibilité d'acquérir des aptitudes de communication dans cette langue devenue langue officielle au même titre que le français. A ce sujet, il a été mis en place depuis 2005, un Projet Opérationnel pour l'Enseignement des langues au Cameroun, abrégé PROPELCA, qui se charge du suivi et de la

[4] Ancien Ministère de l'éducation nationale en charge de l'enseignement dans les collèges et lycées, (MINESEC, actuellement)

généralisation de l'enseignement des deux langues officielles, sur toute l'étendue du territoire camerounais. Il y a bien d'autres institutions, par exemple, la création d'un Département de langues et de cultures nationales à l'ENS de Yaoundé depuis 2008. Depuis 2003, on note des changements en faveur d'une politique linguistique du bilinguisme qui promeut le multilinguisme officiel intégrant les langues nationales. En ce qui concerne notre recherche, nous tenons à mentionner les objectifs de l'enseignement de l'anglais au premier cycle en particulier dans les classes de cinquième.

II. Le cours d'anglais en cinquième

II.1. objectifs

Les classes de cinquième correspondent à la deuxième année en collège dans l'enseignement général. On les associe souvent au niveau d'observation. Elles regroupent les élèves âgées entre 12 et 14 ans. D'une manière générale, leur programme est un renforcement des bases apprises en sixième. Pour préciser les objectifs recherchés par l'enseignement de l'anglais à ce niveau, notre attention portera d'abord sur la manière dont les finalités définies par le Ministère de l'éducation nationale sont discutées, au sein de l'institution, par un groupe d'enseignants d'un même niveau. En effet, dans un des établissements de la ville de Yaoundé, Collège Jean Tabi, les enseignants se retrouvent régulièrement en conseil d'enseignement pour s'approprier la tâche qui leur est demandée par le ministère en charge de l'éducation. Voici comment ils définissent leur objectif général pour l'année scolaire 2009/2010 :

Learners should be able:

To consolidate and upgrade skills acquired in the first year and use spoken and written language. They should express themselves effectively in a variety of listening, speaking, reading and writing activities]. Cet objectif général se divise en deux sous-groupes: d'une part, compréhension et production écrite, et d'autre part, compréhension et production orale.

Nous pouvons sans risque de nous tromper, affirmer que cet objectif s'inscrit en droite ligne de ce qui est demandé : permettre aux élèves de développer leurs aptitudes en compréhension et production écrite et orale. Cependant, l'objectif ne peut être évalué que s'il devient réalisable aux travers des activités didactiques bien précises. Pour ce faire, il revient à chaque enseignant de prendre l'initiative de formuler des propositions dites intermédiaires qu'il appliquera dans sa classe, durant une période de six semaines. Ainsi nous pouvons

examiner les objectifs séquentiels d'un enseignant de cinquième en compréhension et production orale, et dont un extrait se trouve en annexe 1 :

Speaking: learners should be able to:

To talk with the teachers and friends and ask questions;

To reproduce short dialogues, poems and sketches those have been memorized;

To describe actions those have just occurred;

To express future.

Dans cette liste d'objectifs, ce qui paraît évident à mettre en application, c'est la capacité pour l'élève, à s'exprimer par des questions, avec ses camarades ou l'enseignant. Par ailleurs, on peut s'interroger sur la manière dont sont évalués les objectifs portant sur la production des dialogues. Pour cela, il s'avère opportun de confronter l'évaluation proposée en classe de cinquième aux objectifs recherchés lors de l'enseignement, pour voir la place qui est réellement accordée à l'oral dans le processus d'apprentissage de l'anglais, en zone francophone au Cameroun.

II.2. Evaluation des compétences

D'après Laurier& Lussier (2001 : 63), on appelle évaluation « l'action de mesurer, à l'aide de certains critères, l'adéquation, la valeur ou le résultat d'un enseignement ou d'un apprentissage ». C'est dire que, c'est seulement à la lumière des objectifs définis dans une séquence donnée et une durée déterminée que l'enseignant peut évaluer le niveau de compétence acquis par ses élèves. C'est un moyen pour l'enseignant de vérifier la manière dont les élèves se sont approprié ce qui leur a été proposé comme enseignements, comme éléments nouveaux dans le processus d'apprentissage. Pour ce faire, il importe de poser quelques « critères de réalisation (ou procéduraux), qui s'appliquent aux tâches partielles que doit réaliser l'élève pour aboutir finalement au résultat attendu […] : la pertinence, la complétude, l'exactitude, la quantité et la qualité ». En tenant compte des critères que nous venons de relever, ce que l'enseignant évalue, c'est d'abord ses pratiques pédagogiques et méthodologiques, puis l'impact de l'ensemble de son enseignement à travers les productions de ses élèves. On s'attend à ce que ce soit un test portant à la fois sur les aptitudes orales et écrites.

Pourtant, dans la première évaluation que propose l'enseignant que nous avons interrogé aux élèves de cinquième, ne fait allusion, en aucun cas, aux compétences orales. Ce qui compte, c'est l'examen des connaissances écrites. Or si nous revenons sur le dossier que la revue *Langues modernes* consacre à l'évaluation, voici ce qui est dit au sujet des épreuves orales :Ces épreuves évaluent la maîtrise de la langue dans les quatre habiletés , en intégrant celle-ci à l'intérieur d'un thème générateur qui sert de fil conducteur à l'ensemble […] Pour l'évaluation de l'interaction orale, l'élève se livre à un jeu de rôle avec l'enseignant puis participe à une discussion avec trois élèves autour d'un thème choisi à partir d'une série de thèmes.

On se demande pourquoi une telle focalisation sur l'écrit. Comment expliquer ce décalage entre les objectifs d'enseignement qui laissent une grande place à l'oral et qui sont très peu évalués ? Pour répondre à cette question, il s'avère bénéfique de tenir compte du nombre d''élèves que peut compter une classe. Quel est l'effectif d'un grand groupe ?

III. «Grands groupes» : définition et exemples

Il s'agit de préciser dans cette partie ce que nous entendons par « effectifs pléthoriques » ou « grands groupes » et de présenter quelques exemples tirés du contexte camerounais francophone.

III.1. Le concept de «grands groupes»

Le concept de « grand groupe » n'est pas nouveau dans le champ de recherche de la didactique des langues. Il a fait déjà l'objet de plusieurs réflexions. C'est pourquoi, avant de proposer le sens que nous lui accordons, nous voulons reprendre ici les questions que se posent Bussienne, Tozzi, Belu, Nisubire et Ntamwana (*2009*) en parlant des grands groupes : « A partir de quel chiffre le groupe devient-il grand ? Grand groupe renverrait-il à une question quantitative, de taille importante comme dans les amphis ? » Quels qu'en soient les cas, la question des grands groupes dans les salles de classe traverse presque toute l'Afrique : un site du Bénin parlant des difficultés de l'enseignement des langues évoque les « effectifs pléthoriques des classes »; un autre à Bamako au Mali, écrit par Dieudonné Diama

souligne, comme frein à l'acquisition du français, « les effectifs pléthoriques dus au manque d'enseignants ».

Au Cameroun, la question des grands groupes porte essentiellement sur le nombre trop important d'élèves dans une salle de classe. Dans les collèges et lycées publics, l'enseignant se retrouve avec plus d'une centaine d'élèves dans la classe. Les établissements scolaires privilégiés ont autour de 75 élèves. Dès lors on se demande comment un enseignant peut accorder la parole à chacun des élèves de la classe, pour une période de cours de deux heures ? Dans de telles situations, il est certain que le nombre freine très fortement l'activité pédagogique. C'est ce que laissent entrevoir ces exemples de tableaux sur les effectifs dans certains établissements scolaires du Cameroun. Ils dépassent de loin ceux prévus par l'UNESCO. Selon cette organisation, la taille d'une classe ne devrait pas dépasser 25/30[5] élèves. Ce seuil est conseillé pour toutes les écoles. Mais l'Afrique, continent de forte démographie, où se trouve un nombre important de pays en voix de développement et parfois vivant dessous du seuil de pauvreté, ne peut pas respecter ces normes.

III.2. Quelques chiffres représentatifs des effectifs pléthoriques

Dans notre approche des effectifs pléthoriques dans les classes, nous avons voulu prendre appui sur une démarche descriptive de quelques exemples des effectifs réels que nous rencontrons sur le terrain. Pour cela, le tableau ci-dessous, paraît significatif de la réalité des écoles camerounaises. Au regard de ce dernier, nos interrogations peuvent porter sur la qualité de présence de l'enseignant aux élèves en particulier ceux des lycées de Sa'a, d'Obala et de Mballa II. Dans de telles conditions, il n'est pas facile de donner la parole à chacun, à tour de rôle. Des classes avec un nombre si important d'élèves, présente des conditions dans lesquelles il devient presque « impossible » de travailler la langue orale. C'est une situation qui pousse à l'enseignement des seules normes (règles de grammaire par exemple) mettant l'accent sur l'écrit.

[5] Chiffres d'un blog sur l'éducation : http://varlyproject.wordpress.com/2010/06/17/la-taille-de-classe-le-retour

Enseignement général	6ème	5ème	4ème	3ème All/Esp
Lycée de SA'A	83	78	81	60/85
Lycée bilingue d'OBALA	80	75	78	74
Lycée de NKOLVE	50	44	38	55
Lycée de MBALLA II	98	93	96	97
C.E.S de NKOL-EBADSIMBI	40	45	38	35
C.E.S de MEKON II (Nanga Eboko)	08	13	11	04/05

Figure1 : Exemples des tailles des classes au Cameroun

Si nous nous référons à ces propos de Dioum (1992), disant qu'il »semble aujourd'hui qu'il y a consensus pour parler de grands groupes à partir d'un effectif de cinquante élèves », les chiffres enregistrés au Cameroun, dépassent de loin les limites de la classe normale.

Toutefois, il faut reconnaître que les conditions sont plutôt favorables pour un enseignant de seconde langue qui se trouverait au CES de Mekon II. Avec 8 élèves en 6ème, il est aisé pour lui de faire un tour de table, en sollicitant chaque apprenant à prendre la parole dans le groupe. Une pratique qui ne semble pas évidente pour un enseignant de 4ème du Lycée de Mballa II, par exemple, qui se trouve face à 96 élèves dans une classe « traditionnelle » comme le montre le plan ci-dessous.

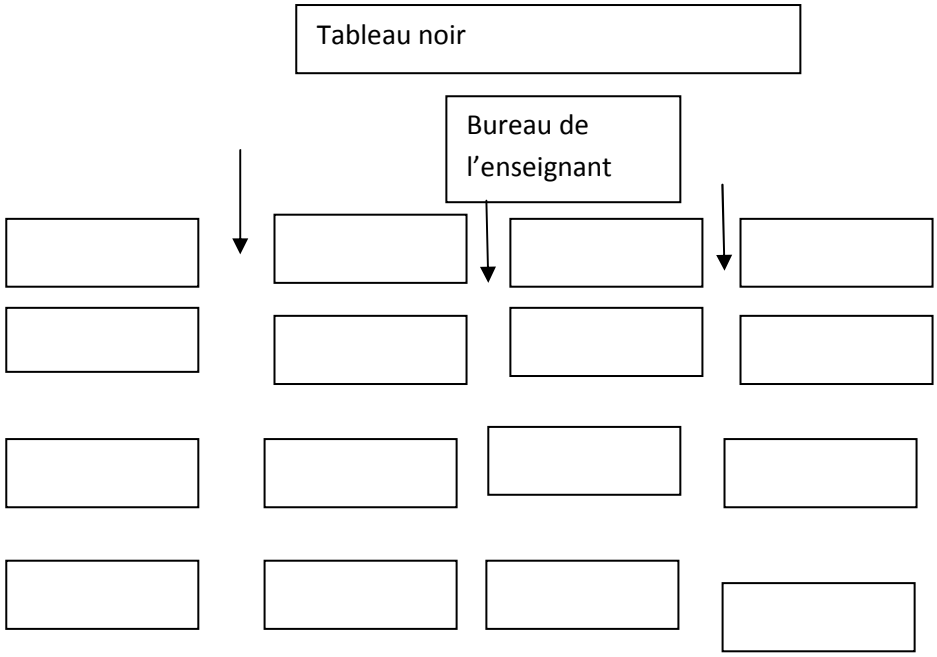

Figure 2 : Représentation du plan d'une classe

Ce plan représente la disposition des élèves dans une classe classique au Cameroun. L'enseignant peut circuler entre les allées, uniquement dans le sens vertical, c'est-à-dire le sens des flèches afin d'assurer la discipline. Le mouvement dans le sens horizontal est impossible. Il a, derrière son bureau, un tableau noir sur lequel, il peut noter certains aspects de son cours.

Avec De Perretti, cité par Dioum (19987), nous pensons que la «notion de grand groupe est complexe». Elle est difficile à cerner, car elle embraille sur d'autres variables comme « l'âge et le niveau des élèves, la matière enseignée, les conditions d'enseignement, le contexte ». Il n'est pas donc pas évident de la définir, quoiqu'il en soit, nous allons nous questionner sur son impact dans l'apprentissage.

Chapitre II

Question de recherche et formulation de l'hypothèse

I. « Grand groupe » : Obstacle pédagogique pour la production orale ?

Au Cameroun comme partout ailleurs en Afrique, les pratiques pédagogiques sont surtout teintées par la culture occidentale essentiellement basée sur l'écrit. C'est ce que déplore Maurer (2010 : 171) dans *Cahiers de l'Acedele* quand il dit que :

> Contrairement aux systèmes traditionnels d'éducation africains, où l'enseignement doit beaucoup soit à la transmission orale soit même à un apprentissage par mimétisme, imitation des conduites et gestes de l'adulte sans beaucoup de discours explicatifs, l'école dans sa version occidentale (qui est, en dépit des manques de moyens humains et matériel, le modèle en usage en Afrique) reste un système très fortement lié à l'écrit.

Certes, quand une classe a plus de trente élèves, il devient difficile de leur octroyer la parole. L'enseignant, parfois dans un souci de discipline et de respect des programmes, est obligé d'axer son travail et les échanges avec les apprenants sur l'écrit. Ceci est d'autant plus vrai en Afrique, et au Cameroun en particulier, où les pratiques pédagogiques font souvent de l'apprenant un « récipient vide » dans lequel l'enseignant, non seulement vient déverser le contenu qu'il a préparé, mais aussi se met lui-même au centre du processus d'enseignement/apprentissage.

C'est une attitude qui rend service à l'enseignant qui ne se donne pas beaucoup de peine pour amener ses élèves à communiquer oralement dans la langue cible. En dehors des questions que l'apprenant peut poser à l'enseignant, aucune activité n'est présentée de façon explicite comme pouvant permettre aux apprenants de réaliser des tâches et des interactions verbales, à partir de leurs propres stratégies, mobilisant leurs savoirs-savants et leurs savoir-faire.

Le groupe, au lieu de permettre à chacun (élèves et enseignant) de s'informer et de s'approprier le travail des autres, « tout en y apportant sa propre contribution » (Faerber : *2000, 27),* se transforme en espace social difficile à gérer, du fait de la très grande masse

d'élèves. D'où l'intérêt que nous voulons accorder à la production orale des apprenants en considérant le nombre comme un frein au déploiement de celle-ci. Mais avant d'y parvenir, il semble important de préciser les raisons pour lesquelles l'oral apparait comme un élément pertinent dans les processus d'enseignement/apprentissage des langues en général et pour la culture africaine en particulier.

II. Pourquoi s'intéresser à l'oral ?

Prenant appui sur les propos de Bruno Maurer (2003)[6], nous dirions que tous les enseignants ne voient pas l'importance de l'oral dans le développement de l'individu et de la communauté. Mettre un accent sur la compétence orale dans le processus d'apprentissage de l'anglais en contexte camerounais francophone, permettrait de faire face à la dimension communication et socio-culturelle des langues. Ce serait une manière à offrir aux apprenants l'occasion de s'écouter eux-mêmes, et d'oser franchir le mur des « préjugés linguistiques » qui pèsent sur les langues locales. S'intéresser à l'oral aiderait les élèves à dépasser leurs usages restreints des pratiques langagières, et motiverait le désir de construire une communauté d'expression, qui donne sa place à la différence.

En outre, insister sur les aptitudes orales apporterait à chaque locuteur, la possibilité d'exister et de développer la tolérance de l'autre, de ses limites. Cela permettrait aux élèves de travailler, non pas seulement pour les notes, mais pour trouver dans la langue un vrai moyen de communication qui les inscrit dans une culture. De plus, la langue parlée les aiderait à dépasser les normes et le cadre de la classe pour s'insérer dans une société où le locuteur fait face à des problèmes de communication et d'altérité avec son interlocuteur.

[6] Bruno Maurer, traitant des implications sociales de la didactique de l'oral, au cours d'un colloque organisé par l'université Montpellier III et l'Institut universitaire de formation des maîtres de Montpellier, 14 et 15 juin 2002

III. Formulation de l'hypothèse et terrain d'enquête

III.1. Problématique

Plusieurs travaux en didactique des langues font l'objet de recherche et d'analyse des interactions en classe. Plusieurs d'entre eux sont axés, d'une manière générale, sur des interactions dans les contextes d'apprentissage adressés à des publics adultes. Partant de la considération selon laquelle, enseigner une langue étrangère, passe aussi par l'adaptation à la culture environnante des apprenants, nous nous proposons d'aborder la problématique des grands groupes comme obstacle au développement de la compétence orale dans les collèges et lycées de la zone francophone du Cameroun sous l'éclairage des pratiques culturelles africaines.

C'est pourquoi, la principale question qui éclairera notre recherche, est celle de savoir comment les pratiques culturelles africaines peuvent améliorer les compétences orales des apprenants et pallier les difficultés des grands effectifs? Cette problématique donne lieu à plusieurs sous-questions qui viendront éclairer notre réflexion et que nous intitulons, « questions de recherche ». Comment les pratiques enseignantes sont-elles une aide efficace dans la production orale des apprenants en anglais? Comment amener et encourager les élèves à devenir plus autonomes dans leur processus d'apprentissage[7] des langues ? Que nous apportent les théories développées pour l'enseignement des langues étrangères ? Comment la culture africaine peut-elle éclairer les pratiques pédagogiques et didactiques des enseignants des classes à effectifs pléthoriques pour faire participer davantage les élèves aux échanges oraux ? Comment mettre la culture d'origine au service de l'innovation ? Chercher à répondre à ces questions reviendra à émettre des hypothèses qui serviront de guide à la réflexion.

[7]Comment développer l'auto évaluation comme moyen permettant d'activer leurs stratégies d'apprentissage ?

III.2. Hypothèse et approche définitionnelle des « parcelles »

Avant de procéder à l'élaboration proprement dite de l'hypothèse de recherche, il semble nécessaire d'apporter ici quelques précisions terminologiques sur le contexte culturel auquel s'adresse cette étude.

III.2.1. Sens des « parcelles » dans une classe de langue

La « parcelle » telle que définie dans le mémoire de M1 (Toua, 2009), est un « espace où les apprenants entretiennent quelques échanges entre eux, en langues identitaires et en anglais voire aussi en français ». Notre choix de cette terminologie « parcelle » renvoie à la « parcelle de terrain » dont dispose chaque famille pour cultiver. Au Cameroun, la majorité de la population vit de l'agriculture et dans les familles, chaque maman a une parcelle de terrain où elle cultive ce avec quoi elle nourrira la famille tout au long de l'année, et où elle peut recourir lorsqu'elle a un visiteur, non seulement pour le faire manger, mais aussi pour lui préparer sa provision de la route. « La parcelle » est d'abord vecteur culturel de productivité, un petit domaine bien maîtrisé par la famille ou tout au moins par celui ou celle qui la cultive.

Dans une seconde considération, le terme « parcelles » renvoie au travail en groupe. Dans l'organisation de la société africaine, personne ne cultive sa parcelle seule. Les villageois se mobilisent et font le tour des familles. Ainsi, en une journée, le champ est cultivé. C'est ce sens, à la fois créatif, répétitif et solidaire que nous donnons aux « parcelles ». Offrir des espaces « parcelles » aux élèves se rapporte à l'expérience culturelle du fait qu'il s'agit un domaine connu et fréquenté régulièrement, seul et en groupe et qui permet d'entretenir ce qu'on a semé.

Par analogie, nous pensons que la langue est à «cultiver» et qu'en créant ces «parcelles», on donnera aux apprenants, l'opportunité de développer les «germes» du plurilinguisme qu'ils ont déjà en eux, et aux enseignants la possibilité d'être créatifs dans leurs pratiques enseignantes. Ce serait une façon de valoriser les langues, et de les mettre au service des tâches communicatives plus proches de la vie réelle, sans craindre d'enfreindre les normes institutionnelles. Il s'agirait de valoriser, chez les apprenants, l'art de parler en public. Ainsi présentées, les «parcelles» serviront comme lieu d'expérimentation de la

flexibilité du cours, à travers la construction d'un projet commun, à l'enracinement l'adaptabilité de l'enseignement dans la culture[8] locale. .

III.2.2. Hypothèse de recherche

La création des «parcelles[9]» au cours d'anglais en zone francophone au Cameroun, permettrait aux enseignants, surtout débutants :

- de proposer des tâches qui favoriseraient, chez les apprenants, l'expression orale
- de générer chez les apprenants, l'autonomie et la motivation dans le processus d'apprentissage de l'anglais
- mettre leur culture d'origine au service de l'innovation pédagogique
- d'aider les apprenants dans les classes à effectifs pléthoriques à s'enraciner dans la culture orale.

De ce fait, nous pensons que l'insertion des « parcelles» dans le planning d'enseignement de l'anglais, une fois par trimestre, permettrait aux enseignants d'améliorer la qualité de leurs propositions dans les tâches pédagogiques en vue de la production orale. En effet, par le biais d'une créativité éclairée des pratiques culturelles africaines, ils initieraient des ateliers où il serait davantage question d'un agir sur les méthodes d'enseignement/apprentissage. Ce qui pourrait d'une part, modifier la place et le rôle de l'enseignant dans le triangle didactique, et d'autre part, insister sur la centration sur l'apprenant et son environnement culturel dans son processus de formation.

Par ailleurs, initier les élèves et les enseignants aux «parcelles», déploierait «le développement durable» et la diversité linguistique dans laquelle baignent les jeunes Camerounais. Les apprenants abandonneraient progressivement les pratiques qu'on peut qualifier de «purement mécaniques» et s'engageraient davantage dans un système de

[8] Article 5 : Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs : la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun; (LOI N° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun)

[9] Dans le mémoire du M1, nous proposions comme piste pédagogique, la possibilité de créer des « parcelles linguistiques », de les planifier dans les emplois du temps.

partenariat dans l'apprentissage des langues. Mais comment mettre en pratique cette démarche ?

III. 3. Méthodologie : la recherche-action

Pour répondre à notre problématique qui a pour finalité de favoriser le processus d'apprentissage de l'anglais et l'enracinement dans une culture, nous appliquerons la recherche-action. En partant des considérations de Nunan (1992:17), reprises par Kemmis & Mc Taggert (1982)[10] : *"Action Research can be defined as a combination of the terms "action" and "research." Action research puts ideas into practice for the purpose of self-improvement and increasing knowledge about curriculum, teaching, and learning. The ultimate result is improvement in what happens in the classroom and school"*, notre réflexion s'attèlera à associer recherche et action.

Il s'agira de partir d'un problème concret qui existe sur le terrain et de chercher comment le résoudre. Dans cette démarche, comme le précisent Béatrice Blin et Leonardo Herrea (2009), «le chercheur et les participants travaillent de manière collaborative». A ce sujet, les activités que nous proposerons s'inscrivent dans une logique de «la recherche-action comme un projet qui met l'accent sur l'aspect collaboratif de la recherche», et qui «favorise la production d'informations qualitatives et/ou quantitatives, avec élaboration d'un diagnostic, afin de répondre aux enjeux et dynamiques d'organisations». Elles n'ont pas pour visée d'être mises en application dans l'immédiat. Toutefois, elles serviront, comme le souligne Macaire[11], à «observer l'enseignement/apprentissage des langues en contexte institutionnel ou lors d'actions de formation». Elles pourront modifier les pratiques d'enseignement de l'anglais, en offrant l'occasion aux enseignants de mettre en pratique la dimension intellectuelle de leur travail qui se situe bien au-delà de la simple exécution des programmes. Il ne s'agira pas de donner des «recettes méthodologiques», plutôt de prendre en considération ce que Macaire relève de «la didactique des langues» qui se tourne vers «des objets de plus en plus complexes en tenant compte des «réalités sociales».

[10] Action Research,,by H. Sezgi Sarac-Suzer, Hacettepe University, Turkey, http://www3.telus.net/linguisticsissues/actionresearch

[11] Cahiers de l'Acedle Numéro 4, juin 2007 http://acedle.u-strasbg.fr

Ceci dit, les activités pédagogiques que nous allons concevoir feront l'objet d'une expérimentation par un ou deux enseignants d'anglais au Cameroun, mais ce n'est pas pour autant qu'elles prendront la forme d'un projet du ministère de l'éducation nationale. Elles permettront à notre recherche d'agir directement sur les conditions de l'apprentissage, de l'enseignement des langues, non pas exclusivement pour les modifier, mais d'abord pour éveiller l'attention des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques. La recherche-action étant considérée comme une « démarche d'intervention pédagogique » qui présente plusieurs étapes telles : l'identification et formulation du problème à régler, l'élaboration de propositions d'interventions pédagogiques, la mise à l'épreuve des propositions (essai en classe), l'évaluation des résultats. Notre travail requiert la collaboration des enseignants et des élèves. Pour y parvenir, il est important d'établir un protocole de recueil de données qui seront recueillies à l'aide d'un caméscope, puis transcrites en vue de l'analyse.

Ce travail sera davantage focalisé sur les élèves de cinquième, issus en majorité, de la zone francophone et d'un contexte rural. Nous partirons des objectifs d'enseignement de l'anglais prévus pour l'année scolaire 2009/2010, et nous les confronterons à la première évaluation qui a été proposée aux élèves dès la fin de la première séquence. Cette réflexion nous permettra de mettre en parallèle les objectifs au niveau « théorique » et leur réalisation au niveau «pratique». Ainsi, notre recherche s'inscrit dans le champ sociodidactique. Mais avant de procéder à un éventuel recueil de données, un travail théorique sur des travaux déjà réalisés s'impose et en appelle d'abord à quelques précisions sur les concepts.

Deuxième partie

Que nous apprennent les théoriciens pour développer la production orale dans des classes de langue à effectifs pléthoriques ?

Plusieurs méthodes d'enseignement des langues ont vu le jour : toutes, ayant pour visée, de permettre aux apprenants de s'exprimer plus facilement, et de fournir aux enseignants des outils, susceptibles de l'aider à cette tâche. Parmi ces méthodes, on peut recenser les méthodes dites globales, les méthodes directes, les méthodes audio-orales. Dans le cas de cette recherche, l'approche éclectique servira de base, pour éviter de nous disperser dans un inventaire des méthodes d'enseignement des langues. Nous tâcherons de voir comment les enseignants s'en servent, et quelles sont leurs influences dans le processus de production orale chez les apprenants.

Chapitre III

Quelques méthodes d'enseignement des langues : d'une approche éclectique vers une approche actionnelle

I. Quels usages des méthodologies dans des grands groupes ?

L'enseignement des langues s'est forgé au fil des ans, au contact de la linguistique et de la didactique. Ces deux disciplines ont permis les enseignants de réfléchir sur des pratiques ou «méthodes», Puren (1990), qui constituent un «ensemble de procédés et de techniques visant à susciter chez les élèves un comportement déterminé». Parmi celles-ci, on peut citer :

I.1. Méthode traditionnelle

Encore appelée méthode classique, elle représente une pratique enseignante qui met l'accent sur «l'apprentissage des règles de grammaire» et la traduction basée sur des «exercices de thème» (Puren, 1994). Elle apparait encore aujourd'hui dans certains cours de langue quand, par exemple, il est demandé aux apprenants de lire le texte et de le traduire dans une autre langue : par exemple de l'espagnol vers le français. Ce qui est évident, c'est qu'elle laisse peu d'espace à l'expression orale et développe davantage l'écrit. On la retrouve dans des classes d'anglais, puisqu'elle offre la possibilité de retenir des formules toutes faites, et apparait comme l'un des principaux moyens pour l'enseignant de retenir l'attention des élèves sur un texte. Toutefois, on peut noter que ce procédé risque d'enfermer les apprenants dans un aspect trop littéraire de la langue d'où le recours à la méthode directe.

I.2. Méthode directe

Elle apparaît en Allemagne et en France vers la fin du XIXème siècle et le début du XXème siècle. Elle cherche à répondre aux besoins de la société qui ne veut plus d'une langue littéraire. Puren (1990) considère que la méthode directe désigne «tout ce qu'il peut faire pour éviter de passer par l'intermédiaire de la langue maternelle». C'est aussi la première méthode

spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères parce qu'elle va s'intéresser aux besoins de communication. Contrairement à la méthode traditionnelle, elle met l'accent sur l'enseignement des mots étrangers et insiste sur l'apprentissage et les explications du vocabulaire qui se font à l'aide d'objets ou d'images, sans qu'il y ait traduction en langue maternelle. L'apprenant est complètement exposé à la langue cible dans laquelle il doit mener sa réflexion. Cette méthode privilégie les conversations. Elle a permis de mettre en place des supports autres que les livres, dans le processus d'apprentissage des langues.

I.3. Méthodologies audio-orales

Les méthodologies audio-orales sont nées d'un besoin de former des acteurs de communication en anglais. Celles qui seront évoquées dans cette-partie se caractérisent par un mélange de pratiques béhavioristes et constructivistes.

- Le behaviorisme est une pratique méthodologique qui «considère l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant des mécanismes de répétition». Elle se base principalement sur « les théories du conditionnement selon lesquelles l'apprentissage consiste à établir une relation stable entre la réponse que l'on souhaite obtenir et les stimulations de l'environnement, à l'aide de renforcements (positifs ou négatifs)». Pour son fondateur, la bonne réponse est un élément essentiel, même indispensable à tout apprentissage. C'est une approche qui permet aux enseignants de langues de fixer chez les apprenants les structures, règles de grammaire et autres normes, allant jusqu'aux expressions à usage récurrent. Elle n'a pas encore disparu dans les pratiques, parce qu'ils sont encore nombreux aujourd'hui, les enseignants qui voudraient que l'élève restitue, tel quel, ce qu'ils ont enseigné. Elle développe très peu, ou pas du tout, la reformulation. Par ailleurs, pour l'enseignement des langues, elle entretient le risque de former des apprenants qui s'adapteraient moins facilement au contexte de communication réelle, d'où la naissance d'une nouvelle forme, qui prendra en compte le degré de maturité des apprenants.

- Le constructivisme est un courant méthodologique développé par Piaget au XXème siècle. Comme son nom l'indique, il met l'accent sur la construction des connaissances dans le processus d'apprentissage. L'apprenant se forme par des expériences qu'il réalise au

contact des autres, dans un environnement précis. C'est donc par des interactions, adaptées à la sa maturité humaine (âge), que l'apprenant évolue. Cette approche est encore employée aujourd'hui dans les pratiques enseignantes, parce qu'elle développe chez l'individu des habitudes et des automatismes lui permettant de s'approprier plus facilement la langue. D'autres aspects du constructivisme ont vu le jour, et parmi eux, celui de Vygotski, qui nous semble important à souligner. Cette approche a pour objet d'étude, la fonction de médiation entre l'élève et le monde, les autres et soi, dans le processus d'enseignement/apprentissage. Elle garde demeure présente dans les classes, du fait que l'enseignant est, non seulement, celui qui transmet des connaissances linguistiques, mais aussi, parce que la langue est l'expression et la représentation d'une culture. Soucieux de cet aspect culturel de la langue, et de son transfert dans la réalité, les didacticiens se penchent aujourd'hui vers d'autres approches.

II. Approches méthodologiques et amélioration de l'expression orale dans les grands groupes ?

La question que nous nous posons est celle de savoir de quelle manière les approches méthodologiques peuvent influencer les pratiques pédagogiques et les compétences des élèves. Mais, avant cela nous nous intéressons au pourquoi du changement de dénomination : d'une méthode à une approche. Il s'agira de voir ce qui fait la différence de ces deux termes. Une méthode, nous semble-t-il s'inscrit dans un ordre très généralisant qu'on retrouvera dans les manuels. Elle se prête davantage aux pratiques d'enseignement collectif. Tandis qu'une approche laisse est plus complexe et qu'elle permet de garder une marge d'ouverture et de liberté dans la manière de conduire la classe. C'est ce que nous verrons dans l'approche communicative.

II.1. Approche communicative : de l'individuel au collectif

L'approche communicative apparue vers les années 1970, fut accueillie comme une «nouvelle révolution méthodologique» (Puren, 1995). Cette approche demeure cependant complexe, et moins évidente à mettre en application, que la méthode traditionnelle. Pour Puren, elle offre une diversité de matériels didactiques ayant pour objectif « de faire communiquer de manière « authentique » tout en prenant en compte la réalité de la situation d'enseignement/apprentissage ». Cela suppose, pour l'enseignant, une habileté à concilier stratégies d'autonomie et stratégies collectives : une tâche pas toujours facile à appliquer dans des classes à effectifs pléthoriques, où la pratique orale de l'anglais se fait plus souvent dans le groupe. L'enseignant se limite parfois à demander aux élèves de répéter ensemble et ne se rend pas assez compte des difficultés de prononciation des uns et des autres. Il n'est donc pas rare de constater que les exercices structuro-globaux deviennent la solution la plus adaptée au détriment des aspects complexes de l'enseignement des langues.

II.2. Approches plurielles et plurilingues : la prise en compte de la complexité des langues

La question qui surgit est celle de savoir pourquoi cette allusion aux approches plurilingues ? Loin d'être un effet de mode, l'aspect plurilingue ici, s'inscrit dans un désir d'aller plus loin dans la prise en compte de la complexité de l'apprenant, dans une société pluri et multi lingues. Comme le souligne Simon Diana Lee dans les cours *Enfants et apprentissage des langues* en citant le CECR (2001, 11), «l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend […] il ne classe pas les langues et les cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues». Cette approche définitionnelle du CECR décrit la réalité qui est celle des jeunes d'aujourd'hui : ils baignent dans plusieurs réalités linguistiques et la langue dans laquelle ils s'expriment, présente plusieurs variantes qui ne constituent, chez eux qu'un seul et même répertoire. Les recherches sur les approches plurielles ont permis de décliner celles-ci en plusieurs branches.

II.2.1 Intercompréhension et respect de la diversité linguistique

C'est une pratique qui privilégie des liens et des rapprochements entre plusieurs codes. L'intercompréhension est une pratique qui amène le locuteur à concentrer ses efforts de communication dans la réception (lire, écouter) d'une autre langue que celle qu'il pratique. Elle peut se résumer en ceci : «je comprends la langue des autres et je leur parle ma langue». Tout comme l'alternance codique, l'intercompréhension entre langues peut développer chez le locuteur des valeurs plus constructives par rapport aux relations à l'autre, puisque chacun peut s'exprimer dans sa langue. Elle stimule l'apprenant, laisse libre cours à son imagination, c'est-à-dire qu'il ne sera pas puni s'il n'accorde pas correctement les verbes. L'accent est mis sur le sens et facilite l'accueil de la différence. L'intercompréhension est en quelque sorte, comme le relève Simon Diana Lee dans le cours de M2, «Enfant et apprentissage des langues», un des moyens qui permet «d'inscrire l'enfant et son apprentissage des langues dans l'optique plus sociologique de la pluralité». C'est un moyen pour l'apprenant de déployer ses capacités en tant que plurilingues. Bien que rester sur la déduction ou la compréhension globale présente des risques, l'intercompréhension permet aux langues d'atteindre leur rôle vital pour l'humanité. Ce sont presque les mêmes attributs qu'on peut reconnaître à l'alternance codique.

II.2.2. Alternance codique et tolérance de l'erreur

L'alternance codique ou alternance des langues offre la possibilité à l'individu ou à l'apprenant de pouvoir recourir à d'autres codes. Elle présente plusieurs objectifs et l'apprenant peut y recourir pour des raisons identitaires ou alors comme stratégies d'appui pour comprendre une seconde langue. Selon Jean Marie Essono, *(Précis de linguistique, 1998 : 60),* on appelle alternance codique ou code- switching ou code -mixing « le fait pour un bilingue de passer d'une langue à l'autre au cours de la production des énoncés ». C'est dire que celui qui pratique des alternances de code a des compétences partielles dans au moins deux langues. Mais il faut rester attentif, c'est que l'emploi de plusieurs codes n'enferme pas dans la connaissance superficielle. Au contraire, cela devrait inciter à un « davantage ». Plusieurs chercheurs (Moore, 1997) ; (Castelloti et Moore, 1999), s'accordent sur le fait que

l'alternance codique en classe de langue, favorise les échanges et permet à l'apprenant d'aiguiser sa soif pour l'apprentissage des langues, comme l'éveil aux langues.

II.2.3. Eveil aux langues et accueil de la diversité culturelle

L'éveil aux langues est une démarche expérimentée en France depuis plus d'une vingtaine d'années. Il émane des réflexions menées, au départ, en Angleterre, puis en France et dans d'autres pays européens, visant à offrir à l'apprenant une éducation langagière plurielle, en l'exposant à plusieurs langues et cultures. Il fait l'objet aussi des programmes européens *Evlang* (Socrates Lingua) et *Jaling* (CELV à Graz). Dans un extrait du projet d'*Evlang* (1997) Candelier relève qu' « il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur les langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves) […] il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère, (ou autre langue apprise) ».

L'éveil aux langues est une sensibilisation d'abord culturelle puisqu'il ne vise pas explicitement l'apprentissage de ces langues. Il envisage plutôt la modification, le changement des représentations qu'un apprenant pourrait avoir des autres cultures. L'éveil aux langues développe l'attitude d'accueil de l'autre sans laquelle, les enfants réagiraient comme «l'homme barbare» auquel Lévis Strauss fait allusion quand il parle de l'attitude qui repose en chacun de nous. Ce comportement «barbare», selon lui (1968 :19), «consiste à répudier purement et simplement les formes culturelles […] qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions». Cet homme rejette l'autre parce qu'il n'a jamais été exposé à autre chose que ce qu'il connait.

L'enseignant de langue, pour atteindre ses objectifs ne peut s'enfermer dans une seule pratique méthodologique. Il a besoin d'associer à la fois des pratiques behavioristes, constructivistes et bien sûr des approches plurielles. Ce qui importe, c'est de permettre aux apprenants d'acquérir progressivement des pratiques, pour accroitre leurs compétences. On appelle compétence un ensemble de connaissances, d'habiletés et de dispositions qui permettent d'agir. C'est aider les élèves par exemple, à améliorer leur niveau linguistique : lexique, morphologie, structure des phrases. Pour ce faire, il est nécessaire de prendre appui

sur les acquis qu'ils ont déjà reçus en cours classique, de leur permettre de développer ces acquis, de résoudre les difficultés auxquelles ils font face et d'identifier celles qui les empêchent de s'approprier la langue et d'être à l'aise avec elle.

III. L'intérêt de la motivation dans l'enrichissement de la production orale

Dans la revue *Les Langues modernes* (2008, n°3 :36), la motivation est un sujet abordé sous plusieurs angles. La première approche définitionnelle (Viau, 1997 :7) cité par Raby(2008), la présente comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Présentée ainsi, la motivation n'est autre chose que le désir de travailler, de prendre tous les moyens possibles pour atteindre ses objectifs. Mais une fois que l'objectif est atteint, le risque est grand de sombrer dans l'abandon. D'où, l'intérêt pour nous, d'aborder la seconde approche de la motivation qui concerne davantage le domaine de la didactique des langues. A ce propos, Raby (2008) précise que :

> La motivation pour apprendre une langue étrangère en situation académique peut être définie comme un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage, notamment la prise de parole en classe de langue, qui permet à l'élève de maintenir son engagement à réaliser les tâches proposées quel que soit le degré de réussite immédiate dans son interaction avec les autres élèves ou le professeur, qui le conduit à faire usage des instruments d'apprentissage mis à sa disposition(manuel, dictionnaire, tableau, cédéroms) et qui, une fois la tâche terminée, le pousse à renouveler son engagement dans le travail linguistique et culturel.

Selon cette seconde approche définitionnelle, nous apercevons plusieurs paramètres comme constituants de la motivation. La première c'est un «mécanisme», on dirait une stratégie cognitive qui pousse l'élève vers un «plus», qui nourrit son goût d'apprentissage et qui l'engage, dans la prise de parole et à la réalisation d'autres tâches.

Le second point que nous voulons souligner dans cette définition de la motivation, est qu'elle génère des effets à long terme, il ne s'agit pas seulement de l'accomplissement des tâches demandées en classe par l'enseignant, mais d'un au-delà, qui permet de continuer à entretenir la langue en dehors de la classe. Nous constatons que, demander aux enseignants,

débutants en particulier, de susciter la motivation chez leurs élèves n'est pas une moindre tâche, surtout quand il faut concilier les exigences immédiates de l'institution (bonnes performances), et les exigences lointaines (travailler la langue avec les élèves comme outil réel de la communication sociale). Dès lors, n'y a-t-il pas lieu d'interroger la culture orale africaine pour se servir de ses expériences, elle qui a su inculquer une éducation d'orateur à de nombreuses générations ?

Chapitre IV

Peut-on tirer profit de la culture orale africaine ?

La question que nous voulons reprendre ici est celle de savoir dans quelle mesure les enseignants d'anglais peuvent exploiter les pratiques pédagogiques de la culture africaine. En considérant la motivation (Raby, 2008), comme déclencheur du désir d'apprendre, on découvre qu'elle engage et provoque chez l'apprenant la prise de parole. Or en parcourant certains auteurs, nous constatons que la culture africaine accorde une large place à l'expression orale. Le langage en Afrique, est comme le dit Eno-Belinga (1965 : 9), d'une grande importance et son étude ouvre des perspectives immenses sur le terrain de la connaissance, de la sagesse et de l'état des techniques oratoires. En parlant de 'terrain de la connaissance», Eno-Belinga, ne voudrait-il pas montrer combien la parole peut générer des comportements d'apprentissage ? Cette idée de l'engagement et de l'apprentissage, se retrouve aussi dans la pensée de Chevrier (1986 :13), pour qui «la parole demeure […] le support culturel prioritaire et majoritaire par excellence dans la mesure où elle en exprime le patrimoine traditionnel et où elle tisse entre les générations passées et présentes ce lien de continuité et de solidarité sans lequel il n'existe ni histoire ni civilisation». Cette parole, s'exprime par des proverbes, des chants, des contes, la palabre.

I. Quelques champs de production orale dans la culture africaine

I.1. Le conte

Le conte est un récit de faits ou d'aventures imaginaires, le plus souvent raconté à l'oral et constituant un genre littéraire à part entière. Il n'a aucun intérêt si le conteur ne sait pas manier, avec dextérité, les rouages de la langue : l'art oratoire. C'est en quelque sorte une école qui développe la langue et la fidélité à la culture d'un peuple. Parler encore du conte en Afrique aujourd'hui, est loin de nous inscrire dans la tradition «mécanique» de ce que nos ancêtres ont utilisé comme expressions. C'est plutôt une «tradition créative», au sens

où l'énonce Paul Valery[12], en parlant de « la véritable tradition dans les grandes choses », qui permet de garder et de rechercher «l'esprit qui a fait faire ces grandes choses et qui en ferait faire de toutes autres en d'autres temps». Ainsi, à travers cette réflexion sur l'analyse didactique de la structure du conte, nous rechercherons surtout, les aspects pédagogiques et didactiques de la tradition orale africaine, qui seraient susceptibles de nourrir l'enseignement des langues en classe aujourd'hui.

I.1.1. Structure et contenu du conte : quels rapprochements avec le cours d'anglais ?

D'un point de vue général, le conte est une transmission, une interprétation qui devrait terminer sur une morale. C'est une pratique d'initiation qui présente à l'écrit comme à l'oral, des formules introductives, des refrains. La structure du conte est calquée sur celle de la narration et se caractérise par une situation initiale de laquelle va émerger le personnage principal. Ce dernier, est mandaté d'une action, qu'il doit réaliser. Mais dans sa course, il fera face à des situations difficiles qu'on appelle «éléments perturbateurs». Pour s'en sortir, il devra recourir à des résolutions afin que le parcours se termine par un retour à la stabilité. Le contenu du conte est généralement un récit qui reprend les épopées de la région afin d'aboutir à un enseignement moral ou de sagesse.

Dès lors, l'approche pédagogique du conteur, bien que lointaine parfois, parce que pratiquée dans une société sans écrit, peut alors s'avérer intéressante pour la didactique des langues aujourd'hui. Elle reprend une réelle difficulté que rencontrent souvent les enseignements de langues : comment accéder au sens sans culture préalable ? La langue prise isolément, hors contexte, est source d'incompréhension. En partant de «L'histoire des trois sourds»[13] et dont le contenu insiste sur le rôle du malentendu, la didactique pourrait se centrer sur les stratégies de réception et accès au sens dans la progression du discours. Très souvent dans la vie courante, c'est ce qui se passe entre les locuteurs : on s'écoute partiellement, on s'imagine ce que son interlocuteur a voulu dire. Ce conte, loin de faire une leçon de morale, est comme une constatation, mais en même temps, il est un point d'attention

[12] http://www.gendarmerie.interieur.gouv.fr/eogn/Presentation/Histoire-et-traditions/Les-Traditions
[13] Cf. Annexes 1

pour le public qui l'écoute. C'est pourquoi, le conteur, conscient de son rôle de pédagogue, cherche à intéresser davantage son auditoire et de ce fait, il est important de voir quelle stratégie de sollicitation il convoque.

I.1.2. Le conteur et l'auditoire : disposition et participation

Généralement, l'assemblée, pour écouter, est disposée comme dans une classe traditionnelle où l'on se prépare à assister à un « cours magistral ». Cela veut dire que son auditoire, assis, considère le conteur comme le seul qui possède des savoirs à transmettre. Tous le suivent, sans poser de questions attendant qu'il leur offre l'occasion de s'exprimer.

A travers une sollicitation qui invite son auditoire à répéter après lui certains passages du conte, le conteur permet à son auditoire de rester attentif, et de sentir que l'histoire n'est pas monotone, qu'elle prend parfois une tournure plus intéressante, et que c'est là que peut se trouver la morale même de l'histoire. C'est le cas par exemple des passages mis en gras dans notre exemple et qui montrent le changement d'interlocuteur. Nous constatons que dans une classe de langue à effectifs pléthoriques, l'enseignant adopte parfois le même comportement, il ne sollicite sa classe que pour lui permettre de ne pas s'ennuyer pendant son cours.

Si conter c'est «jouer avec la langue», le conte n'est donc rien d'autre qu'un art de la mise en scène et de l'interprétation, à travers la rhétorique et la manipulation de la langue. Le conteur possède une certaine dextérité et une maîtrise de plusieurs compétences linguistiques, qui lui permettent de procéder à une mise en scène, pouvant intéresser son auditoire. Il s'agit pour lui, de convoquer et d'organiser toutes les connaissances qu'il a de la langue cible et du conte en y apportant sa propre touche, son propre savoir faire. En ce sens, le conteur met en valeur la langue orale, tout en restant fidèle à une manière de faire et à une tradition. C'est ce qui fait l'originalité du conte. En parallèle avec le cours d'anglais, nous constatons que la production orale exige des connaissances linguistiques: grammaire, vocabulaire, conjugaison etc. Dès lors, ne semble-t-il pas important de voir comment le conteur fait intervenir son auditoire?

Pour marquer le changement d'interlocuteur, le conteur va surtout jouer avec sa voix. C'est à l'aide de celle-ci qu'il insistera sur tel ou tel autre aspect important de son discours.

C'est une façon de faire qui donne vie, contractualise et souligne les marques culturelles de la langue utilisée. C'est aussi une pédagogie que nous pouvons retrouver au cours d'anglais lorsque l'enseignant fait la première lecture d'un texte, et qu'il rend vivant le texte à travers différentes intonations. Mais du comment aider l'apprenant à s'approprier les connaissances linguistiques à partir d'un conte ?

I.1.3. Un exemple d'approche métalinguistique du conte

Résumé :

Dans ce conte que vous trouverez en annexes 1, il est question d'un berger sourd, qui, ayant perdu un de ses moutons, se met à sa recherche. Durant son périple, il rencontre une femme au champ, et lui demande si elle a vu un mouton blessé dans les environs. La femme, sourde, ne comprend pas et pense que le berger voudrait connaître les limites de son champ. Elle désigne du doigt l'étendue de sa plantation. Il comprend que la dame lui indique la direction vers laquelle est allé le mouton. Il va de ce côté-là pour le chercher et le trouve. Il l'offre à la dame, puisqu'il avait promis de lui donner en cadeau ; mais, cette dernière se met en colère parce que le mouton est blessé. C'est ainsi qu'ils se rendront tous deux chez le juge, sourd lui aussi. Il établit un parallèle avec l'enfant que la femme avait entre les bras, il considère le berger comme un mauvais mari. Alors, toute l'assemblée, ainsi que les plaignants éclatèrent de rires. Mais l'histoire ne dit pas lequel des trois était le plus sourd. Elle conclut juste par une sagesse, qui invite à ne pas se précipiter pour prendre la parole.

Dans ce conte[14] intitulé « l'histoire des trois sourds» apparaît, à première vue, dans sa structure, à l'écrit, le retour à la ligne qui donne à croire tout de suite qu'il s'agit d'un changement d'interlocuteur. Nous pouvons cependant relever plusieurs aspects de la langue mis en valeur par le conteur : le lexique, la morphologie des verbes qui sont facteurs d'appropriation de la langue orale.

[14] Voire annexes 2

- **Le lexique**

L'auteur, à l'aide de la répétition de certains mots et groupes de mots, «*sourde, tellement, n'entendait rien, matins, champ, matin, champ, monsieur. Un monsieur tellement sourd, moutons, Madame, champ, mouton blessé, mouton blessé* », enrichit le vocabulaire de son auditoire. Ne pourrait-on pas y voir des indices d'un apprentissage implicite du lexique ? A travers son insistance sur certains mots, son auditeur aiguise sa vigilance et cherche à trouver un sens à cette stratégie du conteur : serait-ce des mots qui peuvent permettre d'accéder au sens et à la compréhension de son discours.

- **La morphologie**

En général, la morphologie désigne la partie de la grammaire qui étudie la forme des mots et leurs variations. Ainsi, le conteur, parce qu'il passe du présent de narration au présent de l'indicatif, de l'imparfait de l'indicatif au passé composé, même, aux adjectifs qualificatifs, fait preuve d'une grande manipulation de la langue. C'est un exercice qui demande non seulement de savoir quand et comment employer les différents temps de conjugaison, mais aussi de connaître certaines règles de grammaire portant sur les accords. Le conte, présenté ainsi, n'est-il pas une initiation à différentes phases de la description et une préparation à un travail nécessitant plus la réflexion personnelle ?

II. L'arbre à palabre

Il tient cette appellation, du fait que les rencontres se faisaient sous un arbre, souvent le baobab. La communauté s'y retrouvait pour chercher ensemble, pour organiser la société, pour débattre des aspects de la société. Comment était géré ce lieu d'écoute et d'implication active dans la parole ?

II.1. La gestion de l'espace dans la palabre

Ici, la disposition est très différente de celle qu'on trouve dans un conte. Il en va de même du nombre de participants qui est désormais plus réduit. L'assemblée, très souvent constituée de notables, se met en cercle autour d'un arbre, ne laissant apparaître visiblement aucun chef. Il s'agit d'une disposition qui favorise la prise de parole, et où chacun est écouté. Nous constatons que cette pratique pédagogique semble être absente des pratiques

d'enseignement du cours d'anglais. Il est rare de rencontrer une classe d'anglais en petits groupes d'échange oral, peut-être dans des classes de lycées, pour préparer des exposés. Notre préoccupation ne serait-elle pas de voir comment cette pratique peut inspirer la création des « parcelles » comme aide aux enseignants d'anglais des classes à effectifs importants? Mais avant de répondre à cette question, il semble nécessaire de voir comment se passent les interactions orales dans ces groupes d'organisation de la société.

II.2. L'ordre de distribution de la parole dans la palabre : quel impact pour la classe de langue aujourd'hui ?

L'arbre à palabre, comme nous venons de le présenter, a une disposition en cercle, où tout laisse croire que les individus qui constituent cette assemblée, sont au même niveau hiérarchique. Cependant, il existe, un chef, un guide ou un modérateur qui octroie la parole à tour de rôle. Une fois que le chef a exposé la situation, le plus souvent, un problème qui touche la vie de la communauté, ceux qui ont été choisis pour faire partie de l'assemblée sollicitent la parole. Il ne s'agit pas d'inventer son sujet, mais de rester dans le cadre de la situation présentée par le chef. La question ici est de voir comment s'y prennent tous ceux qui prennent la parole dans le groupe ?

II.3. L'art de la reformulation

Contrairement au conte qui accorde plus d'importance à la réceptivité du discours oral, l'arbre à palabre, quant à lui, fait une large place à la reformulation. Il offre une piste pédagogique plus intéressante sur le plan de la construction de la pensée et du développement de la compréhension. Par le biais de la reformulation, l'arbre à palabre permet, aux uns et aux autres, de reprendre chaque fois ce qu'ils ont compris de l'argumentation de ceux qui sont intervenus avant eux et d'y ajouter leur propre point de vue. La stratégie de la reformulation peut être mise en lien avec celle des interactions plurilingues, en ce qu'elle a pour fonction première, de s'assurer qu'on a bien compris ce que les autres ont dit. C'est aussi une forme d'interprétation et une manière de prendre le risque de dire en ses propres termes les points qui ont déjà été développés par d'autres. Il s'agit en quelque sorte, d'une inscription dans une lignée, d'une fidélité aux ancêtres et à une culture, qui fait

place à un savoir-faire individuel et à l'ouverture dans le processus d'appropriation[15] des langues. L'appropriation étant « un processus d'accès à des savoir-faire et à des connaissances dans le domaine des langues ».

Toutefois, nous constatons qu'aujourd'hui, nos classes de langue, cours d'anglais en zone francophone au Cameroun, imitent davantage des modèles standards, parfois éloignés de la réalité des élèves et leur donnent l'impression que l'anglais est complètement abstrait. N'y a-t-il pas lieu, à partir de cette stratégie de la reformulation, telle que présente dans l'arbre à palabre, de penser à initier les élèves à la construction d'un projet commun à travers une situation réelle de la langue, où ils seraient amenés à chercher ensemble, les idées pouvant leur permettre d'utiliser la langue en contexte réel à partir des connaissances qu'ils ont déjà sur le fonctionnement de l'anglais ?

III. Vers une proposition enracinée dans la culture et ouverte aux nouvelles théories méthodologiques : l'approche par les tâches

La langue et la culture sont deux composants très liés qui caractérisent une communauté. Ainsi, vouloir enseigner la langue en respectant la culture ne signifie pas les dissocier. Cela amène plutôt à interroger la culture orale africaine : n'est-il pas possible de se servir de son savoir-faire pour enrichir les interactions orales en cours d'anglais ? En d'autres termes, qu'est-ce qu'une approche didactique du conte ou de l'arbre à palabre pourrait apporter à une classe de langue ? Comment pourrait procéder un enseignant d'anglais qui fait face à des effectifs importants pour aider les élèves à s'enraciner dans la culture tout en restant ouverts aux cultures modernes?

Une tâche est une visée actionnelle, que l'auteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné, en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un ou plusieurs sujets, qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose (nt) en vue de parvenir

[15] Le terme « appropriation » a pour nous le sens que lui donnent Véronique Castellotti et Danièle Moore, dans *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (2005 : 110), « Répertoires pluriels, cultures métalinguistiques et usages d'appropriation ».

à un résultat déterminé. On pourrait dire que la tâche engendre la motivation, qui apparaît comme étant la principale source d'engagement de l'apprenant dans la réalisation de son projet. C'est elle, qui sous-tend le projet entendu comme imagination d'une situation, que l'apprenant désire accomplir individuellement ou collectivement. Dès lors, ce besoin qui naît chez l'apprenant ou au sein du groupe classe ne peut se concrétiser que dans la réalisation des tâches. La tâche étant, si nous considérons le sens que lui donne Puren en citant Nunan (Designing Tasks for the Communication classroom, Cambridge University Presse, 1989, « une partie du travail de classe que les apprenants comprennent, manipulent, produisent et communiquent entre eux dans la langue cible en centrant leur attention sur le sens plus que sur la forme ». C'est dire que nous voulons considérer l'apprenant d'abord comme « usager de la langue » dans un contexte et un environnement donnés, où les normes grammaticales seront moins prises en compte, au profit de la compréhension globale des énoncés. C'est d'ailleurs ce que souligne Coste (2009) au sujet des tâches en précisant qu'elles « sont censées contribuer principalement au développement d'une capacité à communiquer ».

Le CECR aborde la tâche comme un exercice d'entraînement et précise qu'elle « implique de la part de l'apprenant, non seulement une organisation/planification mais aussi une conscientisation de ce qu'il cherche à atteindre comme finalité ». Ainsi, les tâches, font à la fois, appel à la capacité de réflexion des apprenants et à leur sens d'organisation pour conduire à terme un projet qu'ils se sont fixés. Dès lors, les apprenants deviennent eux-mêmes le centre de leur processus d'apprentissage, et rendent les tâches qu'ils accomplissent plus efficaces, par leur engagement et leur consentement.

Cette implication personnelle de l'apprenant, qui fait de lui le centre de l'apprentissage, Goulier (2005) et Rosen (2009) la désignent comme étant la « motivation ». Ces deux auteurs considèrent qu'il y a « adhésion motivée si l'apprenant est conscient de l'intérêt que représente pour lui la réalisation de cette tâche », s'il est convaincu qu'elle lui permettra de progresser. Mais qu'en est-il de la tâche dans la culture africaine ?

La tâche, dans la culture orale africaine, est rythmée et entretenue par la motivation de celui qui participe à l'initiation. C'est d'ailleurs ce que précise (Goulier, 2005 : 21) quand il dit : "Il n'y a de tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi

et si cette action donne lieu à un résultat identifiable [...] La pédagogie de projet est certainement la forme la plus aboutie d'une démarche actionnelle." Dans la culture orale africaine, la tâche est un travail d'initiation qui achemine progressivement le jeune, vers l'intégration dans la famille à travers la maîtrise des rites et des coutumes.

Troisième partie

Proposition des tâches et expérimentation des « parcelles »

Dans un contexte à la fois plurilingue et multilingue où l'école semble laisser de côté les « langues identitaires » et la culture ambiante, plutôt rurale, n'y a-t-il pas lieu de réinventer les pratiques d'enseignement/apprentissages ? L'objectif de cette partie est de suggérer des activités orales, pouvant améliorer ou susciter des changements, dans les classes de langues. Pour cela, quelques aspects sont à prendre en compte, pour que le socio-culturel soit intégré dans l'initiation des espaces d'essai des « parcelles ».

Chapitre V

Critères à prendre en compte et intérêt pédagogique d'une « parcelle » pour la classe de langue

I. Intérêt pédagogique des « parcelles » dans une classe de langue à effectifs pléthoriques.

Insérer l'espace « parcelle», champ productif où se développent davantage les langues dans le système scolaire. Il s'agit de proposer une alternative qui permettra de passer d'un savoir-savant (apprentissage traditionnel = norme, récitation du cours de grammaire…) à un savoir-faire, à une éducation plurilingue et interculturelle. Les effectifs dans les classes traditionnels ne sont pas favorables à un tel déploiement, mais nous pensons que, les « parcelles » seraient un lieu de travail en groupes où le rôle de l'enseignant devient celui de guide. Et comme le dit Cortier (2005), un travail qui, du fait qu'il « restreint les effectifs, favorise des relations détendues, la disponibilité, la connaissance mutuelle, des aptitudes de respect et écoute de l'autre. »

En outre, les « parcelles », comme expression métaphorique de l'Afrique, mettent en valeur le rôle de médiation de l'enseignement des langues. Elles sont un moyen de redéfinir l'apprentissage comme un « savoir aborder, traiter ce qui est nouveau », (Coste ,2009). L'apprentissage présenté comme tel, nécessite davantage « l'activité langagière de médiation ». A travers la réalisation des « parcelles », la médiation, ne se présentera plus simplement comme « une forme de traitement de texte », mais aussi comme des reformulations en direction d'un tiers, considéré comme « l'autre » avec qui l'apprenant entre en communication à travers la reformulation de sa pensée. Un travail de médiation qui pourra, comme permettre aux apprenants de « faire en sorte que l'autre devienne moins autre [16]». Dans les idées de Coste, ce qui apparait clairement et que nous voulons faire nôtre, c'est

[16] Idem, Coste (2009)

l'importance accordée à la capacité de l'élève à entrer en relation avec ce qui est nouveau et différent, à le découvrir et à l'accepter. A long terme, cette approche pourrait nous permettre de parvenir, à la réduction des incompréhensions, des conflits et pourquoi pas à la « démystification » de l'objet d'apprentissage qu'est ici l'anglais, langue étrangère. Les « parcelles », par l'influence de la médiation, pourraient être une expression de plurilinguisme et pluriculturalisme où développement durable et enracinement dans la culture se croisent. Dans ces espaces, il serait aussi possible, non pas d'éviter, mais de prévenir, des situations comme celle que souligne Tourneux (2008), spécialiste des langues et cultures africaines au CNRS, dans une situation vécue au Cameroun lors d'une campagne de lutte contre les ravageurs de coton.

> Elle exigeait que les paysans identifient une quinzaine d'insectes et de pathologies, afin de choisir le terrain adéquat. Une plaquette avait été éditée, avec la photo et le nom de chaque ravageur ou maladie. Problème : les paysans ne les reconnaissaient pas sur les photos, en raison de la différence d'échelle, du cadrage inhabituel ou de l'absence du relief. En outre, il n'existait pas d'équivalence entre la nomenclature française et le fulfulde parlé par les Camerounais, qui avaient leur propre classification (insectes volants ou non…) et se servaient d'appellations descriptives non scientifiques. Un lexique commun a été mis au point après de longues discussions….

Cette situation que décrit Tourneux montre bien la difficulté qu'ont les Camerounais à établir des liens entre leurs réalités locales et culturelles et les langues étrangères qui arrivent souvent comme une transposition décontextualisée. Ainsi, pour la mise ne place des « parcelles », il semble nécessaire de prendre en considération certains aspects.

II. Quelques critères indispensables à l'insertion des « parcelles ».

II.1. Relation entre apprentissage de L2 et identité en contexte plurilingue

La réflexion ici cherchera à montrer l'importance de la langue comme valeur culturelle. Il s'agit de prendre conscience du primat de la dimension fonctionnelle de la langue, afin d'éviter de réduire son enseignement à une « technisation » (Abdallah & al, 1996). L'anglais, dans la classe traditionnelle, est perçu comme une langue valorisée à cause de la note : c'est

pour cela que les élèves apprennent pour avoir des points. Une fois l'évaluation terminée, ils n'ont plus aucun intérêt pour la langue. Et pourtant cette langue entretient en elle, une partie de leur histoire et qu'ils vivent dans leurs rapports quotidiens : au niveau de l'administration, dans la rue, aux informations officielles, l'anglais set le français sont présents. Dans la proposition de l'expérimentation des « parcelles », il s'agirait plutôt d'envisager l'usage de la langue comme un moyen de construction de l'identité de soi, de reconnaissance de la place de l'autre, de l'altérité. En fait, il s'agirait de chercher à comprendre l'autre dans sa diversité linguistique, et à redécouvrir les rapports langues secondes /langues premières.

Les rapports langues scolaires et langues ethniques, bien que conflictuelles, devraient au contraire, permettre aux élèves « d'apprendre à gérer l'hétérogénéité culturelle » qui constitue la réalité même de leur milieu culturel. Ces langues devraient, par la médiation de l'école, favoriser l'acquisition des intérêts communs, afin que, comme le dit, Manessy (1992 :51), « l'identité camerounaise prime sur l'identité ethnique ». Dans l'ensemble, les Camerounais devraient se reconnaître d'abord comme des hommes et des femmes qui partagent un même territoire. On a donc, toujours selon Manessy (1992 :51), ce constat un peu décevant, de l'expérience d'enseignement des langues ethniques à l'école, qui « rencontrent des difficultés techniques puisque les enseignants doivent recourir au français pour pallier à une maîtrise insuffisante du code linguistique employé ».

Les langues locales, communément appelées « patois » renvoient le plus souvent à l'image d'un manque de scolarisation. La preuve en est qu'elles n'ont aucun « statut officiel » et de ce fait, entretiennent avec les langues de scolarisation un rapport conflictuel. Pourtant, les jeunes qui s'expriment en plusieurs langues y compris les langues locales, ont plus de facilités, non seulement d'insertion sociale, mais aussi d'approche du monde, de la nouveauté, de l'altérité. Cependant, comme le disent Cavalli et Matthey (2009), « la langue n'est pas un instrument neutre : elle véhicule identité, sentiment d'appartenance, adhésion à des valeurs communautaires, affectivité… ». Il semble donc évident, que l'individu, dans le contexte qui est le nôtre ici, le Camerounais, ne puisse se passer de ses valeurs d'appartenance. On le sent comme situation conflictuelle que vivent les jeunes en situation scolaire, une situation renforcée par le fait, qu'il existe une imprécision sur le statut des « langues maternelles ». C'est pourquoi, certains Camerounais comme Mbassi Ateba (2007) essaient de revaloriser ces langues en les nommant aujourd'hui, « langues identitaires ». Par

cette nouvelle appellation, il cherche à démontrer qu'elles cessent d'être l'expression d'un « manque d'éducation » pour devenir la manifestation d'une culture acceptée et assumée avec responsabilité.

II.2. L'organisation et l'animation des groupes

Les auteurs qui ont jusqu'ici essayé de réfléchir sur la gestion interactive des grands groupes (Belu, Nisibire et Ntamwana, *(*2009), s'accordent sur le fait qu'il faudrait rechercher « les modalités de l'organisation des grands groupes en sous-groupes en essayant d'exploiter au maximum leur potentiel de communication ». Ils conseillent, par ailleurs, de prendre appui sur les réalités socioculturelles et psychologiques des apprenants. Il s'agirait en d'autres termes de partir des réalités qu'ils peuvent visualiser pour insérer des thèmes à visées didactiques et pédagogiques et pour cela, faire attention à ce que la répartition des groupes soit équilibrée et favorise le déploiement de l'activité langagière de chaque apprenant.

Pour l'organisation et l'animation des groupes, nous pensons adopter un mode « collaboratif » qui modifie le rôle et l'image de l'enseignant et permet de rendre davantage les apprenants participants et responsables de l'activité du groupe. Dans ces groupes, l'animateur comme le souligne Francis Vanoye (1989 :59), s'efforcerait de « s'intégrer au groupe » et chercherait à définir le « plan de travail, les tâches » lors d'une discussion avec les autres membres du groupe.

En raison des exigences du travail en groupe et de l'importance des tâches à réaliser ensemble, les groupes ne devront pas dépasser les effectifs de 15. A ce propos Francis Vanoye (1989 :16), précise que « la réalisation des tâches communes, les prises de décision de groupe impliquent l'attention réciproque et la constitution d'un langage commun accepté, reçu et compris ».

Les groupes ne seront pas constitués une fois pour toutes. Ils feront souvent l'objet de modification selon les besoins et les activités. C'est d'ailleurs ce que décrit Chrystelle Mahet(2010), enseignante menant un projet de groupe dans un cours de langue avec ses

élèves : «ce sont des groupes de compétences […] par rapport à une activité précise.» C'est dire qu'ils peuvent être reconstitués plusieurs fois selon les activités langagières.

Toutefois, il faudrait entendre par langage commun, les mêmes représentations culturelles et non forcément un même code de communication.

II.3. La prise en compte de certaines stratégies

Préparer une séquence d'activités pédagogiques, revient à décrire et à envisager des étapes et des stratégies qui seront, ou pourront, être mises en œuvre pour la réalisation des objectifs ou compétences vers lesquels nous, en accord avec l'enseignant, voulons conduire les apprenants. Il s'agit d'une proposition susceptible de les aider à se surpasser pour oser, prendre le risque de la parole ; car comme le souligne Joëlle Aden (2010), formatrice à l'IUFM de Créteil, « les élèves peuvent reconnaître des mots sans comprendre nécessairement leur sens. Et souvent, ils ne sont pas capables de faire des phrases tout seul». Il s'agit de chercher des moyens, de les mettre en situation pour qu'ils découvrent leurs compétences à interagir oralement. En bref, il faudrait les motiver, en leur proposant quelques stratégies.

Celles qui semblent plus importantes dans la mise en application des activités des « parcelles » sont les stratégies d'organisation, d'élaboration, psychoaffectives et métacognitives. Faisant référence à Viau (2003, 165), nous dirions que les stratégies d'organisation « servent à organiser les informations de façon à mettre en évidence la relation qui les unit » tandis que les stratégies d'élaboration « permettent à l'élève d'intégrer de nouvelles connaissances à celles qu'il possède déjà ». Toutes ces stratégies se déploient autour de la planification, de l'autoévaluation du monitoring et regroupent en leur sein des stratégies métacognitives. Quant aux stratégies affectives, elles favorisent le renforcement des liens, la confrontation d'idées et l'esprit de collaboration. Dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues, les stratégies présentent un double enjeu : non seulement elles permettent de percevoir la valeur de l'activité, mais offrent, à l'élève, le moyen de juger sa ou ses compétences, de confronter ses connaissances à celles des autres. Considérant les moyens pédagogiques qu'on peut identifier dans le déroulement de l'arbre à palabre, n'est-il pas possible de nous laisser inspirer par ce modèle traditionnel pour la conception des activités ?

II.4. Ne peut-on pas envisager le mode palabre pour la conception des activités orales dans les « parcelles » ?

Mettre en place des activités langagières pouvant favoriser la prise de parole est une approche moderne de l'enseignement des langues. Bien que, s'inspirant des propos de (Lepez, 2008) qui voudrait que l'enseignement/apprentissage se base « sur l'approche communicative à visée actionnelle et interculturelle » ce projet s'inscrit aussi dans le développement pédagogique de l'arbre à palabre. Cela reviendrait à proposer des activités qui articulent plusieurs habiletés ou capacités, susceptibles de mettre l'apprenant dans des situations de communication, où il déploie son « savoir, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre des moyens langagiers, permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire » (Coste, Moore, Zarate, 1998 : 4). Il s'agit pour nous de proposer des interactions qui s'inscrivent dans un environnement culturel bien défini.

Toutefois, il serait indispensable de reconnaître que, dans une interaction orale, l'apprenant joue à la fois le rôle de locuteur et d'auteur puisqu'il négocie le sens dans sa conversation, par un principe de coopération (CECR : 60). Ainsi, avons-nous, un éventail assez large des activités auxquelles peut recourir un enseignant dans les interactions orales en classe de langue. Dans cette liste, nous pouvons retenir, la conversation courante, les débats, la coopération en vue d'un objectif commun, et quelques discussions formelles.

D'autres activités portant essentiellement sur la reformulation et la discrimination auditive sont aussi à mentionner puisqu'elles s'inspirent du modèle de l'arbre à palabre s et du conte. Il pourrait, par ailleurs, s'agir de la simulation d'une situation où par exemple, un des apprenants a besoin de renseignements dans un bureau administratif où se trouve un « anglophone » qui ne s'exprime pas en français. Dès lors, les uns et les autres vont essayer de se faire comprendre en s'aidant chaque fois de la reformulation de ce qu'ils auront entendu de leurs interlocuteurs. On peut même se permettre de penser des activités de collaboration s'inscrivant dans la ligne du développement durable : construction ou réalisation d'un projet commun : faire participer les groupes à la construction de latrines où il y aurait un groupe pour aller chercher de l'eau, un autre pour tourner le ciment ou simplement de la « terre battue », un groupe à la cuisine… Voilà des exemples qui peuvent inspirer les activités d'une « parcelle » et susciter des échanges oraux entre apprenants. En partant de ces propositions de

thèmes, il s'avère nécessaire de procéder à la concrétisation des objectifs des interactions orales à travers une séquence pédagogique. Pour cela, nous proposons une série de trois activités orales calquée sur le modèle communicatif du conte et de la palabre.

III. Propositions d'exercices pour une séquence pédagogique

Le fil directeur de la conception de cette séquence didactique s'inspire de l'éclectisme au sens où le développe Adrien Pinloche cité par Puren(1998) qui choisit des moyens combinant « tout ce qu'il peut y avoir de bon dans les systèmes les plus opposés et s'efforce d'utiliser, […]tous les procédés qui peuvent concourir à atteindre le but, en tenant compte chaque fois des besoins non seulement pratiques mais intellectuels des élèves, et aussi de la nature du terrain ». Le plus important pour nous, n'est pas tant de former ou proposer des activités qui conduisent les élèves à la « parfaite perfection », mais d'associer le contexte socioculturel et la diversification méthodologique et de permettre aux élèves de dépasser leur « peur ».

III.1. Titre : Développement de la production orale dans la classe d'anglais

Permettre aux élèves de la zone majoritairement francophone de développer l'expression orale en anglais, en déployant le bagage théorique, dont ils disposent en anglais et dans d'autres langues. Cette expérience prendra appui sur des situations de négociation, de discussion et de malentendu qu'on rencontre dans leur réalité culturelle à travers une dynamique de projets dans les « parcelles ». Il est aussi important de noter qu'il n'est pas prévu de faire une évaluation notée. Ce qui compte, c'est d'instaurer un climat collaboratif, avec un accent sur : la construction des savoirs, le respect et la mise à profit de la parole de l'autre (Caillier, 2002). C'est pourquoi, ce travail portera sur des thèmes suivants :

- Gestion du malentendu dans la compréhension orale, à travers l'exploitation d'un conte.
- Quiproquo entre un parent qui voudrait inscrire son enfant à l'école et M. le directeur.
- Situation- débat autour d'un projet commun en vue de l'exploitation des rapports entre langues locales et anglais sur la pédagogie de la palabre africaine.

Notre principal objectif est d'encourager l'expression orale chez les apprenants par leur une prise en main de leur processus d'apprentissage. C'est un objectif qui englobe plusieurs autres objectifs tels que le développement de la production orale en français et anglais, la génération de la motivation, l'enracinement dans la culture d'origine à travers l'acceptation des langues locales. Les élèves sont supposés avoir des pré-requis en grammaire et en vocabulaire. Chaque exercice peut faire l'objet d'une séance, à la fin d'une séquence[17] normale de cours.

III.2. Activité 1 : Gestion du malentendu dans une approche pédagogique du conte

Objectif général : Valoriser le bilinguisme et permettre aux élèves de développer leurs stratégies de compréhension et de production orales, de diversifier les points de vue, à travers l'exploitation d'un conte

Durée : 55minutes x 2 = 110 minutes

Effectif : Toute la classe avec possibilité de créer des sous-groupes (environ trois sous-groupes qui correspondraient aux trois personnages présents dans le conte)

Etape 1 : Accès au sens ou compréhension globale du conte

Durée : 15 à 25mn

Objectif intermédiaire (1) : Développer le sens de l'écoute à travers la discrimination auditive et repérer le sens général du conte.

L'enseignant : ici, devient le conteur, c'est à lui que revient la responsabilité de raconter l'histoire aux élèves en insistant ou en leur faisant répéter des mots ou lexiques qui apparaissent comme une sorte de refrain dans le conte.

Enseignant : Amener les élèves à repérer ce dont il est question dans ce conte :

Combien de personnages avez-vous identifié tout au long du conte ?

Ont-ils un point commun ? Lequel ?

[17] La séquence désigne une série d'objectifs qui seront ou qui devront être atteint à la fin d'une période de six semaines.

Afin d'aider les élèves à retenir le lexique présent dans l'histoire, l'enseignant pourrait aussi, selon le temps dont il dispose, reprendre le conte dans son ensemble en faisant répéter des mots comme « matins, moutons » et autres qui y reviennent souvent.

Etape 2 : Gestion du malentendu

Durée : 30 à 45 mn

Objectif : Gérer la situation de malentendant de son interlocuteur

Stratégies : Organiser la classe en trois groupes, chaque groupe représentant un personnage du conte.

Evènement déclencheur : Partir du fait que la situation de nos trois personnages pourrait être autrement : l'un des trois au moins serait entendant à chaque fois.

Etape 2.1 : Le conte ne présente qu'un sourd, le monsieur qui cherche son mouton : la femme et le juge ne le sont pas.

Quelle serait la réaction du juge ?

Quels arguments avancerait la femme ?

Etape 2.2 : L'unique sourd du conte est le juge

Quelles idées avanceraient la femme et le monsieur pour se défendre ?

Comment s'y prendrait le juge ?

Etape 2.3 : La femme est malentendante et a du mal à saisir ce contre quoi elle est accusée.

Comment mimer à nouveau la scène ?

III.3. Activité 2 : La complexité de la compréhension orale, dans un contexte multilingue : approche pédagogique du quiproquo entre un père, son enfant et le directeur d'une école approche

Cette activité met en exergue, l'intérêt et la place du quiproquo entre un parent et un directeur. L'un, le père, demande que son fils accède au savoir, et pour ce faire, voudrait l'inscrire à l'école. L'autre, le directeur, exige un certificat de naissance. Outre le fait que le

père n'a pas ce certificat de naissance, il ne comprend pas, pourquoi M. le directeur n'accueille pas, dans l'immédiat son enfant dans une classe. Face à cette situation de blocage, une troisième personne intègre la scène et leur permet de se comprendre. Ainsi, le père se rend à la mairie pour demander d'établir l'acte de naissance.

Objectif: se former pour former les autres, se servir des situations langagières ordinaires pour améliorer la compréhension et la production orales dans les situations concrètes de la vie.

Durée : 30 à 45 mn pour chaque groupe

Effectif : Toute la classe, mais répartie en groupes d'environ 15 élèves.

Evènement déclencheur : Un parent nommé (…) se présente aux portes de l'école de (lieu) pour y inscrire son fils âgé de 10 ans. La première pièce que lui demande le directeur c'est l'acte de naissance, papier officiel qui permet d'identifier l'enfant. Le parent saisit difficilement ce qui lui est demandé, il se retourne plusieurs fois vers le directeur pour lui dire qu'il voudrait que son fils soit instruit. Au bout d'un moment, chacun s'obstinant dans sa position, il faudra une tierce personne pour servir de médiation et d'interprète.

Etape 1 : La complexité du langage et du plurilinguisme

Organisation des groupes : si possible deux groupes dont l'un représenterait le directeur et l'autre le parent.

Objectif : Amener les élèves à identifier la complexité de la communication dans les situations ordinaires de la vie courante, et l'importance d'être ancré dans sa culture, de ne pas la sacrifier au profit des langues étrangères, mais essayer autant que possible d'allier les deux.

Etape 2 : Se former pour former : l'importance de la médiation ou de l'interprète, d'une personne qui peut communiquer dans les deux langues.

Objectif : Se former pour aider les autres dans les situations de communication à travers la traduction

Organisation : Ici, trois groupes semblent importants pour la mise en situation de ce scénario : le directeur, le parent, le traducteur.

Il sera demandé aux élèves constituant la partie « officier d'état civil » de décoder le message du parent qui arrive du village et qui ne connaît que sa langue maternelle. Suite aux

difficultés de compréhension, on trouvera un compromis en faisant appel à une troisième partie pour l'interprétation.

Partie représentant le parent :

Bonjour Monsieur !

Pouvez-vous me renseigner ou me rendre service ?

Je voudrais que mon fils, que voici, vienne régulièrement à l'école

Qu'il apprenne d'autres choses que cultiver le manioc ou les ignames.

Qu'il apprenne d'autres langues que moi

Le directeur interrompt le parent !

Partie de la classe représentant le directeur :

Pouvez-vous répéter ce que vous venez de dire Monsieur, je m'excuse, j'étais un peu distrait. (Le scénario se poursuit et la troisième fois, le parent n'en peut plus).

Un homme de passage, qui a suivi un peu la scène s'arrête et se fait l'interprète des deux parties. Il explique au parent la démarche à suivre pour que son enfant rejoigne les rangs de l'école.

Le parent se rend à la maire, où, l'officier d'état civil travaille avec une personne qui sert t d'intermédiaire entre les deux.

III.4. Activité 3 : Les enjeux de la connaissance interculturelle

La démarche proposée dans cette activité se rapprochera de la pédagogie de la palabre. Il y aura, d'un côté, les arguments pour promouvoir un nouveau projet de cultures, et d'un autre, des arguments défendant l'ancienne manière de cultiver.

La situation à simuler sera celle d'une ONG qui viendrait dans un village pour proposer aux agriculteurs d'autres cultures que celles qu'ils ont eu l'habitude de pratiquer jusqu'à présent. C'est une ONG « américaine » dont le responsable, ne s'exprime pas en langue locale, même s'il arrive à décoder quelques informations de cette langue à cause du lexique parfois similaire. De l'autre côté, on trouve des villageois qui ne peuvent accéder aux

informations que grâce à quelques bribes du lexique qui leur reste, de ce qu'ils ont appris à l'école. Ils broderont chacun un discours pas clair du tout pour l'autre partie, tout en gardant chacun comme langue d'échange, celle dans laquelle il sait s'exprimer. Cette activité nous permettra de mettre en valeur l'intérêt de la vie des langues pour l'humanité.

Objectif principal : Valoriser le plurilinguisme et les valeurs culturelles présentes chez l'autre et permettre aux élèves de réaliser une œuvre commune. Il s'agit de les aider à construire, à mener un projet commun tout en développant leur expression orale en anglais, langue étrangère et en intercompréhension (relation avec leurs langues identitaires).

Moment : Cette activité peut être faite à l'heure du travail manuel et porter spécialement sur la réalisation d'un jardin de cultures vivrières. Dans le cas contraire, elle sera menée à l'heure consacrée au cours d'anglais et la classe sera repartie en deux groupes.

Acquis antérieurs ou **pré requis** dont doit tenir compte l'enseignant pour la mise en place des nouvelles connaissances à développer dans cette activité : Les élèves ont acquis et développé du vocabulaire et des règles de grammaire, mais ils n'ont pas eu le temps de les mettre en application dans des situations de réelles.

Evénement déclencheur ou **situation problème** ou **stratégie d'enseignement** : Il s'agit d'un obstacle permettant de provoquer la parole chez les apprenants.

Rôle de l'enseignant : ici, il représente le chef de village et c'est lui qui est un peu le modérateur des deux groupes. Il s'adresse aux villageois en leur présentant le groupe jouant le rôle de l'ONG qui est arrivé au village pour proposer des nouvelles cultures, plus productives et plus nutritionnelles pour la croissance des enfants. Il suggère que les familles remplacent la culture du manioc par celle des tomates.

Le rôle de modérateur pourrait, dans certains cas, être joué par un élève et dans cette situation, l'enseignant ne sera qu'un guide de l'ensemble de l'activité.

Réaction des villageois :

[Face à cette proposition, les villageois sursautent ; car depuis plusieurs générations, ils ont toujours cultivé du manioc et ont survécu à toutes les intempéries et ont toujours eu à manger. Alors ils manifestent leur désaccord par rapport à la proposition qui vient de leur être faite].

Durée : 45 à 60 mn

PROPOSITION DES TACHES ET EXPERIMENTATION DES « PARCELLES »

Etape 1 : Propositions de l'ONG avec des arguments axés sur les nouveaux besoins qui seraient bénéfiques à la population et contestation de la partie villageoise.

Langue pour la partie ONG : l'anglais

Langue pour la partie villageoise : Une des langues locales, par exemple la plus représentée dans la classe

Objectif de l'étape : Permettre aux élèves de s'exprimer, d'exploiter et développer le vocabulaire des besoins en agriculture et des outils de travail propres à ce domaine d'activité qui est une des principales ressources du pays.

Le groupe représentant l'ONG :

Nous sommes une ONG qui œuvre contre la faim et la malnutrition en Afrique.

Nous venons vous proposer, et rassurez-vous, vous n'êtes pas les seuls, de nouvelles cultures plus riches pour l'alimentation de vos enfants en particulier et pour vous-même.

Nous pensons spécialement à la culture de la tomate

Et là vous avez plusieurs variétés ou espèces que vous pourrez choisir ;

Vous allez nous demander comment ça se passe ? C'est simple !

Tout part d'une cuvette avec de la terre que vous préparez pour votre pépinière de tomate,

Au bout de trois semaines, un mois, vous pouvez transplanter vos tomates dans un espace plus aéré que vous aurez préparé d'avance, avec plus de soins que lorsqu'il s'agit de cultiver du manioc,

Cela veut dire que vous aurez besoin d'autres outils de travail tel : la pelle, la bêche, l'arrosoir…

Le groupe représentant les villageois : ils avancent plusieurs arguments, dont un argument si possible par élève. Par exemple :

La culture des tomates est plus exigeante que celle du manioc ;

Il faut qu'elles soient souvent arrosées ;

Nous n'avons pas déjà assez d'eau pour nous-mêmes, comment voulez-vous qu'on prenne soin des plantes ?

Il faut combattre les insectes ;

Il faut des produits pour les pulvériser afin qu'elles n'attrapent pas des maladies ;

Cela fait des dépenses en plus, ce que nous ne faisons pas pour la culture du manioc ;

La partie de la classe jouant le rôle d'ONG :

La première chose, c'est que vous bénéficierez de notre accompagnement, de nos conseils jusqu'à la récolte de vos tomates

Les tomates sont plus riches que le manioc

Vos enfants seront moins exposés aux maladies de malnutrition

Nous vous apporterons des conseils pour gaspiller le moins possible l'eau

Partie villageoise à nouveau:

Le village voisin aussi cultive des tomates, alors nous ne savons pas si nous gagnerons à faire la même chose qu'eux ?

Etape 2 : Tentative d'un compromis

Durée : 10mn x 2 = 20mn

Objectif : Créer et susciter une situation de compromis entre les deux parties, un accord peut être établi sur la culture du maïs.

Partie représentant les villageois :

Nous comprenons que vous allez nous venir en aide, que vous serez présents à nos côtés pour nous prodiguer des conseils

Mais nous avons soulevé une situation à laquelle vous semblez ne pas répondre à savoir que le village voisin est déjà investi dans la culture des tomates, peut-être pourriez-vous nous suggérer autre chose ?

La partie représentant l'ONG

Nous pensons au maïs

Le maïs est plus nourrissant que le manioc,

En plus, il appauvrit beaucoup moins la terre

Il a une durée de trois mois maximum

Il se mange ou se cuisine de différentes façons

Il peut vous permettre de développer en parallèle un petit élevage de volaille pour votre famille

IV. Limites et discussion

Au regard de cette nouvelle visée pédagogique, on pourrait penser qu'il suffirait de faire travailler des élèves en groupe pour améliorer leurs compétences interculturelles et plurilingues, ou pour les faire parler toutes les langues du monde. C'est une tâche bien plus complexe qui associe des pratiques de la pédagogie différenciée à une dynamique d'ensemble. Les réserves que nous émettons par rapport à cette démarche de développent de la production orale des apprenants sont de deux ordres.

D'une part, il s'agit des questions de planification, de gestion du temps et de formation ou préparation des enseignants, puisque ce qui est recherché, ce sont les changements que les langues peuvent opérer « dans la vie et les activités socio-économiques » des apprenants (Villa, 2009). Mettre en place un projet aussi « ambitieux » nécessite beaucoup d'énergies et de collaboration. Nos enseignants disposent-ils du temps pour un recyclage, afin de faciliter la mise en application des nouvelles pratiques pédagogiques ?

D'autre part, ce sont des interrogations sur le fond. La première est de savoir si l'approche actionnelle est vraiment novatrice ou est-elle un « retour aux sources » pour la culture orale africaine ? A nos yeux, l'approche actionnelle, telle que nous l'avons exploitée pour l'amélioration de l'expression orale des apprenants, s'inscrit dans la continuité même de la réalité du contexte africain. Il est vrai qu'elle a été abandonnée au profit des pédagogies modernes. Aujourd'hui avec l'effet que produit le CECR, les recherches en didactique des langues en Afrique ne pourraient-elles pas saisir cette opportunité pour prendre leurs marques et leur autonomie vis- à-vis des pratiques pédagogiques occidentales ?

Chapitre VI

Expérimentation et recueil des données

A partir de l'application de ce projet, « certaines causes vont entraîner certains effets » (Diana-Lee Simon, 2010). Mais avant d'y arriver, recensons ce qui nous a été rapporté comme données.

I. Recueil des données

I. 1. Présentation du lieu : le lycée de S'a'a

L'objectif général de notre recherche est, de travailler l'expression orale en anglais en zone francophone, et de valoriser l'enracinement dans la culture d'origine. Pour mener une recherche sur cette question, nous avons mis en place une collaboration avec plusieurs établissements secondaires dont le collège Jean Tabi, où nous avions fait nos observations pour la recherche en Master 1 (Toua, 2009) et un autre établissement à l'extrême Nord du pays. Le lieu qui, finalement, a été retenu pour le recueil de données est le Lycée de Sa'a. C'est un établissement crée en 1963 et érigé « lycée d'enseignement général » depuis 1991. Il regroupe des classes allant de la sixième à la terminale. Il compte environ 1700 élèves et offre plusieurs possibilités de choix de langues (français, anglais, espagnol, allemand)[18]. Dans cet établissement, nous avons obtenu sans aucune difficulté, l'accord du chef d'établissement et l'engagement de plusieurs enseignants pour intégrer les activités d'expérimentation dans les pratiques de classe.

[18] Cf. présentation de l'établissement dans la vidéo

I.2. Protocole de recueil des données

Le protocole prévu pour le recueil des données dans une recherche-action est généralement l'entretien semi-directif. Mais dans le cas de cette étude, nous avons eu recours, à une méthode « hybride », entre entretien et questionnaire. Dans un premier temps, nous avons mis en place deux guides, que vous trouverez en annexe 3, qui avaient pour principale visée de recueillir, auprès des enseignants et des élèves ayant participé aux activités des « parcelles », leur point de vue sur les stratégies mises en place dans le déroulement de l'ensemble de l'expérimentation. Ce questionnaire, présenté dans sa forme écrite aux enquêtés, en l'absence d'un « enquêteur », a donc servi de guide et a permis aux enquêtés de s'exprimer « librement » sur l'expérience qu'ils ont vécue. L' « entretien » était filmé (vidéoscopé) et enregistré pour faciliter la transcription des propos. Toutefois, l'enquêté, tel que nous pouvons l'observer au niveau de la transcription, a joué à la fois le rôle de l'enquêteur et de l'enquêté. Il s'est trouvé obligé de lire lui-même le questionnaire, pour essayer de comprendre les questions, avant d'y répondre. Même s'il était libre de s'exprimer, il pouvait aussi éprouver une certaine peur avec le risque de s'enfermer dans une incompréhension. C'est un comportement qui se révèle très fort chez certains, qui ne développent pas assez leurs réponses. D'autres, au contraire, ont livré, sans aucune difficulté, leurs points de vue sur la manière dont ils sont entrés dans le processus et la réalisation des tâches pédagogiques.

II. La mise en place de l'application

L'expérimentation nécessite, un avant et un après, pour permettre l'avancement et l'analyse objective d'un travail de recherche. Cela veut dire que pour évaluer le résultat d'une expérimentation, on devrait pouvoir travailler avec deux groupes : un premier groupe « témoin » qui n'est pas soumis au test d'expérimentation, et un second groupe dit « expérimental ». Ceci en vue d'une meilleure vérification des hypothèses de départ. Mais dans le cas de cette recherche, la mise en place d'un second groupe qui serait neutre, ne nous a pas semblé importante, pour la simple raison qu'il s'agit d'une proposition considérée comme un travail complémentaire à une situation normale de classe. D'où l'intérêt des pré-requis. Cela veut dire qu'un travail dans une classe traditionnelle a été fait en amont pour

donner place à l'oral. Ce travail de recherche s'est fixé comme objectif dès le départ afin d'établir une complémentarité, pour favoriser l'autonomie et donner de l'importance à l'expression orale, et permettre à l'apprenant d'être au centre de son processus d'apprentissage.

Ainsi, la réalisation effective des activités pédagogiques a donné lieu à deux types de données : d'un côté, il y a les points de vue des enseignants et des élèves ayant pris part à l'expérimentation et qui, à l'aide d'un questionnaire, ont donné leur points de vue sur l'impact pédagogique du projet auquel ils ont participé ; de l'autre, la réalisation des tâches proprement dites, par les élèves, sous le regard des enseignants. Ce sont ces deux catégories de données, qui ont fait l'objet d'une transcription, à des fins d' analyse qualitative.

III. Normes de transcriptions des données

Transcrire les paroles est une aventure à risques, car on ne peut prétendre mettre par écrit, un récit oral. Il perd de sa vigueur, de son intonation et se coupe un peu de son contexte social et même en réécoutant, il y a toujours des passages qui restent inaudibles. Pour nous lancer dans cette tâche un peu « ardue », nous nous inspirons des conventions de transcription *DELIC* qui sont spécialistes des corpus du français parlé .Pour ce faire,

Il n'y aura aucun signe de ponctuation

Aucune majuscule en début de phrase

Certains signes indispensables à signaler seront notés comme ceci :

Pause brève : +

Pause longue : ++

Syllabe inaudible : *

Suite de syllabes inaudible : xx

Locuteurs mentionnés par L1, L2, L3, etc. Leur numérotation se fera de façon linéaire.

Chevauchements et interruptions de parole et coupures de l'enregistrement : ///

Les rires et les gestes ne seront pas signalés pour la simple raison qu'ils risquent d'être victimes d'une mauvaise interprétation et parce qu'ils sont significatifs. Les noms propres seront convenablement orthographiés.

Au regard des entretiens que les élèves ont passé, et la difficulté avec laquelle ils répondent à certaines questions, on peut se demander si le questionnaire proposé aux élèves n'était pas « trop savant » pour les élèves, en particulier ceux de quatrième, qui s'expriment à peine? Peut-être leur faudrait-il un peu plus de maturité humaine ? Telles sont les questions que nous formulons ici et qui restent sans réponses précises, si ce n'est pour servir de point d'attention pour l'interprétation des résultats.

Chapitre VII

Analyse/interprétation des résultats

Dans ce chapitre, il est important de rappeler que l'objectif principal des données recueillies, était de mesurer les moyens mis en œuvre par les élèves et les enseignants, dans la réalisation des tâches collaboratives que nous leur avons proposées. Dès lors, il est impossible que toutes les données soient exploitées, pour la principale raison que certaines ne sont pas pertinentes pour un travail objectif. L'analyse qualitative, parce qu'elle permet de rendre compte et d'expliquer les effets des données sur les hypothèses de départ, sera privilégiée au détriment des considérations quantitatives. C'est un travail de regroupement des résultats, par centres d'intérêts thématiques, qui favorisera, sans doute, une analyse plus détaillée.

I. Points de vue globaux des enseignants et des élèves

Il s'agit ici de voir comment les enseignants et les élèves ont perçu les activités qui leur ont été proposées. Dans cette prise en compte de leurs points de vue, il y aura notamment les méthodes et les stratégies.

I.1. Quelles perceptions de la méthodologie déployée[19] ?

- **L'intérêt de l'approche par projets**

L'enseignant interrogé en second lieu (L8, annexes 4), signale que dans « *un premier temps dans une approche traditionnelle de l'école c'était magister dixit le maître vient il dispense xxx mais dans la nouvelle approche* ». Cet âge est aujourd'hui dépassé, faisant place à d'autres approches plus concrètes, telle celle initiée par John Dewey[20] dont la fameuse doctrine est « *learning by doing* ». L'apprenant ne doit pas seulement se contenter de recevoir ce que lui donne l'enseignant, mais il devrait lui-même se mettre au travail, agir, chercher et

[19] Questions 1 et 6 du questionnaire pour enseignants, à la page 99

[20] (1859-1952) : philosophe et psychologue américain est l'initiateur des méthodes actives en pédagogie et notamment de la méthode des projets

s'exercer à l'interprétation par exemple. Pour lui, « l'individu cherche à se développer et à atteindre un haut niveau de réalisation personnelle » et l'école devrait lui fournir les moyens d'y parvenir. Selon cette manière de procéder, l'enfant apprend en faisant, en agissant, en essayant. L'un des cadres offert à l'élève pour vivre cela, c'est de construire des projets, les mener à leur terme, faire des expériences et apprendre à les interpréter. Parmi les facteurs pouvant mobiliser et dynamiser les apprenants, nous pouvons citer l'intérêt que revêtent les thèmes abordés dans les différentes activités proposées : le choix de culture (exercice 3), la communication (exercice 2).

Pour les enseignants, cette approche apparaît comme étant un des principaux moyens par lequel l'élève cherche lui-même le lexique correspondant au sujet proposé. C'est ce qui ressort des propos du premier enseignant locuteur (L1), qui dit que les élèves « vont chercher eux-mêmes le vocabulaire relatif [21]». Il ajoute qu'ils prendront des moyens auxquels ils n'ont pas l'habitude de recourir, comme l'usage des dictionnaires et la fréquentation de la bibliothèque. L'idée de projet semble donc dynamisant, puisqu'elle engage une mise en place d'actions et d'activités auxquelles s'adonnent les élèves.

- **«Pédagogie intégrée», espace de cohabitation harmonieuse des cultures ?**

Ici, la « pédagogie intégrée » est un code mixte, qui renvoie à la présence, dans un même énoncé, d'une langue locale et d'une langue étrangère. Pour l'enseignant de L2 (enseignant bilingue de français et d'anglais), les élèves, du fait qu'ils sont presque « déracinés », ne s'expriment pas ou plus du tout dans leur langue maternelle. Certains ont parfois « honte » d'y faire allusion, puisqu'ayant pris pour uniques langues le français, l'anglais, l'espagnol ou l'allemand et le francamglais. La phase d'expérimentation est donc perçue comme le lieu d'acceptation et de valorisation de la culture locale. Ne retrouve-t-elle pas ici sa valeur et son identité dans le voisinage avec les langues étrangères ? A cet effet, le second enseignant intervieuwé (L2), page 122, pense que « l'enfant est outillé, il n'éprouve plus la peur de parler […] s'il s'exprime dans sa langue maternelle, dans sa langue première ». Dans un pays où la colonisation a eu un impact très fort et où il est facile de conclure que langues locales et langues étrangères sont en conflits, il devient tout

[21] Annexe 5, portant sur les transcriptions, enseignant bilingue, Locuteur 1(L1)

à fait possible de les concilier et de tendre vers une cohabitation « harmonieuse » des cultures « locales » et « étrangères ». Cette approche semble s'inscrire dans la ligne d'orientation de l'éducation, telle que voulue dans l'article premier qui stipule qu'il faut former des jeunes « enracinés dans leur culture et ouverts au monde ».[22] Cette tendance homogène se dénote à plusieurs niveaux.

La thématique abordée dans les trois activités est essentiellement basée sur des situations de communications. Elles présentent des objectifs différents : dans la première, il s'agit d'un malentendu lié à une infirmité, la surdité, et dans la deuxième, d'un quiproquo qui se rapporte à une situation de langue, qui n'est pas accessible pour les deux interlocuteurs. La troisième, reprend une situation très actuelle en Afrique et qui se caractérise par un mélange de plurilinguisme, multilinguisme, bi-plurilinguisme. C'est cependant, la seule situation de communication qui ne pose pas problème aux élèves. Ils s'en sortent sans difficulté à se comprendre, et l'une des interprétations de cette facilité, est peut-être la présence en zone rurale où l'on trouve un peuple de cultivateurs. Nous supposons que le thème, très proche de leur réalité culturelle, est devenu plus intéressant pour eux, au point qu'ils font abstraction des incompréhensions.

La remarque pertinente que nous pouvons faire est celle de la coexistence qui apparaissait comme quelque chose de moins ajustée et qui se trouve désormais acceptée. C'est ce qui se dégage des représentations que les élèves projettent sur eux-mêmes : aucun ne dénigre la langue locale. Cependant, le problème qu'elles posent pourrait être celui de la littératie[23], c'est-à-dire, le fait qu'elles ne sont pas écrites. Or, l'école comme nous le savons tous, met l'accent sur l'écrit. C'est donc une situation qui donne à réfléchir. C'est ce qu'énonce Bruno Maurer (2010), au sujet du plurilinguisme et de la littératie en Afrique.

[22] Cf. Propos du dernier enseignant, censeur du lycée

[23] Littératie, pour l'auteur, désigne la capacité à servir du discours écrit dans la vie courante. Ce qui n'est pas le cas pour la majorité de la population camerounaise.

En effet, contrairement aux systèmes traditionnels d'éducation africains, où l'enseignement doit beaucoup soit à la transmission orale soit même à un apprentissage par mimétisme, imitation des conduites et gestes de l'adulte sans beaucoup de discours explicatifs, l'école dans sa version occidentale (qui est, en dépit des manques de moyens humains et matériels, le modèle en usage en Afrique) reste un système très fortement lié à l'écrit.

Dans le développement de l'activité trois, portant sur l'échange des villageois avec une ONG, il est clairement question d'un développement surtout oral qu'on a du mal à transcrire. Et parlant de l'approche par imitation, on aurait tendance à dire, que les élèves se sentent très à l'aise dans cette improvisation d'une scène où ils imitent un rôle dans une situation réelle de la vie. D'où l'intérêt de s'arrêter sur la thématique abordée par les activités proposées dans l'expérimentation, pour l'explorer en profondeur.

I.2. Changement d'attributions dans la classe de langue

- **L'enseignant médiateur et guide**

Les enseignants ayant assisté à cette expérimentation mentionnent que ce genre d'activités pédagogiques simplifie la responsabilité de l'enseignant face à ses élèves. C'est ce qu'on pourrait déduire de ces propos de L7 en annexes 4, enseignant bilingue de français et d'anglais, en parlant de l'impact pédagogique qui souligne le fait que l'espace « parcelles » « est une activité qui réduit le travail de l'enseignant ». Son implication n'est plus tant de prodiguer des savoirs savants. Comme le souligne toujours en annexes 4, le second locuteur (L8), « l'enseignant ne devrait plus être ce policier, ce gendarme, qui vient inculquer des connaissances à l'enfant ». L'enseignant cesse d'être celui qui sait tout, pour partager avec des apprenants qui sont, eux-mêmes, collaborateurs de leur apprentissage des langues.

N'est-ce pas une invitation à revisiter le rôle et la place de l'enseignant : l'accompagner dans un processus qui pourrait lui permettre de laisser l'élève au centre de l'apprentissage, celui-ci gardant le respect à celui qui sait et qui guide l'accès vers le savoir en classe ?

- **L'apprenant co-participant de son apprentissage**

Les élèves sont les principaux acteurs de leur apprentissage. C'est un changement de centration, tel que cela est souligné par l'enseignant L2, et ratifié par les élèves durant la séance d'expérimentation. Ils constatent qu'ils sont co-acteurs de leur processus d'apprentissage. C'est ce que relève le locuteur 4 (L4) des entretiens des élèves en annexes 4, quand il mentionne que « pendant une séance normale de cours, on ne nous donne pas l'opportunité de nous exprimer ». Les élèves découvrent donc qu'ils ont leur place et qu'ils peuvent s'exprimer librement. C'est un point de vue repris clairement par l'enseignant de français et d'anglais en annexes 4, (L7), qui dit : « l'apprenant devient partie prenante, une espèce de magnétique où lui-même apprend et l'enseignant devient juste un guide ».

Les élèves mesurent leurs capacités de collaboration, leurs possibilités d'utiliser leurs connaissances théoriques et même, leur maturité affective. N'est-ce pas une application de la NAP qui voudrait que l'enfant soit l'artisan de son propre savoir, en participant de manière active aux enseignements qui lui sont donnés par l'enseignant, qui est désormais considéré comme un « facilitateur » ?

I.3. Leçons tirées des stratégies d'apprentissage/enseignement[24]

D'après le modèle de classification des stratégies d'apprentissage des langues que propose Oxford (1990)[25], on peut conclure que les élèves ont eu recours aux stratégies cognitives (exercices formels à l'oral et à l'écrit, traduction, transfert), compensatoires (se faire aider pour surmonter ses limites langagières), socio-affectives (coopération avec des pairs, prise de conscience des pensées et des sentiments de l'autre). L'utilisation de ces stratégies a été plus marquée dans les groupes de travail.

[24] Cf. questions 1(grille pour les enseignants) et b (grille des élèves)
[25] Cf. cours de Degache en DILIPEM 1, Université Stendhal, 2008/2009

- **Travail en groupe comme espace de découverte**

Considérant le fait que les enseignants évoluent dans un contexte où les effectifs sont pléthoriques, ils soulignent la portée bienfaisante des activités en groupes. Pour eux, comme pour les élèves, c'est le moment idéal pour découvrir les talents des uns et des autres, pour repérer les capacités de chacun et savoir qui solliciter pour bénéficier d'une aide. C'est ce que nous pouvons retenir des propos de cet enseignant (L1) qui pense que, les élèves, lorsqu'ils se mettent en groupe, « découvrent ceux qui s'en sortent mieux, et ils les approchent de telle sorte qu'ils ont donc l'aide qu'ils recherchent ». Cette aide est variable, de l'écriture au tableau à l'expression facile.

- **Le groupe : lieu d'entraînement**

Le groupe offre un espace de perfectionnement et de mise en condition où l'apprenant s'engage et s'exerce à la prise de parole, avec le risque de ne pas bien parler, et de ne pas bien accorder ses règles de grammaires. C'est en ce sens que L2[26] souligne que la séance d'expérimentation est un espace de confrontation aux difficultés réelles de la production orale en anglais. Pour l'apprentissage d'une langue, participer à une interaction est une véritable épreuve de découverte de soi, face au défi de la communication verbale. C'est l'occasion, pour les élèves, de ne pas répondre seulement aux questions de grammaire, mais de mesurer l'écart qu'il y a, entre les connaissances théoriques emmagasinées, et la gymnastique intellectuelle qu'il leur faut déployer pour jouer avec deux langues, deux cultures. Dès lors, l'espace d'expérimentation devient un lieu de renforcement et de complémentarité, des savoir-faire et prise en charge personnelle et collective.

Par ailleurs, le groupe constitue un espace d'ouverture d'esprit et d'idée. C'est ce que souligne l'élève L5, à la page 104, en disant que, « travailler en groupe c'est une bonne chose parce que nous pouvons avoir nos propres conceptions et ne pas savoir celles des autres donc travailler en groupe euh + + on a plusieurs idées on fait la synthèse et on peut avoir une idée plus forte que ce que que + + plus forte que tout ce que plus forte que tout ce dont nous avons XXX au commencement ».

[26] Voire, notes de transcription de l'entretien, élève2, page,… en annexes

- **Espace d'expérimentation comme lieu de connaissance mutuelle**

Le travail en groupe, outre le fait qu'il permet et favorise la complémentarité dans le processus d'apprentissage, se présente comme un outil de croissance et d'intégration dans le groupe. C'est un peu le lieu d'initiation comme le souligne l'élève (L2) dans son propos en disant que la constitution des groupes lui a apporté un « savoir me comporter en société »). C'est un point qui rejoint la culture africaine où les espaces d'initiation du travail en groupe deviennent des lieux de renforcement des liens sociaux et des connaissances.

Le travail en groupe est intéressant parce qu'il permet vraiment aux élèves, de déployer plusieurs stratégies et met en valeur la collaboration comme moyen d'entraide, de confrontation des compréhensions, de complémentarité. Le locuteur (L7), souligne à ce sujet que les élèves « découvrent ceux qui sont les plus forts, ceux qui s'en sortent mieux disons ceux qui s'en sortent mieux et ils les approchent de telle sorte qu'ils ont donc l'aide qu'ils recherchent et entre eux ils se donnent des coups de main telles que celui qui écrit mieux, au tableau l'autre mieux ainsi de suite évidemment ça aide les élèves les apprenants à s'entraider ».

I. 4. Motivation et autonomie chez les élèves[27]

Ces deux notions renvoient surtout à la possibilité pour l'apprenant de se gouverner librement. L'expression anglaise « self-government » traduit davantage cette liberté d'action déployée, par l'apprenant pour atteindre ses objectifs. Comme le mentionne Degache (1996 :129), la motivation fait référence aux structures affectives et s'actualise par la capacité de l'individu à prendre des risques. Les enseignants découvrent que les élèves sont en mesure de se prendre en charge eux-mêmes. C'est ce que nous rapporte cet enseignant (L2) qui souligne que « les élèves sont contents parce qu'on leur a donné la possibilité de s'exprimer ». La motivation est un outil qui permet à l'apprenant de prendre conscience, progressivement, de son autonomie. Elle le rassure dans son processus d'apprentissage et d'intégration dans la société. Cette idée est aussi entretenue par l'enseignant L2 qui pense que ce genre d'activité

[27] Voire questions « a », grille des élèves et 1 grille des enseignants en annexe 3

permet aux enfants « de limer cervelle à celles de leurs camarades ». Pour lui, « il faut donner la possibilité à l'élève de se découvrir lui-même ».

La motivation est un moyen qui permet à l'élève de prendre son envol dans un projet avec des camarades et dépend, comme le souligne Pierre Vianin (2006 :86) en parlant de *La motivation scolaire* « de la valeur que l'élève attribue à la tâche ». Il poursuit en disant que si l'élève « pense que l'activité présente des retombées cognitives, affectives ou sociales importantes, il s'y engagera plus volontiers ». Cette remarque demeure pertinente pour les élèves, et les recherches faites dans l'enseignement/apprentissage des langues insistent sur le fait qu'on devrait associer le savoir au savoir-faire. Voir comment ces deux axes du savoir ont été articulés, constituera le fil d'Ariane de notre réflexion, dans l'analyse des tâches pédagogiques réalisées par les élèves du Lycée de Sa'a.

II. Quelques aspects métalinguistiques de l'anglais

Pour décrire et interpréter les aspects linguistiques de l'anglais dans les « parcelles », nous allons prendre appui sur la structure du discours. Elle consistera comme le souligne le CECR (2005, 126), à voir « l'articulation temporelle, la mise en évidence des points et même la cohérence textuelle ». Les aspects didactiques de l'anglais comme la phonologie, la phonétique, ne seront pas traités, dans cette approche analytique.

II. 1. La prononciation

Dans cette partie, nous voulons associer tout ce qui a trait à la phonétique ; celle-ci étant entendue comme « l'angle articulatoire ». En écoutant les élèves qui s'expriment dans la vidéo[28] on peut être en admiration pour la clarté des énoncés produits par quelques uns. Ils ont eu à travailler la prononciation, qui est une pratique, à part entière, de l'oralisation. C'est ce que mentionne l'enseignant qui a conduit l'expérimentation lorsqu'il dit : « il faut amener l'apprenant à articuler les mots en anglais ». Par contre, les hésitations de lecture des autres, révèlent, une grosse influence du français dans la prononciation. Ces difficultés phonétiques en

[28] Cf. DVD de l'application des exercices.

anglais, viennent confirmer la difficulté de l'oral, à faire surface, dans une société où l'écrit est devenu le roi de l'enseignement des langues.

I.2. L'articulation temporelle et grammaticale

Parler de l'articulation temporelle ici, revient à relever l'usage que les élèves font des temps verbaux, comme le présent simple, le présent continu, le futur. On note dans la partie ONG, un usage fréquent des auxiliaires modaux. Ce sont des mots qui permettent aux locuteurs des deux parties, de convaincre la partie adverse, en lui indiquant ce qu'il faudrait faire. C'est le cas pour « can, must, should, will (qui sert aussi à exprimer le futur). Les élèves s'en servent pour exprimer l'obligation mais de façon atténuée, « Should + verbe ». C'est le cas dans des passages comme « It can be cooked » qu'on trouve en annexes 5.« Should be et will + verbe » sont des formulations que le groupe représentant l'ONG utilise pour justifier les raisons de leur choix. Ceci apparaît dans les phrases de l'activité 3 en annexes 5, comme « Tomatoes should be watered regulary », « The first advantage is that you will benefit from assistance ».

II.3. La syntaxe

D'autre part, la construction des phrases laisse entrevoir une progression syntaxique qui met l'accent sur la grammaire. Parce qu'ils savaient qu'ils étaient écoutés, les élèves se sont appliqués dans la production de leurs énoncés. Ils font un grand usage des comparatifs, pour faire leur choix au niveau de la culture à retenir. C'est le cas par exemple quand ils disent « casaw is better than »[29] A partir de ce résultat, nous pouvons conclure qu'ils ont travaillé sur la langue elle-même, en tant qu'objet d'apprentissage.

L'objectif de toute cette analyse métalinguistique repose sur la capacité de l'élève à faire coexister savoir et savoir-faire, à travers la forme, le sens, l'utilisation des stratégies, d'où l'intérêt en suivant la progression du discours, de revisiter, la manière dont les élèves ont travaillé l'accès au sens, et le développement de leur pensée.

[29] Voire annexe 5

III. La progression discursive

Dans cette analyse, elle se caractérise surtout par l'évolution de la communication au moyen d'une mise en discours à la fois explicatif et argumentatif. Les formes langagières, d'une activité à une autre, visent à exposer et à discuter des propositions d'une ou l'autre partie, en vue d'un compromis. C'est ce qui se dégage de cette suite d'échanges de la page 131[30], entre les villageois et l'ONG :

> The farming of tomato is more demanding
> Tomatoes **should be** regularly watered
> We do not have enough water for ourselves
> **How can** you expect us to take good care of plants crops
> That leads to more expenses whereas, the cultivation of cassava doesn't refried so much
> We must fight against insects
> We need insecticides to sprang them and to protect them from diseases
> **The first** advantage is that **you will** benefit from assistance, our technical advises till the harvest
> **Secondly**, tomatoes is reached than cassava your children will be therefore less expose to malnutrition related diseases

Dans l'extrait ci-dessus, on constate que chaque partie avance des informations qui peuvent amener le camp inverse à céder.

Par ailleurs, on peut mentionner que la cohérence textuelle qu'on retrouve dans les interactions et les prises de paroles des élèves (activités 2 et 3), s'inspire de la pédagogique de l'arbre à palabre qui octroie la parole à tous, crée un climat d'écoute et de discussion, et vise par-dessus tout, la réalisation d'un projet commun . Ce qui justifie le fait que le discours n'a d'aucune interruption.

IV. La médiation linguistique

Dans cette partie, nous voulons relever l'importance de la traduction et de l'interprétation des langues utilisées dans les activités. Avec Louis-Jean Rousseau dans son article « La médiation linguistique : vers l'adaptation des principes méthodologiques et des pratiques terminographiques **»,** la médiation linguistique est une « activité de

[30] Annexes 5

communication nécessitant la transformation ou l'adaptation d'un message parlé ou écrit, de manière à le rendre intelligible à un public cible, dans une situation linguistique donnée », nous pouvons déduire que les élèves ont pu exploiter leurs compétences plurilingues en utilisant la langue, non seulement pour exprimer leur pensée, mais aussi « pour jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct », (Causa, 2009).

Les élèves qui expérimentent ce projet comprennent, sans aucun doute, une des langues de la localité, en plus du français et de l'anglais. C'est pourquoi, ils n'ont pas eu recours, pour l'expérimentation, à un interprète pour pallier leurs difficultés. Leur discours n'a pas souffert d'incompréhensions, il semble plutôt fluide. C'est ce que nous pouvons percevoir à travers les interactions et les prises de parole.

L'hypothèse de Véronique Castellotti et Danièle Moore : (2005, 111), dit que « les répertoires ne sont pas constitués uniquement par les usages que les locuteurs peuvent déployer, mais par l'ensemble des représentations et aptitudes susceptibles de générer ces usages ou de les accompagner ». C'est donc un enrichissement du répertoire qui, à défaut de permettre la compréhension et l'intercompréhension, prépare au moins l'oreille à la discrimination des sons.

Il est à noter que ces activités d'expérimentation, même si elles apportent beaucoup d'éléments pour nourrir l'avancement et l'amélioration de l'enseignement des langues, n'ont pas toujours été suivies avec rigueur. Dès lors, il s'avère opportun de s'arrêter, pour voir comment le projet initial a suivi son cours, quelles sont les modifications qu'il a connues, jusqu'à sa réalisation ?

V. Quelques décalages entre le projet envisagé et sa réalisation

La préoccupation de départ était de travailler l'expression orale en anglais, très peu parlé en zone francophone, et d'offrir aux élèves la possibilité d'être eux-mêmes. C'était une façon de créer un espace où ils se sentent autonomes et motivés, pour mettre à profit la

richesse culturelle propre à leur réalité. Ces objectifs ont été réalisés, mais l'enseignant qui a mené le projet d'expérimentation, a fait d'autres adaptations.

- **Le changement de niveau ou de classe pour l'expérimentation**

Les objectifs pédagogiques mis en place au début de cette étude, étaient tournés vers les classes du premier cycle (cinquième ou quatrième). A cause de quelques raisons inconnues, une partie du projet s'est avéré plus bénéfique pour les élèves de seconde. Serait-ce à cause de l'aspect exigeant de restructuration des activités 1 et 2, où il était demandé à l'apprenant, de dire en ses propres termes, ce qu'il avait compris ? Toutes les modifications faites sur le terrain n'ont fait qu'améliorer les rendements de l'application et l'ont étendue à un plus grand public, au niveau des élèves, comme celui des enseignants.

- **Les enseignants**

L'une des premières finalités de cette recherche était d'alléger les enseignants dans leur charge, de leur permettre d'acquérir une certaine autonomie dans la créativité et la conduite de leurs enseignements. Notre attention était particulièrement focalisée sur l'enseignant débutant étant, qui est , comme le disent si bien Defays et Deltour (2006 :20), « préoccupé par l'image qu'il renvoie de lui-même, ne guette pas les signes d'incompréhension, de découragement, de trac ou de malaise de son auditoire ». Or il se trouve, qu'en dehors du principal investigateur de la mise en œuvre de l'expérimentation et d'un de ses collègues, tous les autres enseignants qui y ont participé, avaient plus de quinze années d'expérience. En plus, ils sont de différentes disciplines, histoire, français, anglais. Cette diversité de l'ancienneté dans le métier comme des domaines constitue une grande richesse et une ouverture pour continuer l'étude. Elle pose la question du suivi et de la formation des enseignants sur le terrain et des contenus d'enseignement.

- **L'impossibilité de réaliser toute la séquence**

L'activité 1, portant sur le malentendu, n'a pas pu faire l'objet d'application. Ceci peut se justifier, par un emploi du temps chargé vers la fin du second trimestre. Les enseignants, malgré leur bonne volonté, n'ont pas pu dégager d'espace pour cet exercice. Cela

peut s'expliquer aussi par le fait qu'il n'y avait pas de collaboration bien établie dès le début de l'année scolaire. Même si l'intention était annoncée, le schéma des « parcelles » n'était pas clairement établi pour moi. C'est par l'effet des actions-retour sur le terrain, qu'il a réellement pris forme. Ce qui n'est pas fait cette année pourrait inspirer l'avenir, et particulièrement, la pédagogie du conte. Nous constatons que les élèves ont surtout travaillé le modèle de l'arbre à palabre. Toute la richesse morphosyntaxique et culturelle du conte reste à découvrir dans un autre parcours.

VI. Bilan de l'analyse

Au regard de ce qui précède, il est nécessaire de relever que, pour les élèves, ces activités présentent une importance majeure, dans le processus d'éducation en général et de leur croissance humaine en particulier. Pour la plupart, ils ont souligné comme gain de cette expérimentation, « un savoir se comporter en société, un savoir s'exprimer en public ». La proposition permet de découvrir les aptitudes des élèves, de les accompagner dans leur processus d'apprentissage. Les exercices ont fait place à l'expression orale en anglais et aux autres langues. C'est pourquoi, il semble intéressant de voir quels objectifs de départ sont atteints. Le tableau ci-dessous, tente d'apporter des précisions à ce sujet.

La conclusion de l'activité 1 est facile, puisqu'elle n'a pas été mise en application. Il n'y a donc aucune analyse à faire. Elle avait pour principal objectif, de permettre aux élèves de développer leurs stratégies de compréhension et de production orales, en tant qu'acteurs sociaux de l'anglais, à travers l'exploitation d'un conte. Etant donné que cette activité n'a pas été réalisée, nous pouvons conclure que les élèves ont été « privés » d'un élément important qui pouvait favoriser le « retour aux sources ».

La deuxième, par contre, montre bien le rôle de la médiation et combien la langue peut constituer un frein pour la communication. Par le biais de l'interprète, le parent et le directeur peuvent avoir un véritable échange, et le problème de l'enfant trouve une solution.

La troisième atteint aussi son but, en ce que les élèves s'expriment en code mixte, ils passent aussi bien de la langue locale à l'anglais. Cependant, quelques réserves sont à émettre, du fait que cet atelier a été précédé par un travail écrit.

Activité 1 : Travail sur un conte Et développement du point de vue	**Objectif :** Valoriser le bilinguisme et permettre aux élèves de développer leurs stratégies de compréhension et de production orales à travers l'exploitation	Réalisation : Aucune application
Etape1 : Accès au sens ou compréhension globale du conte	Développer le sens de l'écoute à travers la discrimination auditive et repérer le sens général du conte.	Aucune application
Etape 2 : s'exprimer à travers son point de vue et gérer la situation de malentendant chez son interlocuteur	Susciter chez les élèves, motivation et intérêt pour s'exprimer à partir d'une discussion ou d'une situation de négociation.	Aucune application
Activité 2 : La gestion du malentendu entre le père et le directeur : Une approche pédagogique du quiproquo	**Objectif:** se former pour former les autres, se servir des situations langagières ordinaires pour améliorer la compréhension et la production orales dans les situations concrètes de la vie.	
Etape 1 :	**Objectif :** Amener les élèves à identifier la	La mise en scène met en exergue, une situation qui

La complexité du langage et du plurilinguisme	complexité de la communication dans les situations ordinaires de la vie courante, et l'importance d'être ancré dans sa culture, ne pas la sacrifier au profit des langues étrangères, mais essayer autant que possible d'allier les deux.	leur est commune : objectif atteint
Etape 2 : Se former pour former : l'importance de la médiation ou de l'interprétation	**Objectif :** Construire et développer l'expression orale en anglais, langue étrangère et en intercompréhension (relation avec leurs langues identitaires).	La présence d'un élève interprète, La langue locale est aussi présente que l'anglais
Activité 3 : Les enjeux de la connaissance interculturelle		
Etape 1 : Propositions de l'ONG avec des arguments axés sur les nouveaux besoins qui seraient bénéfiques à la population ou partie villageoise	**Objectif de l'étape : Permettre** aux élèves de s'exprimer, d'exploiter et développer le vocabulaire des besoins en agriculture et des outils de travail propre à ce domaine d'activité qui est une des principales ressources du pays.	Oui/ mais = partiellement On parlerait d'un écrit oraliséqqqq
Etape 2 : **Tentative d'un**	**Objectif :** Créer et susciter un compromis entre les deux parties, un accord peut être établi sur la culture du	Objectif atteint

compromis	maïs.	

Figure 3 : Tableau-synthèse de la réalisation des objectifs des activités 1&2

La pertinence des exercices, pourrait se résumer au fait qu'ils permettent aux élèves, de découvrir les réalités culturelles étrangères, et aussi, d'approfondir les leur. Mais il faut s'interroger sur les pratiques pédagogiques de l'enseignement, en vue d'une amélioration pour l'avenir.

Chapitre VIII

Réflexions en vue de nouvelles pistes didactiques

Au terme de ces réflexions, est-il possible de suggérer des propositions concrètes susceptibles de faire avancer la didactique des langues en Afrique ?

I. Le triangle didactique

La modification du triangle didactique : quel est désormais le rôle de l'enseignant par rapport aux savoirs et aux élèves ? Il n'est pas toujours évident pour l'enseignant de langue de trouver une juste place, c'est-à-dire une place qui lui permet, de garder son rôle de guide et en même temps, de permettre aux apprenants de se sentir « partie prenante » dans leur processus d'apprentissage. Les théories communicatives et actionnelles remettent en cause aujourd'hui le modèle didactique qui place l'enseignant et la transmission des savoirs au centre : l'enseignant sait tout, et considère les élèves comme des contenants vides, dans lesquels il vient déverser ses connaissances. La place centrale est, depuis l'avènement des approches communicatives, accordée à l'apprenant. Dans cette perspective, Christian Degache et Diana-Lee Simon, tous deux Enseignants de Didactique des langues à l'Université Stendhal, insistent beaucoup sur la prise en considération du contexte socio-culturel de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Ainsi, le nouveau schéma didactique, à la suite de cette pratique, serait le suivant :

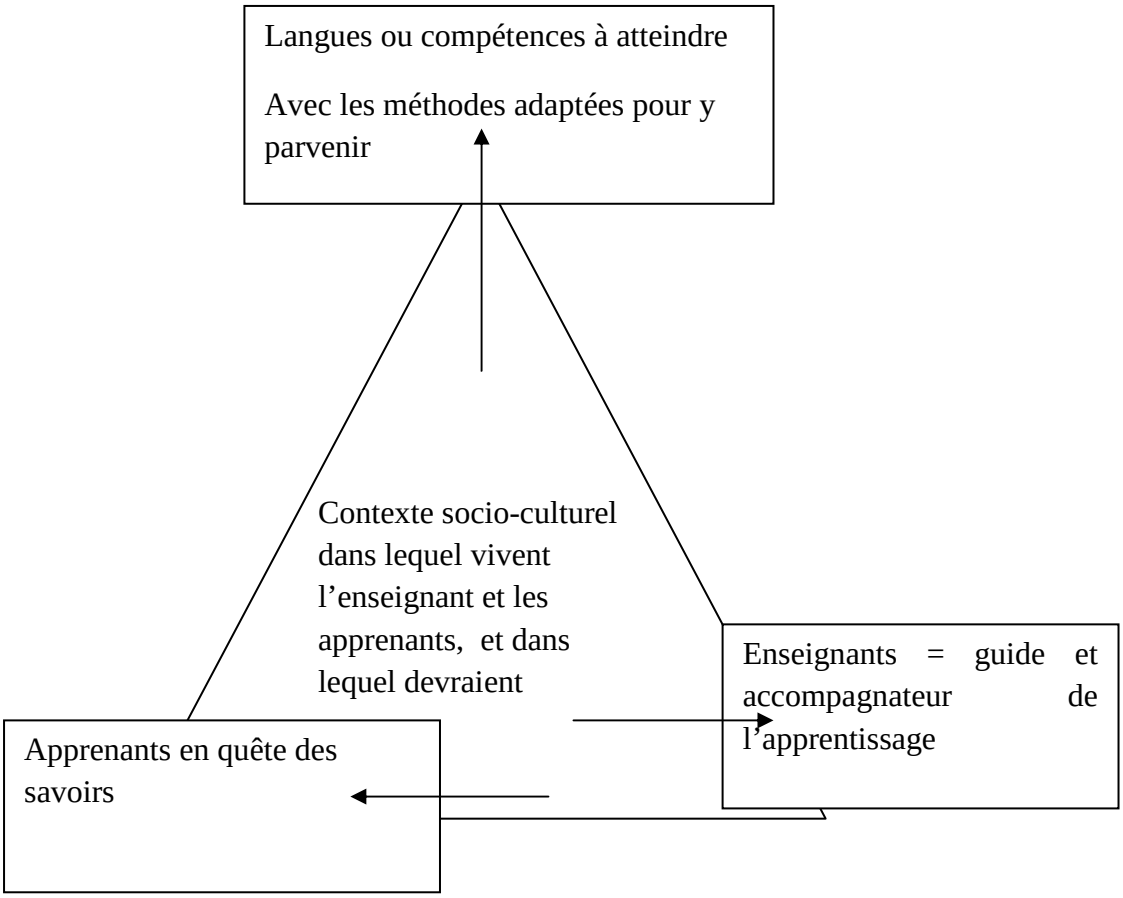

Figure 4 : Nouveau triangle didactique

Au centre de ce dernier, se trouve le contexte socio-culturel, parce qu'il est un élément à prendre en considération pour réussir une pratique d'enseignement/apprentissage. La matière à enseigner, n'est isolée de la réalité du milieu dans lequel elle est parlée. C'est dans ce contexte que baignent les élèves et les enseignants, l'un à la recherche des moyens d'acquisition et l'autre comme « éclaireur » et guide. De plus, les outils utilisés dans un espace, diffèrent, varient d'un endroit à un autre ; d'où les variations des langues et l'intérêt de l'adaptation pédagogique qui se fait en fonction des contextes, des époques.

Par ailleurs, ce triangle modifie les relations entre élèves, enseignants et l'objet d'apprentissage. Dès lors, cette relation qu'on peut assimiler ici au contrat didactique, ne dépend plus tant des programmes à finir ou pas, mais plutôt « de la stratégie d'enseignement adoptée : choix pédagogiques, style du travail demandé aux élèves, objectifs de formation que l'enseignant cherche à atteindre », comme le dit Brousseau (1986). Alors la classe devient un lieu de négociation (Bigot, 2005), d'adaptation où les différents participants co-définissent les tâches, sans empiéter sur l'autorité de l'enseignant.

II. Interdisciplinarité et compensation pédagogique des acquis

Après cette expérimentation, il semble indispensable de se poser quelques questions pouvant éclairer les pratiques pédagogiques. Quelles sont les possibilités pour l'enseignant et l'élève, de réinvestir et de réutiliser les connaissances acquises au cours des « parcelles », dans d'autres situations de communication ? Dans le cas présent, il est surtout question de voir quels liens sont envisageables avec les autres domaines. Par exemple, comment utiliser les stratégies mises en œuvre pour une production orale dans une production écrite? Comment s'appuyer sur les moyens déployés dans la réalisation d'un projet en groupe ? Nous ne pouvons répondre à ces questions qu'en émettant des hypothèses. La première considère que des liens sont établis entre « langue identitaire » et langue seconde. On pourrait déduire que les connaissances acquises en L1 considérée ici comme le français, sont exploitées pour tout ce qui est du lexique et de la structure des phrases. La langue maternelle ou identitaire utilisée, semble un peu difficile à caractériser, puisque certains élèves ne la maîtrisent pas. La seconde laisse croire que la pédagogie, entendue ici comme la manière dont l'élève travaille dans les « parcelles », ne porte pas seulement sur la langue, mais aussi sur un « art de vivre ». Ainsi, l'activité 3, axée essentiellement sur la réflexion des villageois avec une ONG, pourrait aiguiser la sensibilité des apprenants sur les pratiques agricoles, le choix des cultures.

Si on peut oser espérer que les trois activités susciteront chez les élèves, le goût et le développement de la pensée personnelle qu'ils confronteront à celles de leurs camarades, il n'en demeure pas moins qu'elles peuvent aussi entretenir chez eux une illusion de la maîtrise

des savoirs, un survol de connaissances, qui n'encourage pas l'approfondissement et la recherche. Ce travail d'argumentation et d'interprétation ne peut se faire sans structure, il passe le plus souvent par l'écrit.

III. Apport de l'écrit dans l'expérimentation d'une tâche orale

Lorsqu'on observe la vidéo de mise en application de l'expérimentation, on voit que, pour l'anglais, un travail écrit a précédé la mise en scène de la situation entre ONG et villageois. Les élèves ont réalisé un travail écrit avant la séance d'oralisation. Ce travail préparatoire avait pour objectif de les aider à s'approprier le contexte et la thématique abordés. Au regard de ce constat, quelle réflexion porter sur les liens qui existent entre l'oral et l'écrit ? S'agit-il d'une complémentarité? L'écrit, est-il une adaptation ou une nécessité pour des activités orales ? Nous penchons vers une hypothèse qui considère l'écrit comme une préparation rassurante pour l'usage de la norme : on fait plus attention à la structure des phrases et à la conjugaison des verbes, qui sont moins pris en considération dans la langue orale spontanée. Pour ces élèves non habitués aux pratiques orales, l'unique sécurité du « bon usage » de l'anglais, est le support écrit. Mais on peut noter avec Wambach (2006 : 6-7) cité par Bruno Maurer (2007 : 51) que « l'écrit est un outil de pensée qui aide à théoriser la pratique et ainsi permet de construire des savoirs et des savoir-faire nouveaux ». L'écrit apparaît comme un outil important pour l'analyse des situations réelles et l'acquisition des nouvelles connaissances. On comprend qu'il n'est pas aisé de dissocier l'écrit de l'oral, même s'il s'agit là de deux façons d'actualiser la langue (Carton, 1995).

On peut conclure, par déduction, que si la culture africaine est une école d'imitation et d'observation, elle ne devrait pas s'enfermer seulement, dans une production orale, elle devrait aussi s'investir dans l'écrit.

IV. Impact de la pédagogie par objectifs

La pédagogie par objectif, dans le processus d'apprentissage des langues et de la production orale des apprenants des classes à effectifs pléthoriques, semble avoir un grand impact dans l'évolution personnelle et autonome de l'apprentissage des langues. A ce sujet,

Yves Reuter (2005 : 196), mentionne que celle-ci a permis à l'apprenant de passer « de sujet obligé (quasi objet), sans grande conscience de ce qui impose sa présence en ce lieu, en acteur, potentiellement investi, dans la relation pédagogique ». C'est ce que laisse entrevoir l'analyse des données : on a des apprenants motivés qui deviennent, sans aucune menace, ni contrainte, locuteur de la langue. Chaque élève avance à son rythme et selon sa maîtrise de la langue. Cependant si cette méthode devait être appliquée à toutes les séances de cours, resterait-elle toujours fiable ?

La pédagogie du projet, aussi bienfaisante soit-elle pour les progrès en milieu scolaire, peut s'avérer une pratique difficile à mettre en application dans des grands groupes, pour plusieurs raisons. D'abord, parce qu'elle rend plus complexe l'évaluation des acquis des élèves. Il est impensable pour un enseignant ayant 80 élèves dans sa classe, de planifier un contrôle qui prenne en compte les particularités propres aux lacunes et aux aptitudes de chaque élève. D'autres doutes portant, par exemple, sur la manière dont l'enseignant pourrait mesurer les acquis des activités proposées aux élèves, et libeller les objectifs, demeurent présents dans le champ de recherche de la didactique. Il s'agit, non pas, d'attribuer une note à l'élève, mais de permettre à l'enseignant de se rendre compte de ce que l'élève a appris durant la séquence : à court, moyen et longs termes et de le confronter aux programmes, aux manuels scolaires qui sont des outils de référence.

Au vu de ce qui précède, la pédagogie par objectifs, que nous assimilons ici à celle du projet, est certes dynamisante dans le processus d'apprentissage, mais elle demande plus temps et de créativité à l'enseignant, et ne permet pas toujours d'évaluer les élèves sur les critères classiques qui visent le plus souvent une note. Toutefois, n'y aurait-il pas lieu de considérer les « parcelles » comme moments inventifs, inspirées des procédures africaines plus traditionnelles ? Elles apparaissent à la fois comme un espace qui permet à l'Afrique de conserver quelques aspects originaux de sa culture qui la distinguent du monde, mais aussi de s'ouvrir à la modernité et à la nouveauté pédagogique.

V. Retour critique de la méthodologie de recueil des données

Lorsqu'on observe la procédure déployée pour le recueil des données, on constate qu'elle n'est pas conforme à celle d'une méthode ethnographique. Il s'agit certes d'entretien, mais ce dernier n'est pas caractérisé par « un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs » (Diana-Lee Simon : 2010). Il ne peut, par conséquent, être classé ni de « semi-directif » ni de « directif » puisque l'enquêteur est en même temps l'enquêté, il lit les questions et y répond ensuite. Cependant, il nous est possible de le rapprocher davantage de l'entretien dit « centré » qui, encore connu sous l'appellation anglaise « *focused interview* », permet d'analyser l'impact d'un événement ou d'une expérience précise sur ceux qui y ont participé.

Le constat qui se dégage lorsque nous regardons la vidéo est que les enquêtés se lancent dans une véritable aventure sans recours : ils ne peuvent pas demander des précisions pour les questions qui ne sont pas claires. Ils ont deux possibilités : certains s'ouvrent vraiment et racontent ce qui leur passe par la tête sur le sujet qu'ils traitent ; d'autres au contraire, se limitent aux réponses très classiques et lisent à voix haute la question. On peut par ailleurs noter que quelques uns lisent deux ou trois fois les questions pour la comprendre, ce qui est un élément important de la lecture et de la compréhension. Dès lors, la question qui demeure la nôtre à ce niveau, porte sur la valeur de ces données qu'on obtient à la suite d'un tel recueil.

Conclusion générale

Cette étude avait pour objectif d'alléger la tâche des enseignants des classes à effectifs pléthoriques, et de promouvoir la compétence orale, le plurilinguisme et le développent durable. Considérant que les activités proposées aux élèves relèvent d'abord de la responsabilité pédagogique de l'enseignant, la recherche-action s'est avérée l'une des méthodes favorisant un travail de collaboration entre le chercheur et les enseignants exerçant sur le terrain. Ce qui a permis de tendre vers la réalisation des hypothèses dont on peut vérifier la concrétisation.

La première était de proposer des exercices qui favoriseraient, l'expression orale chez les apprenants. Les deux activités mises en application présentent des élèves qui prennent à tour de rôle la parole, pour soit suggérer une nouvelle idée, ou simplement pour défendre celle de leur camp. Le fait de constituer des groupes de travail a permis à chaque élève de s'essayer, d'oser s'exprimer. La pédagogie par projet se révèle comme « un parcours cohérent et participatif autour de plusieurs disciplines », (Gajo, 2009).

L'hypothèse 2, avait pour but de générer chez les apprenants l'autonomie et la motivation dans le processus d'apprentissage de l'anglais. Elle ne peut pas être prouvée avec certitude. Mais, sur la base du crédit fait aux propos recueillis dans les entretiens, on peut affirmer que les élèves se sentent en confiance. Les exercices qu'ils ont réalisés ont suscité chez certains d'entre eux la prise de conscience et le contrôle de leur choix stratégique, dans le processus d'apprentissage.

L'hypothèse 3 cherchait à aider les enseignants, débutants et anciens, à mettre la culture d'origine, au service de l'innovation pédagogique et à réviser leur rôle. Dans les réponses aux questions, plusieurs enseignants reconnaissent que leur rôle n'est plus tant de «faire le « magister dixit » mais de permettre aux élèves de prendre part à la construction des savoirs. Ils se sentent ainsi moins en avant, et trouvent, en la proposition faite, un intérêt capital pour l'éducation. Leur réaction par rapport à un support pédagogique qui prendrait

appui sur la culture africaine se traduit comme une demande, une « main tendue » à l'Etat pour la formation, l'intégration et l'application de ces aspects dans les programmes officiels.

Par ailleurs, l'expérimentation a permis de réaliser des activités collaboratives grâce au fait qu'il n'y avait, ni esprit de compétition, ni notes à la fin. Le principal intérêt était de susciter chez les élèves le désir d'apprendre par eux-mêmes, de travailler en groupe. Pour les participants, l'apprentissage des langues devrait avoir une utilité. Les élèves ne devraient plus uniquement investir pour conquérir les points, mais ils doivent être à même de transférer des connaissances reçues en classe de langue, dans d'autres disciplines et dans des situations réelles de la vie. C'est peut-être l'apport ou l'utilité de l'éclairage de la culture africaine dans le processus d'éducation moderne au Cameroun. Ils ont découvert qu'ils peuvent utiliser les langues, à d'autres fins, et ils ont compris que l'anglais n'est pas seulement à exploiter dans les livres. Ils passent donc de « l'instrumentalisation » des langues à la réalisation de leur objectif : ce sont des moyens de communication.

Sur le plan méthodologique, la recherche-action, bien que critiquée par plusieurs scientifiques, parce que très « intuitive », a favorisé un travail théorique évaluable dans une dynamique de collaboration, en vue de l'amélioration des pratiques pédagogiques. Elle permet d'adopter une démarche de recherche scientifique à travers la définition d'une problématique, et la proposition des alternatives didactiques, afin d'évaluer l'efficacité des actions menées. Vu la complexité de l'enseignement/apprentissage, elle favorise la prise en compte de la singularité: la didactique est universelle, mais unique et propre à chaque contexte.

Les relations, avec l'établissement qui a été le lieu d'expérimentation, ont été provoquées pour construire, avec eux, un projet et pour faciliter l'avancement de la rédaction du mémoire. Dès lors, une grande marge de liberté leur était octroyée dans la conduite de l'expérimentation et l'adaptation des objectifs. Néanmoins, pour la suite de la recherche, plusieurs pistes sont envisageables pour affiner l'expérience, afin de tirer un meilleur profit de la recherche-action:

- Faire un travail plus systématique,
- S'engager avec l'établissement et lui proposer une planification annuelle des étapes du projet
- Définir des plages de travail en équipe, avec les enseignants
- Prévoir aussi des fiches de suivi et des cahiers de bord pour les élèves.

Ainsi, la proposition à faire, pour pérenniser les modules, serait davantage de l'ordre d'une formation permanente pour les enseignants.

Si le scénario pédagogique proposé avait pour objectif, entre autre, de permettre au nouvel enseignant de prendre son autonomie face aux contraintes des programmes, il est à noter que les enseignants ayant participé à la mise en œuvre effective de ces activités ne remettent pas en cause leurs pratiques pédagogiques. Tous pensent qu'il est important et nécessaire que l'enseignement prenne en considération la réalité culturelle des apprenants, et s'attaquent avec force à la non application des textes de la Constitution. L'interprétation faite, à la lecture des réponses des enseignants après l'expérimentation, et la manière dont celle-ci a été menée, montre que la demande n'est pas seulement du côté des langues, anglais en particulier, mais qu'elle s'inscrit globalement dans le système éducatif camerounais.

En somme, nous reconnaissons qu'il n'est pas évident de prétendre articuler dans un mémoire, des problèmes de langues (anglaise, française et nationale), leur didactique, la pédagogie en milieu plurilingue et la gestion des effectifs pléthoriques. C'est pour cela que nous exprimons le souhait de mettre à profit les ressources pédagogiques de nos universités, pour réfléchir à des stratégies d'adaptation à l'innovation, et en prévoir les modalités d'application, de sorte que, pour nos futurs enseignants, l'avenir demeure le temps des promesses et du libre choix, et ne se convertit pas en un futur aveugle régi par on ne sait quelle fatalité didactique. Ne faudrait-il pas réinventer la pédagogie au Cameroun en fonction du défi que posent l'avènement et l'évolution de ses politiques linguistiques, notamment le plurilinguisme officiel, vers lequel il s'achemine résolument ? Telle pourrait être la question de la prochaine recherche.

Références bibliographiques

Alexandre, P. (1987). *Introduction sur la problématique des grands groupes*. Dialogues et cultures, 30, 5-9.

Alexandre, P., Dioum, A., Drame, O. & al. (1991). *Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes*. Dakar : Confemen.

Barthes, R. (1964). *Éléments de Sémiologie, Rhétorique de l'image,* Communications (4), Seuil. Disponible sur le site : (http://www.valeriemorignat.net/telechargements/roland_barthes_rhetorique_image.pdf)

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langu*es. Didier, coll. Langues et didactiques.

Blin, B. & Herrera, L. (2009). Recherche-action : un outil pour transformer les pratiques *In Le Français dans le monde,* °336, 28-29.

Brousseau, G**.** **(**1986**)**. *La relation didactique : le milieu,* Actes de la IVème Ecole d'Été de didactique des mathématiques, (pp. 54-68), IREM Paris 7.

Bussienne, E., Belu, I, Tozzi, M., Belu, I., Nisubire, P. & Ntamwana, G. (2009). « La dynamique interactionnelle en contextes belges et burundais : une analyse contrastive des pédagogies des grands et petits groupes », in *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité, 209. Cahiers pédagogiques,* 385, (vol10), 207-215.

Caillier, J. (2002). « Apprendre à l'oral entre pair en Didactique de l'oral », in *Actes du colloque Les didactiques de l'oral,* Publications de la DESCO, 101- 111.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Carton, F. (1995). *Didactique du Français Langue Etrangère.* Marie-José Gremmo (dir). VERBUM, P.U.N.

Castellotti, V. & Moore, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. In Beacco, J.-C.; Chiss, J.L. ; Cicurel, F. & Véronique, D., *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. (PP. 107- 132). Paris, PUF**.**

Causa, M. (2009). « Allier pédagogie de projet et programmes officiels », in *Le français dans le monde,* Janvier-février 2009 361, 32.

Cavalli, M. & Matthey, M. (2009). « Formation des enseignants à l'éducation bi-/plurilingue : point de vue et réflexions sur quelques expériences valdôtaines », in *Altérité et formation des enseignants.* Lidil, 39, 98-113.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence*. Paris : Les Editions Didier.

Cortier, C. (2005). « L'oral dans la recherche INRP Ecole primaire : représentations et pratiques », in *L'oral dans la classe Compétences, enseignement, activités,* Textes réunis et présentés par Jean-François Halté et Marielle Rispail. L'harmattan, 47-58.

Coste, D. (2009). « Tâche, progression, curriculum », in *Le Français dans le monde, recherches et applications*, 45, 15-24.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle – Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Coste, D. (2002). « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », in Castellotti & Py (dir.), *La notion de compétence en langue. Notions en Questions, (*vol. 6). Lyon: ENS Editions.

Defays, J. M. & Deltour, S. (2006). « Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observer et formation », in *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*. Sous la direction de Martine Faraco. Publications de l'Université de Provence.

Degache, C. (2009/2010). *Cours de didactique générale des langues*, en Master 2 recherche (DILIPEM), Université Stendhal.

De Peretti, A. (1987). « Les grands groupes et la pédagogie. L'enseignement du français dans des grands groupes », in *Dialogues et Cultures*, 30, 32- 45.

De Peretti, A. (1988). « Les lois des grands nombres ». Entretien avec André de Peretti. *Diagonales*, 88, 29-32.

Dioum, A. (1992). « Les grands groupes, état de la question ». *Diagonales*, 22, 39-41.

Eno Belinga, M.S. (1965). *Littérature et musique populaire en Afrique noire*. Editions Cujas.

Essono, J.M., (1998). *Précis de linguistique générale*. Paris : L'Harmattan.

Faerber, R. (2000). « Des réseaux comme levier ». *In Travailler aussi en groupe. Cahiers pédagogiques*, 385, juin 2000, 26-27.

Gajo, L. (2009). « De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants », in *Enseignants de DNL et de LV : à armes égales ?* Les Langues Modernes, (4), 15-22.

Kramsch, C. (1995). La composante culturelle de la didactique des langues. In *Le Français dans le monde*, (janvier 1995), 54 – 69

Laurier, M. & Lussier, D. (2001). « Approches et pratiques en évaluation de la langue seconde au Québec. Dossier : Evaluation et certifications », in *Les Langues Modernes,* 2, Avril-mai-juin, 62-70.

Lepez, B. (2008). « S'approprier le CECR : le projet culturel », in *Le Cadre européen : où en sommes-nous ?* Les Langues Modernes, 2, 59-65.

Maurer, B. (2003). « Politesse, respect : de quelques implications sociales de la didactique de l'oral » *in Didactiques de l'oral,* Actes du colloque organisé par l'université Montpellier III et l'institut universitaire de formation des maîtres de Montpellier, 14 et 15 juin 2002, SCEREN.

Maurer, B. (2007). *De la pédagogie convergente à la pédagogie intégrée. Langues africaines-langues françaises.* Paris : Editions L'Harmattan.

Maurer, B. (2010). « Réponse à Daniel Coste Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone », in *Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes. Les Cahiers de l'Acedle,* (vol 7), numéro 1, 167-179. Disponible sur le site http://acedle.org/IMG/pdf/Maurer_Cahiers-Acedle_7-1.pdf.

Mbassi Atéba, R. (2007). « Les applications informelles de la pédagogie convergente au Cameroun : considérations interrogatives sur une méthode controversée », *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'océan Indien : interrogations, applications, propositions,* Paris : éditions des archives contemporaines, Agence universitaire de la Francophonie, coll. « Actualité scientifique », 29-30 janvier 2007, 63-74.

Moore, D. (dir.) (1995). *L'éveil au langage, Notions en Questions,* (vol. 1). Paris : Didier.

Ngamassu, D. (2005). « Problématique des grands groupes et didactique du Français au Cameroun », in *Corela,* (vol 3) ,1. Accessible en ligne à l'URL : http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=338 consulté le 25 octobre 2009

Nunan, D. (1992). « Action Research in Language Education », disponible sur le site: http:

www.les.aston.ac.uk/lsu/research/tdtr92/tdtrdn.html.

Puren, C. (1990). « Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités métaméthodologiques en classe de langue », *Les Langues Modernes*, 1, 57-70.

Puren, C. (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes.* Essai sur l'éclectisme. Crédif-Didier, coll. Disponible en ligne à l'adresse, APLV-LanguesModernes.org PDF.

Puren, C. (1995). « Des méthodologies constituées et de leur mise en question ». *Le Français dans le Monde*, n° spécial janvier 1995, 36-41.

Puren, C. (1998). « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », in *Les Cahiers pédagogiques*, 360, 13-16.

Puren, C., Bertocchini, P., Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues* Ellipes, Paris.

Puren, C. (2007). « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », in *Quadernos de Filología Francesa*, 18, 127-143.

Raby, F. (2008). « Introduction-comprendre la motivation en LV2: quelques repères venus d'ici et d'ailleurs », in *Pleins feux sur la Motivation*. Les Langues Modernes, 3, 9-16.

Renard, Ph. (2003). « L'enseignement de base en Afrique noire : Pédagogie des Grands Groupes et formation des Maîtres », in *L'éducation en débat : analyse comparée*, (vol 1). Disponible sur le site internet http://www.hepbejune.

Reuter, Y. (2005). « La pédagogie du projet comme analyseur de la didactique du français », in *Reuter* (éd.), *Pédagogie du projet et didactique du français, penser et débattre avec Francis Ruellan* (PP 187-203). Éducation et didactiques. Septentrion, Presses universitaires.

Rosen, E. (ed). (2009). « La perspective actionnelle et l'apprentissage par les tâches », *Le Français dans le monde. Recherche et application*, N°45.

Ruellan. F. (2005). « Pédagogie du projet et didactique de l'écriture : construction et analyse d'un mode de travail pédagogico-didactique », in *Pédagogie du projet et didactique du français, penser et débattre avec Francis Ruellan,* (PP. 13-62). Éditions du Septentrion/Presses universitaires.

Simon, D.L. (2010). *Ecole doctorale : Formation à la méthodologie de recherche –* University of Cape Town, document non publié.

Tabi-Manga, J. (200). *Les politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*. Paris : Karthala.

Toua, L. (2009). *L'alternance codique : quel impact pour l'amélioration des compétences plurilingues ?*, Mémoire de Master 1 en sciences du langage non publié. Université Stendhal.

Tourneux, H. (2008). *Langues, cultures et développement en Afrique*. Paris : Éditions Karthala.

Vanoye, F. (1989). *Travailler en groupe, Profil formation français*, Paris : Hatier.

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre?* Pratiques pédagogiques, Éditions De Boeck & Larcier.

Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*, Pratiques Pédagogiques, Éditions De Boeck. 246 pages.

Villa, B. (2009). « Paysans, artisans, enseignants : mobilité des savoirs pour une compréhension interculturelle et une transformation sociale », in Matthey Marinette & Simon Diana-Lee. *Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives*. Lidil, 39, 114-132, Ellug.

ANNEXES

Annexe 1 : Objectifs du cours d'anglais en cinquième

Annexe 2 : le conte « L'histoire des trois sourds »

Annexe 3: Guide des entretiens

Annexes 4 : Transcriptions des entretiens enregistrés

Annexe 5 : Transcription de l'activité 3

Annexe 1 Objectifs de l'enseignement de l'anglais en cinquième

(5)

- use minimal pairs, stress and intonation patterns to improve oral speech work;
- describe actions that have just occured;
- express future wants.

READING

Learners should be able to:

- perform all of 1-7 of the first year;
- read and predict what may happen next;
- read and perform more simple tasks;
- read dialogues aloud and recognise numbers up to ten thousand;
- read a range of authentic materials silently.

WRITING:

Learners should be able to:

- perform all of 1-8 of the previous year;
- Write letter shapes in response to speech sounds letter names;
- write correct sentences and paragraphs;
- use correct punctuation marks.
- Use picture's symbols, words or phrases to communicate in writing;
- write friendly notes and letters to peers or parents;
- produce more fluent joint-up script
- write accurately and legibly

SCHEME OF WORK FOR CINQUIEME N° (a)

3ex/C

Weekly load: 5hours

General Objectives: Learners should be able to consolidate and upgrade skills acquired in the first year and use spoken and written language. They should express themselves effectively in a variety of listening, speaking, reading and writing activities.

Specific Objectives:

A. LISTENING: Learners should be able to:

- perform all of 1-6 of the first year
- listen attentively to statement, arguments, simple stories and poems;
- listen to a range of more complex instructions)
- listen to and identify all the sounds of the English language;
- Listen to simple stress and intonation patterns;
- Listen to simple announcements.

B. SPEAKING:

Learners should be able to:

- perform all of 1-10 of the first year;
- talk with the teachers and friends and ask questions;
- reproduce short dialogues, poems and sketches that have been memorized
- [illegible] or pictures to tell a story

ANNEXE 2 : le conte « L'histoire des trois sourds »

La sagesse de ce conte conseille de ne pas agir sous la précipitation, ne pas se dépêcher de donner une réponse. Il vaut mieux prendre tout son temps, avant de laisser jaillir la parole.

L'histoire des trois sourds[31]

C'est l'histoire d'une femme. Elle était sourde, tellement sourde qu'elle n'entendait rien. Tous les matins elle portait son enfant sur son dos et elle se rendait à son champ. Elle avait un immense champ d'arachides. Et un matin qu'elle était là, tranquillement à travailler dans son champ, arrive un monsieur. Un monsieur tellement sourd qu'il n'entendait rien. Et ce monsieur cherchait ses moutons. Écoutez-bien ! Il s'adressa à la dame :

- *« Madame, je cherche mes moutons, leurs traces m'ont conduit jusqu'à votre champ. Est-ce que vous ne pourriez pas m'aider à les retrouver ? D'ailleurs, on les reconnaît bien mes moutons, parmi eux, il y a un mouton blessé. Madame si vous m'aidez à retrouver mes moutons, je vous donnerez ce mouton blessé vous pourrez toujours vous en servir. »*

Mais elle, n'ayant rien entendu, rien compris, elle a pensé que ce monsieur lui demandait juste jusqu'où son champ s'arrêtait. Elle se retourna pour lui dire :

- *« **Mon champ s'arrête là-bas**. » Le monsieur a suivi la direction indiquée par la dame et par un curieux hasard il trouva ses moutons en train de brouter tranquillement derrière un buisson. Tout content il les rassembla et est venu remettre à la dame le mouton blessé. Mais celle-ci, n'ayant rien entendu, rien compris, elle a pensé que ce monsieur l'accusait d'avoir blessé son mouton. **Alors elle s'est fâchée** :*
- *« Monsieur, je n'ai pas blessé votre mouton. Allez accuser qui vous voulez mais pas moi. D'ailleurs des moutons, je n'en ai jamais vus. » Le monsieur quand il a vu que la femme se fâchait, il a pensé que cette femme ne voulait pas de ce mouton mais qu'elle voulait d'un mouton plus gros. **Et à son tour, il se fâcha** :*
- *« Madame, c'est ce mouton que je vous ai promis. Il n'est pas du tout question que je vous donne le plus gros de mes moutons. » Tous les deux ils se fâchèrent, ils se fâchèrent à*

[31] : Source *: http://www.bonaberi.com*

un tel point qu'ils finirent par arriver au tribunal. Et le tribunal dans cette Afrique d'il y a longtemps, cela se passait sur la place du village, à l'ombre d'un grand arbre, l'arbre à palabres le plus souvent un baobab. Et le juge, lui qui était en même temps le chef du village il était là entouré de tout ces gens qu'on appelle les notables. La dame et le monsieur sont arrivés tout en continuant leur querelle. ***Et après les salutations c'est elle qui parla la première*** *:*

- *« Ce monsieur m'a trouvé dans mon champ, il m'a demandé jusqu'où mon champ s'arrêtait. Je lui ai montré et j'ai repris mon travail. Ce monsieur est parti et quelques instants après il est revenu avec un mouton blessé m'accusant de l'avoir blessé. Or moi je jure que des moutons j'en ai jamais vus. Voilà pourquoi on est ici monsieur le juge. »*

C'était au tour du monsieur :

- *« Je cherchais mes moutons, dit-il, et leurs traces m'ont conduit jusqu'au champ de cette dame. A cette dame j'ai dit que si elle m'aidait à retrouver mes moutons je lui d'entre eux mais j'ai bien précisé le mouton blessé. Elle m'a montré mes moutons, c'est ce mouton blessé que je lui ai donné. Elle veut un mouton plus gros. Pensez-vous que je vais lui donner le plus gros de mes moutons à deux pas de la fête des moutons ? » Le juge se leva. Il était aussi sourd qu'un pot. Et quand il a vu l'enfant sur le dos de sa mère il a pensé qu'il ne s'agissait là que d'une petite querelle de ménage.* ***Alors il s'adressa au monsieur*** *:*
- *« Monsieur. Cet enfant est votre enfant. Regardez d'ailleurs comment il vous ressemble. A ce qu'il me semble vous êtes un mauvais mari. Et vous madame, des petits problèmes comme cela. Ce n'est pas la peine de venir jusqu'ici étaler ça devant tout le monde. Rentrez chez vous ! Je souhaite que vous vous réconciliiez. » Ayant entendu ce jugement, tout le monde éclata de rire. Et le rire contamine le juge, la dame et le monsieur. Que firent-ils ? Ils éclatèrent de rire bien que n'ayant rien compris. Et c'est à partir de là que le conte pose sa question :* ***Le conte voudrait savoir, lequel de ces trois est le plus sourd*** *?*

ANNEXE 3 : Guide des entretiens

Possible grille d'évaluation pour enseignants :

1/ L'organisation de la classe en groupes de compétences et de motivations par rapport aux différents thèmes abordés dans les activités :

a) Quel impact pédagogique pour vous en tant qu'enseignant ?
b) Quelle efficacité pour l'apprentissage et l'entraide entre les élèves ?

2/ En tant qu'enseignant, qu'est-ce que je pense de ce point de départ des activités en langue étrangère ?

3/ Les objectifs attendus à la fin de la réalisation des tâches me semblent-ils constructifs pour l'apprentissage et l'enracinement dans nos cultures ?

4/ Ai-je rencontré des difficultés pour mettre en application ces activités ?

Si oui à quel niveau ?

5/ Qu'est-ce qui m'a paru évident ?

6/ Qu'est-ce que j'aurais envie de faire comme commentaire à propos :

a) Des objectifs attendus dans cette séquence
b) De la motivation des élèves
c) Des stratégies et méthodes d'apprentissage des langues
d) De la place de la culture africaine dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Je vous remercie infiniment pour votre apport, sentez-vous libre de vous exprimer, ce sont des questions ouvertes.

Quelques questions pour les élèves :

1/ Comment me suis-je approprié la situation et la thématique abordée :

2/ Y a-t- il un changement entre une séance normale de cours et cette séquence d'expérimentation?

3/ La constitution des groupes m'a-t-elle apporté quelque chose ?

4/ Est-ce que le fait de chercher à m'exprimer sur un thème en lien avec ma culture et sans livre ni cahier ouverts modifie ma façon d'apprendre les langues ?

Si oui, dire ce qui m'a aidé :

Si non, dire ce qui me met en difficulté :

5/ Impressions globales sur l'ensemble de la séance :

Qu'est-ce que j'ai envie de dire après avoir fait cette expérimentation ?

ANNEXES 4 : Transcription des entretiens enregistrés

Il nous semble important de préciser que les passages qui correspondent aux questions qui ont servi de guide d'entretien ne seront pas transcrits. . Mais les différentes questions seront indiquées par leur numéro marqué par un retour à la ligne. Les extraits mis en relief par le gras sont ceux qui, par leur pertinence, ont été cités dans l'analyse.

Les élèves

Elève en seconde (5ème année au secondaire, âge variant entre 15 et 17 ans)

L1 (élève1 classe de seconde A Espagnol)

1/. pour cela je vais dire oui il y a un changement parce que lors de la séance de cours nous apprenons cette langue étrangère et pendant la séance la séquence d'expérimentation nous faisons face aux réalités et aux difficultés de celle-ci

3/ oui la constitution des groupes m'apporté la constitution des groupes nous apport m'a apporté quelque chose elle m'a permis de souder les liens de camaraderie et elle m'a permis d'apprendre davantage des notions à nos + camarades à mes camarades de classe qui sont moins fort que moi et + elle m'a aussi permis de recevoir des notions de mes camarades qui sont plus forts que moi

4/ eh oui c'est la séance d'expérimentation qui nous a été parce que grâce à elle notre mon vocabulaire s'est enrichi + +

5/ ce que j'ai envie de dire est que eh si on peut souvent régulièrement là ça nous permettra de + de nous enrichir davantage et de d'apprendre beaucoup de choses aussi et d'essayer de d'essayer de + faire eh + la synthèse entre nos langues locales et les langues étrangères à savoir le français, l'espagnol, l'allemand et l'anglais + + merci

L2 (élève en seconde A espagnol)

Je vais essayer d'apporter des éléments de réponses aux questions qui me sont posées

2/ heuh tout de suite je vais dire oui il y a une différence entre une séance d'expérimentation et une séance normale **lors de la séance normale nous ne faisons pas entièrement part aux difficultés et lors de la séquence d'expérimentation**

nous arrivons parfois à comprendre et à faire part des difficultés des langues étrangères

3/ oui la constitution des groupes m'a apporté **un savoir me comporter en société savoir m'exprimer en public**

4/ heuh déjà + + déjà lorsque nous n'utilisons pas les cahiers et que nous nous exprimons en x nous parvenons à mieux apprendre les langues et cela nous instruit davantage

5/ après avoir fait cette expérimentation j'ai envie de véhiculer un message envie de donner mes impressions et de recevoir aussi d'autres connaissances de langues étrangères d'essayer de + + de **situer une comparaison entre nos langues locales et les langues étrangères** merci

L3 (élève en quatrième A2)

1/ Les avantages du travail en groupe pour moi c'est + +d'avoir des idées un peu + + XX

(Je n'étais même pas au courant de ça)

L4 (élève en seconde C)

Bon il y a quelques questions + + pour les élèves

2/ Selon moi + + je vois qu'il y a + + un changement parce que en classe d'abord on ne nous donne pas + + l'opportunité de nous exprimer pendant je peux dire + un peu comme on s'exprime + pendant une séance comme celle qu'on venait de + + vivre

3/ oui la constitution des groupes m'apporté quelque chose de un ça a enrichi mon vocabulaire de deux ça me permet de + + ça me donne un courage de m'exprimer + devant une foule puisque c'est pas tout le monde qui peut avoir ce courage de s'exprimer devant + + plusieurs personnes

4/ oui le fait de chercher à m'exprimer sur un thème en lien avec ma culture sans livre ni cahier ouverts + + modifie ma façon d'apprendre les langues ///

Ln et pourquoi (enseignant menant les interviews)

L4

parce que eh + + d'abord en groupe c'est tout le monde qui peut avoir la parole c'est tout le monde qui peut avoir la permission de s'exprimer quand tu fais une faute on essaie de te porter critique on essaie de voir comment tu peux changer pour faire mieux + + demain

5/ bon il y a une dernière question xxx qu'est-ce que j'ai envie de dire après avoir + + + fait cette expérimentation

bon + + après cette expérimentation je peux dire que eh + + l'anglais d'abord est une + + bonne langue et + + nous savons que le Cameroun est un pays bilingue donc nous n'allons pas seulement nous contenter du français et laisser l'anglais x x c'est pour cela que + + nous nous préférons utiliser les deux langues c'est tout ce que j'avais à dire

L5 (élève de seconde A espagnol)

face à moi j'ai un questionnaire + +

2/ premièrement je voudrais d'abord euh + + **révéler que la séance normale de cours c'est la période dans laquelle euh on nous donne les connaissances euh + + nous nous on nous donne des connaissances heuh + liées à quelque chose et la séquence d'expérimentation c'est la période pendant laquelle nous mettons en on cherche à mettre en évidence euh + + euh ces connaissances là**

3/ bon pour moi **travailler en groupe c'est une bonne chose parce que nous pouvons avoir nos propres conceptions et ne pas savoir celles des autres donc travailler en groupe euh + + on a plusieurs idées on fait la synthèse et on peut avoir une idée plus forte que ce que que + + plus forte que tout ce que plus forte que tout ce dont nous avons x x au commencement**

L6 (élève en classe de seconde AE)

Je voudrais répondre aux questions qui nous sont posées ici

2/ pour moi je pense oui je crois qu'il y a une grande différence par rapport au travail effectué pendant les cours celle de savoir lors des cours nous apprenons les langues étrangères et parfois certains cours nous échappent à cause du désordre effectué par nos camarades

3/ je pense que la constitution du groupe a apporté un plus dans **mon travail et dans ma manière de parler devant les camarades et de chasser cette frousse qui m'animait travailler en groupe on en tire profit et + +**

5/ je vais tout simplement dire que les langues étrangères émanent plus de nos langues locales et **que tout le monde devrait d'abord connaître sa langue locale** merci

4/ oui je dirais que + apprendre + les langues + + autre que la mienne sans cahier et sans livre me permet vraiment d'apprendre de m'exprimer de + + du fait de m'exprimer dans les autres langues telles que l'anglais le français l'allemand et faire +r et fait réviser ma mémoire à tout moment c'est pourquoi j'aimerai je suggère que le fait que nous apprenions vraiment sans cahier sans livre pour mieux eh + mieux connaître les langues

Groupe des enseignants :

L7 (enseignant bilingue depuis 23 ans)

bien l'organisation de la classe quel impact pédagogique pour vous en tant qu'enseignant

1. (a). bien entant qu'enseignant **c'est une activité qui réduit le travail de l'enseignant en ceci que l'apprenant lui-même devient partie prenante une espèce de magnétique où lui-même apprend et l'enseignant devient juste un guide donc en tant qu'enseignant c'est + l'impact pédagogique est évident il réduit la charge l'enseignant**

1. (b). maintenant quelle efficacité pour les élèves effectivement quand les élèves se mettent en groupe de travail **ils découvrent ceux qui sont les plus forts, ceux qui s'en sortent mieux disons ceux qui s'en sortent mieux et ils les approchent de telle sorte qu'ils ont donc l'aide qu'ils recherchent et entre eux ils se donnent des coups de main s telles que celui qui écrit mieux, au tableau l'autre mieux ainsi de suite évidemment ça aide les élèves les apprenants à s'entraider**

2/ bien en tant qu'enseignant cette activité est très très importante en langue étrangère parce que nous l'avons expérimenté en classe de première A espagnol concernant l'anglais avec le support pédagogique que « Go for English » comme le temps et le découpage de l'année scolaire sont souvent réduits ou perturbés par les différentes fêtes on fait que chaque groupe d'élèves ait un thème sur les douze qui **sont dans Go for English première ce qui fait que chaque groupe de six élèves donne le résumé de chaque thème avant même le début de l'année scolaire et à partir de ces résumés on ressort le vocabulaire et + ce qui fait que à la fin de l'année même si le temps n'a pas permis que les douze units comme on les appelle en anglais soient couverts il se fait donc que chaque élève a au moins une idée de chaque unit avant donc de rentrer dans le vif du sujet de chaque unité** donc ici vraiment en la langue étrangère c'est une chose merveilleuse ça pousse déjà l'enfant à chercher le vocabulaire à consulter le dictionnaire à regarder d'autres livres qui parlent du même thème ainsi de suite et ça l'aide déjà surtout dans les classes du second cycle ça le prépare déjà aux études supérieures bien

3/ bien quant aux objectifs, les objectifs euh + + pour l'apprentissage des langues et l'enracinement dans nos cultures je dirai oui quand le thème concerne justement notre

culture quand le thème concerne notre culture ce genre d'activités ces travaux de groupe aident les apprenants à s'enraciner dans la culture mais maintenant s'il s'agit d'autres sujets plus généraux l'environnement le sida les nouvelles technologies de l'information et de la communication bien évidemment on sort un peu notre culture

4/ bien ai-je rencontré des difficultés oui il y a certaines difficultés c'est que à tout niveau il faut que **l'enseignant lui-même impose les critères de regroupement** parce que lorsque les apprenants se regroupent eux-mêmes ils vont le faire par affinité tribale ou par affinité de mauvais garçons ou de mauvaises filles ça fait donc que heuh l'objectif n'est pas directement atteint lorsque l'enseignant prend peut-être sur lui de mettre mettons ces élèves peut-être par ordre alphabétique peut-être par ordre de position dans la classe les apprenants sont obligés de travailler ensemble selon l'ordre du professeur donc c'est surtout cette difficulté là il y a aussi une autre qui est beaucoup moindre c'est que heuh + + il y a des paresseux bien entendu il y en a qui ne s'adonnent pas et qui font que certains travaillent plus que d'autres alors que le travail devient commun et heuh + + la note ou l'évaluation devient commune

5/ euh qu'est-ce qui m'a paru évident l'évidence c'est que l'enfant bien évidemment est obligé il s'adonne beaucoup plus que dans un devoir qu'on lui impose parce **qu'il sait que c'est lui qui cherche** il sait que c'est de sa recherche que va dépendre sa note et comme nous le savons tous ils aiment beaucoup les notes donc ils s'y mettent vraiment à fond

6. (a) ; (b). bien qu'est-ce que j'aurais à faire comme commentaire à ce propos des objectifs attendus dans cette séquence nous avons travaillé en + + nous avons travaillé en+ + en **journée pédagogique et nous avons utilisé cette technique des projets en groupe de travail en groupe pour pallier aux problèmes des classes surpeuplés lorsqu'on a une classe de 150 élèves** on corrige mieux par groupe de six que par copie individuelle donc c'est un objectif qui est atteint déjà au niveau de des classes surpeuplées la motivation des élèves nous l'avons dit ça les oblige à chercher eux-mêmes sachant que c'est à partir de ce travail là que dépendent leurs notes

6.(c) des stratégies méthodes d'apprentissage oui là on a la couverture on a la couverture et la méthode d'apprentissage ici par exemple quand on leur demande de chercher le vocabulaire relatif peut-être à l'immigration **ils vont chercher eux-mêmes ils vont chercher des dictionnaires ils vont aller à la bibliothèque** alors que la plupart du temps ils ne fréquentent pas la bibliothèque ils ne vont pas à la salle

d'informatique mais dès lors qu'ils sont partie prenante ils sont obligés d'entrer dans la recherche eux-mêmes

6. (d). la place de la culture africaine dans le processus d'apprentissage là je parlerai du choix des manuels scolaires **lorsque nous avons des manuels qui nous parlent d'une culture empruntée bien évidemment on ne peut que se cantonner à cette culture là mais si on met des œuvres africaines des œuvres camerounaises au programme bien évidemment la culture africaine sera rehaussée elle serait beaucoup plus rehaussée par ce genre d'apprentissage**

Je crois que c'était le dernier point merci

L 8 (enseignant, professeur de français depuis 19 ans)

1. (a). qu'est-ce que les enfants peuvent tirer de nous autres qu'est-ce que nous pouvons titrer des activités que nous proposons aux enfants par groupe la raison est très simple il y a un grand avantage pour un enseignant c'est que + il permet aux enfants de limer leur cervelle à celles de leurs camarades étant donné que bon dans **un premier temps dans une approche traditionnelle de l'école c'était magister dixit le maître vient il dispense xxx mais dans la nouvelle approche** on voudrait plutôt que les enfants puissent travailler en groupe hein pour limer leur cervelle à celles de leurs camarades donc l'impact pédagogique pour moi ici **c'est qu'il faut donner la possibilité à l'enfant de pouvoir se découvrir lui-même, le professeur ne devrait plus être ce policier, ce gendarme qui vient inculquer des connaissances à l'enfant** dans le petit b, quelle efficacité pour l'apprentissage et l'entraide entre les élèves

1.(b) c'est que + en limant leur cervelle à celles de leurs camarades, **l'enfant est outillé, il n'éprouve plus de la peur de parler surtout ce qui concerne par exemple heuh s'il s'exprime dans sa langue maternelle dans sa langue première, il n'éprouve plus ces difficultés, ces obstacles à parler par exemple la langue de sa mère sa langue ma sa langue maternelle** ça lui permet de s'outiller et d'avoir des acquis pour pouvoir s'épanouir et en finalité cette activité constitue une sorte d'émulation pour un enfant qui assez éveillé pour me résumer je dirai que l'efficacité pour ce type d'apprentissage c'est que il permet à l'élève de s'armer des outils pour pouvoir + apprendre

2/ parlant de ce point les activités concernant les langues étrangères au début sont un peu difficiles pour nous dans la mesure où bon le contexte dans lequel l'enfant vient

évoluer pour apprendre les langues étrangères est assez difficile, ce qu'il faudrait **c'est que par exemple à la maternelle ou dès le bas-âge, que l'enfant s'imprègne déjà de ces de la réalité de la langue étrangère et que avant même qu'il n'aborde cette langue étrangère, qu'il soit déjà capable lui-même de s'exprimer** dans sa propre langue qu'il apprenne d'abord xxx par exemple nous avons les difficultés par exemple aujourd'hui en dissertation en mathématiques parce que **l'enfant n'arrive pas d'abord à percevoir le problème dans sa propre langue maternelle, il a des difficultés pour appréhender le problème dans sa langue maternelle voilà pourquoi les échecs sont nombreux** or ce qu'il faudrait faire c'est de + + faire en sorte que les langues étrangères soient apprises dès le bas-âge pour que l'enfant puisse s'armer à affronter les langues étrangères

je parlais par exemple d'une expérience au Mali où les enfants dès le cycle primaire il y avait deux niveaux ceux qui apprenaient par exemple le bambara de la SIL jusqu'au cours élémentaire et ceux qui avaient démarré le le l'apprentissage de la langue bambara de la Sil jusqu'au cours moyen deux arrivé au cours moyen deux, on réalise que ce sont plutôt les enfants qui ont commencé leurs études en langue maternelle qui appréhendaient beaucoup plus heuh enfin qui étaient mieux ouillés pour apprendre la langue étrangère c'est cette expérience là qu'il faudrait par exemple tenter avec nos enfants ici

2/ tout à fait bon heuh cette activité les objectifs attendus nous semblent constructifs pour l'enracinement de euh + + de ces langues étrangères dans nos cultures dans la mesure où bon un gars **un élève qui connait les contes par exemple de chez nous il est mieux outillé il est mieux xxx pour apprendre par exemple les contes les fables de La Fontaine donc qu'heuh les objectifs attendus à la fin de la réalisation des tâches nous semblent constructifs pour l'apprentissage, l'enracinement dans nos cultures** il faudrait d'abord que l'enfant assimile qu'il connaisse d'abord sa propre culture pour prétendre connaître celle des autres

4/ on a rencontré des difficultés + + du fait que les enfants sont déphasés ils ne savent plus rien de leur culture à un certain âge on leur impose d'aller apprendre des langues et puis des langues étrangères sans s'être imprégné sans qu'ils soient imprégnés de leur culture traditionnelle ou maternelle ça pose vraiment des difficultés bien en sixième un enfant qui ira lire par exemple La Fontaine n'est pas assez outillé parce qu'il n'a pas lu le conte africain par exemple ça pose beaucoup de difficultés

5/ l'évidence ici c'est qu'il bon il faudrait une inculturation c'est à dire il faudrait que l'enfant s'imprègne d'abord de sa culture eh pour pouvoir apprendre celle des autres afin de réussir c'est ce qui m'a paru évident ici

6/ les objectifs attendus pour moi euh + + seraient que les enfants à partir de leur culture soient à mesure d'aller à l'encontre des cultures des autres étant assez outillés, qu'ils ne soient pas déphasés qu'il soit un homme mur culturellement qui ne soit pas qui ne subisse pas un phénomène d'assimilation qu'il aille étant assez outillé pour aller assimilé la culture des autres

6. (b). bon parlant de la motivation des élèves c'est que bon ils ne ils sont contents du fait qu'on leur a donné la possibilité de s'exprimer d'abord de parler d'abord d'eux-mêmes de ces objectifs leur permettent de se découvrir, de les outiller, de leur donner des acquis c'est-à-dire des outils pour aborder l'apprentissage des langues étrangères voir des cultures étrangères

6. (c). des stratégies et méthodes d'apprentissage des langues

Ln : le chef de département est-ce qu'il n'est pas opportun que les manuels scolaires mis au programme aient un lien étroit avec les cultures locales afin d'amener les apprenants à s'identifier facilement dans les écoles

L 8

d'accord tout à fait c'est un problème très crucial, il faudrait que les manuels inscrits au programme soient puissent heuh + + puiser dans les cultures africaines pour que le rendement soit efficient il ne faudrait pas des programmes déphasés où l'enfant ne se retrouve pas il sera je parlais tantôt du phénomène d'assimilation + + il ne faudrait pas qu'ils soient des assimilés il faudrait qu'il soit un être compétent un être qui sait de quoi il parle xx

L9 (professeur de français, 34 ans d'expérience)

1/ bon ce que je dirai pour les élèves le travail en groupe, il y a une possibilité d'entraide **dans le cas où certains euh sont en relation avec la coutume ceux-là peuvent mieux s'adapter, par contre d'autres qui sont déracinés ont des difficultés de sérieuses difficultés pour s'adapter à la situation**

en ce qui concerne donc les langues étrangères c'est très difficile parce que nos élèves nos élèves surtout nous de la région régulée des grandes villes nos élèves ne s'informent pas, ils sont sous-informés et ne cherchent même pas à s'informer

Ln : pourquoi monsieur

L9 eh bien parce qu'ils préfèrent plus le digeste comme on dit souvent ce qui est facile parce que la lecture, on rebute la réflexion quand on va suivre les informations, c'est pour eux un second travail xxx facile xxx cela va causer donc un xx impact pour que nos élèves de l'arrière pays + + je dirai pour que ces élèves là s'adaptent

Ln : oui monsieur bon après quel est le degré d'entraide des élèves lorsqu'ils travaillent en groupe

L9 bon les élèves qui travaillent en groupe il y a quand même une aide substantielle de ces élèves par rapport aux autres parce certains élèves ont des lacunes des lacunes dans certaines disciplines et il y a donc **une certaine complémentarité entre ces élèves il y a une complémentarité** et c'est bienvenu pour le groupe parce que personne n'a le monopole du savoir xxx les élèves peuvent s'entraîner parce que chacun a son degré d'intelligence et sa capacité de recherche donc lorsqu'ils se **regroupent chacun apporte un peu ce qu'il a ce qu'il connait , ce qu'il alu quelque part ça permet que ces élèves là rassemblés permettent à ceux qui ne connaissent pas ou ceux qui ne maîtrisent pas la matière de pouvoir gagner un plus**

L10 (enseignant censeur = directeur des études)

La question que vous me posez aujourd'hui est une question vraiment pertinente mais la loi 98/04 du 14 avril 98 de l'orientation de l'éducation au Cameroun stipule en son titre1 Article 5 « qu'au titre de la mission générale définit à l'article 4 xxx l'éducation a pour objectif la formation citoyens enracinés dans leur culture, ouverts au monde et respectueux du bien commun et de l'intérêt général »

ce qui signifie donc que les thèmes qui peuvent être développés dans notre dans à l'é à l'école devraient partir des réalités locales et même parfois de nos langues

de nos langues n'est-ce pas maternelles or dans nos langues maternelles, il n'y a pas de supports à moins xxx il n' y a pas de supports en langue maternelle quand bien même l'enfant peut donc avoir des thèmes locaux dans un support pédagogique, ces thèmes sont exprimés en langue étrangère et il doit donc maîtriser la grammaire étrangère, le vocabulaire étranger pour expliquer une réalité qui lui est proche et là ça devient vraiment difficile.

L11 (enseignant ayant mené le projet et sa réalisation : 4 années d'expérience)

1. (a). bon s'agissant de l'organisation de la classe en groupe de compétences et de motivation par rapport aux différents thèmes abordés dans les activités euh quel impact pédagogique pour vous en tant qu'enseignant déjà je dirai que l'organisation de la classe en groupe de compétence permet aux apprenants de s'entraider tout d'abord parce qu'il y a des élèves timides il ya des élèves turbulents mais idiots il y a des élève calmes travailleurs et très posés ce qui fait que lorsqu'ils travaillent ensemble ils ont la possibilité de s'entraider hein de frotter réciproquement leurs intelligences

1. (b). oui quelle efficacité pour l'apprentissage et l'entraide je crois la question st déjà + a déjà trouvé un élément de réponse

En tant qu'enseignant qu'est-ce que je pense de ce point de départ des activités en langue étrangère en tant qu'enseignant je dirai que l'apprentissage des langues étrangères dans notre contexte africain euh + + pose des sérieux problèmes déjà pourquoi parce que dès la prime enfance l'enfant + + surtout pour nous qui sommes en zone rurale dès la tendre enfance l'enfant n'est pas initié à la langue étrangère il apprend d'abord une langue dite maternelle une langue locale et l'apprentissage de la langue maternelle maintenant s'effectuera sur la base des connaissances acquises en langue maternelle donc il faudrait que + les programmes ou alors les données d'enseignement aient un lien avec son environnement + + avec son environnement immédiat qu'est-ce que j'entends par là il faudrait que les programmes officielles soient connectés aux réalités locales parce que lorsque par exemple en histoire je prends le cas de l'histoire lorsque par exemple en histoire on demande aux enfants d'étudier l'histoire des autres mondes les Amériques l'Europe l'Asie et le reste bon c'est des trucs qu'ils font au juste pour avoir des points or lorsqu'on travaille sur les

faits historiques de leur société sur leur propre histoire ils sont plus intéressé puisqu'ils se sentent acteurs hm acteurs principaux

3/ les objectifs attendus il est acteur de sa propre culture il peut mettre en valeur sa propre culture la motivation est plus grande plus intense hm

4/ ai-je rencontré des difficultés pour mettre en application ces activités si oui à quel niveau + oui + + eh d'abord au niveau des élèves je dirai que les élèves aiment le plus souvent travailler par affinité affinité sentimentale affinité par copinage et le reste or la science étant froide il faut amener les uns et les autres à travailler ensemble même s'ils ne sont pas issus de la même tribu même s'ils ne sont pas issus du même village même s'ils n'ont pas la même nationalité ça permet même qu'ils aient qu'ils cultivent le sens de la fraternité la fraternité soit-elle nationale de deux la solidarité bon en ce qui concerne les enseignants il y a également sur le plan pédagogique des similarités interdisciplinaires hm on comprend que les mêmes problèmes que les enseignants des sciences humaines éprouvent à mettre les enfants ensemble en groupes de travail je vais dire sont similaires que ceux rencontrés par les enseignants de français par exemple les enseignants de mathématiques ou même de sciences physiques

5/ qu'est-ce qui m'a paru évident ok l'évident ici c'est que euh + + d'abord dans un **cours normal en salle tout porte à croire et c'est même évident que l'élève subit les enseignements il se comporte en xx il reçoit tout se passe comme si le maître le professeur était tout puissant** il dictait des enseignements il imposait des enseignement or dans un travail en groupe l'enfant se sent il participe lui-même à l'élaboration de son cours hm il participe à l'acquisition des connaissances

qu'est-ce que j'aurais envie de faire comme commentaire à propos des objectifs attendus dans cette séquence bon je dirai que euh dans le travail en **groupe les objectifs pédagogiques à terme même pas intermédiaires les objectifs pédagogiques à terme sont largement atteints pourquoi parce que les élèves sont motivés ils se sentent responsables ils sont mis en confiance** les stratégies et méthodes d'apprentissage des langues bon euh + + je dirais que comme stratégies et méthodes d'apprentissage des euh + + surtout ici dans le contexte africain et en zone rurale il faudrait que + qu'il y ait une connexion entre les programmes je reviens dessus et **j'insiste d'ailleurs il faudrait qu'il y ait un lien étroit entre les programmes officiels et les cultures locales** parce que lorsque dans une langue étrangère on parle par exemple de « l'Essani » qui est une danse traditionnelle

l'enfant reçoit et comprend très facilement de quoi est-ce qu'il est question plus facilement que lorsqu'on lui parlerait du rugby dans un texte écrit en anglais en espagnol en allemand ou en latin et là ils sont bien motivés à apprendre + +

6. (d). bon la place de la culture africaine dans le processus d'enseignement euh je dirai une chose c'est quoi c'est que Dieu merci aujourd'hui il y a déjà une petite révolution dans le domaine de l'enseignement pourquoi parce que déjà on retrouve certains textes les manuels inscrits au programme on retrouve certains textes qui ont des liens avec la culture africaine euh + + sur ce je dirais comment me suis-je adapté dans le + + comment j'ai fait pour m'accommoder du thème je dirai tout simplement que pour avoir déjà mené un travail de recherche et pour avoir déjà enseigné depuis quatre ans je + + comprends facilement je comprends facilement ce qu'il m'est demandé de faire je me suis adapté dans le + je me suis imprégné du travail j'ai pris mon temps j'ai mené des petites enquêtes orales je me suis rapproché des professeurs de français des membres du département de français du Lycée de Sa'a où j'exerce je me suis également rapproché de certains étudiants en cycle de recherche du département de lettres modernes françaises de l'Université de Yaoundé 1 nous avons ensemble étudié les méthodes d'apprentissage des langues étrangères nous avons eu à discuter il m'ont présenté des obstacles que je pouvais rencontrer sur le terrain mais bon avec euh + + par la grâce de Dieu j'ai réussi à les surmonter oui xx xx xx xx pour mettre les élèves en groupe les difficultés rencontrées sont les suivantes vous savez dans ce contexte africain nous devons prendre en compte les antécédents historiques des antécédents dus à la colonisation xx colonisation entre guillemets xx xx xx une zone qui a subit l'influence de la colonisation française donc les apprenants ici sont francophones de culture or le français et l'anglais sont des langues officielles d'égale valeur au Cameroun ce qui nous oblige donc **lorsque nous avons un travail en anglais surtout dans les basses classes lorsque nous devons travailler en langue anglaise cela nous oblige donc à avoir ne serait-ce qu'une séance d'entrainement ce que nous avons eu à faire dans le montage des deux activités activité sur le recrutement de l'enfant xxx le malentendu entre le directeur et le parent et l'activité sur le groupe de l'ONG et les paysans juste une séance d'entrainement une séance d'entrainement pourquoi parce il faut amener l'apprenant à articuler les mots en anglais or ils ont tendance à beaucoup plus parler français** c'est à partir des grandes classes première terminale que les apprenants deviennent un peu

bilingues bon au supérieur il deviennent parfaitement bilingues donc la seule difficulté c’est ça lorsqu’on est francophone il faut des efforts supplémentaires pour s’adapter surtout en zone rurale dans les grandes villes les élèves commencent avec le bilinguisme dans les basses classes merci

ANNEXE 5

TRANSCRIPTION DE l'ACTIVITE 1[32] :

Cette transcription ne respecte pas les normes présentées plus haut. Les passages en en « langue identitaire » sont transcrites à l'aide de l'alphabet français, pour faciliter leur lecture, et sont entre crochet.

Activité 1 :

Classe de quatrième A2, classe choisie pour l'application, classe normale, en présence de l'enseignant

Elève1 (jouant le rôle du modérateur) :

We are governmental organization realizing that find against family and malnutrition in Africa in particular your are thing another only to you a new …of curse that is more appropriate of a physic of natural of yourself we specialty think of the grain tomato he thinks why many varieties and species …you may want to know more about family …is kite simple we must for basing think with…

After tree weeks of a month you can translate your tomatoes schoues in a garden

Tomatoes ….more …than cassava

…And what thing is been necessary

The farming of tomato is more demanding

Tomatoes **should be** regularly watered

We do not have enough water for ourselves

How can you expect us to take good care of plants crops

That leads to more expenses whereas, the cultivation of cassava doesn't refried so much

We must fight against insects

We need insecticides to sprang them and to protect them from diseases

The first advantage is that **you will** benefit from assistance, our technical advises till the harvest

[32] Dans la vidéo, c'est la première activité expérimentée, alors que sur la fiche des propositions, elle occupe le troisième rang (activité 3).

Secondly, tomatoes is reached than cassava your children will be therefore less expose to malnutrition related diseases

We will provide you with our technical advises to enable you plunder less water
The neighboring villages grouse tomato. So, we can't be sure to make profit in case we make some choice
Passages en langue locale
[bi te sa mung amu ne among one isa be tara be nga lig
Ndonezie ane ntiendi anyin …
Tomara ara bole medime
Are bole pe mebala nodo za aze ve mina mebala me te
Amung one isa be tara be nga lig, be se ndo ndzm nstiendi]
The family of tomatoes is more demanding, tomatoes ….
We don't have water for our self
How can you explique us to take good care of plant
We must find against insect
We need insecticide to…and to protect them from diseases
[bi lei sa tomara, ane ai benefis]
From what proceeds, we noticed that we can benefit from your support and that you are ready to keep giving us your technical assistance. But, one of the problem raise remain unsolved
Since the neighboring village is already committed in the familial of tomato, can't you support us another crop?
We support the cultivation of maize because maize is more nitrous, more
In addition, it impoverishes the sol lesser that the previous crop. Also, it takes only three months to eatable ready. Its cultivation is complete in three months
It can't be cooked or eating in different ways. It can also enable you to develop a second activity like breading fowls for your family.

Table des matières

Sommaire……5
Introduction générale..... 7
Première partie Contexte et problématique des « grands groupes »..... 10
Chapitre I Etat des lieux de l'enseignement de l'anglais et effectifs pléthoriques..... 11
I. Les finalités des cours d'anglais dans les collèges et lycées 11
II. Le cours d'anglais en cinquième 12
II.1. objectifs 12
II.2. Evaluation des compétences 13
III. « Grands groupes » : définition et exemples..... 14
III.1. Le concept de « grands groupes » 14
III.2. Quelques chiffres représentatifs des effectifs pléthoriques 15
Chapitre II Question de recherche et formulation de l'hypothèse 18
I. « Grand groupe » : Obstacle pédagogique pour la production orale ? 18
II. Pourquoi s'intéresser à l'oral ?..... 19
III. Formulation de l'hypothèse et terrain d'enquête..... 20
III.1. Problématique 20
III.2. Hypothèse et approche définitionnelle des « parcelles » 21
III.2.1. Sens des "parcelles" dans une classe de langue 21
III.2.2. Hypothèse de recherche 22
III. 3. Méthodologie : la recherche-action..... 23
Deuxième partie Que nous apprenent les théoriciens pour développer la production orale dans des classes à effectifs pléthoriques ? 25
Chapitre III Quelques méthodes d'enseignement des langues : d'une approche éclectique vers une approche actionnelle 26
I. Quels usages des méthodologies dans des grands groupes ? 26
I.1. Méthode traditionnelle.....26
I.2. Méthode directe 26
I.3. Méthodologies audio-orales..... 27
II. Approches méthodologiques et amélioration de l'expression orale dans les grands groupes ?..... 28

II.1. Approche communicative : de l'individuel au collectif 29
II.2. Approches plurielles et plurilingues : la prise en compte de la complexité des langues.. 29
II.2.1 Intercompréhension et respect de la diversité linguistique..... 30
II.2.2. Alternance codique et tolérance de l'erreur 30
II.2.3. Eveil aux langues et accueil de la diversité culturelle 31
III. L'intérêt de la motivation dans l'enrichissement de la production orale 32
Chapitre IV Peut-on tirer profit de la culture orale africaine ? 34
I. Quelques champs de production orale dans la culture africaine 34
I.1. Le conte..... 34
I.1.1. Structure et contenu du conte : quels rapprochements avec le cours d'anglais ? 35
I.1.2. Le conteur et l'auditoire: disposition et participation.....36
I.1.3. Un exemple d'approche métalinguistique du conte 37
II. L'arbre à palabre 38
II.1. La gestion de l'espace dans la palabre..... 38
II.2. L'ordre de distribution de la parole dans la palabre : quel impact pour la classe de langue aujourd'hui ?..... 39
II.3. L'art de la reformulation..... 39
III. Vers une proposition enracinée dans la culture et ouverte aux nouvelles théories méthodologiques : l'approche par les tâches 40
Troisième partie Proposition des tâches et expérimentation des « parcelles »..... 43
Chapitre V .... Critères à prendre en compte et intérêt pédagogique d'une « parcelle » pour la classe de langue..... 44
I. Intérêt pédagogique des « parcelles » dans une classe de langue à effectifs pléthoriques. 44
II. Quelques critères indispensables à l'insertion des « parcelles ». 45
II.1. Relation entre apprentissage de L2 et identité en contexte plurilingue 45
II.2. L'organisation et l'animation des groupes..... 47
II.3. La prise en compte de certaines stratégies..... 48
II.4. Ne peut-on pas envisager le mode palabre pour la conception des activités orales dans les "parcelles" ?.....49

III. Propositions d'exercices pour une séquence pédagogique..... 50

III. 1. Titre: développement de la production orale dans la classe d'anglais……..50

III. 2. Activité 1……51

III.3. Activité 2 ……52

III. 4. Activité 3……..54

IV. Limites et discussion..... 58

Chapitre VI Expérimentation et recueil des données..... 59

I. Recueil des données 59

I. 1. Présentation du lieu : le lycée de S'a'a **59**

I. 2. Protocol de recueil des données 60

II. La mise en place de l'application..... 60

III. Normes de transcriptions des données..... 61

Chapitre VII Analyse/interprétation des résultats..... 63

I. Points de vue globaux des enseignants et des élèves 63

I.1. Quelles perceptions de la méthodologie déployée ? 63

I.2. Changement d'attributions dans la classe de langue..... 66

I.3. Leçons tirées des stratégies d'apprentissage/enseignement..... 67

I.4. Motivation et autonomie chez les élèves 69

II. Quelques aspects métalinguistiques de l'anglais 70

II. 1. La prononciation.....70

II.2. L'articulation temporelle et grammaticale 71

III.3. La syntaxe 71

III. La progression discursive..... 72

IV. La médiation linguistique..... 72

V. Quelques décalages entre le projet envisagé et sa réalisation..... 73

VI. Bilan de l'analyse..... 75

Chapitre VIII Réflexions en vue de nouvelles pistes didactiques..... 79

I. Le triangle didactique..... 79

II. Interdisciplinarité et compensation pédagogique des acquis 81

III. Apport de l'écrit dans l'expérimentation d'une tâche orale 82
IV. Impact de la pédagogie par objectifs 82
V. Retour critique de la méthodologie de recueil des données..... 84
Conclusion générale 85
Références bibliographiques…. 94
ANNEXES 94
Annexe 1 Objectifs de l'enseignement de l'anglais en cinquième..... 95
Annexe 2 : le conte « L'histoire des trois sourds » 97
Annexes 3 : Guide des entretiens..... 99
Annexes 4 : Transcription des entretiens enregistrés 101
Annexe 5 Transcription de l'activité 1 115

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

Déclaration anti-plagiat

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.