

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

ÉCOLE DOCTORALE 481 SCIENCES SOCIALES ET HUMANITÉS

Thèse préparée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat en
Linguistique

Sujet :

Enseignement/apprentissage de la composante orale à travers
Parlons français méthode de FLE élaborée au Kenya à partir de la
problématique de l'approche communicative

par,

JAO, Lester Mtwana

Sous la direction du Professeur **Jean-Gérard LAPACHERIE**

Membres du Jury :

- (1) Christian BOIX, Professeur des Universités, UNIVERSITÉ DE
PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR (Président du jury)
- (2) Jean-Gérard LAPACHERIE, Professeur des Universités,
UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR
- (3) Musanji NGALASSO-MWATHA, Professeur des Universités,
UNIVERSITÉ BORDEAUX 3 (Rapporteur)
- (4) Gisèle PIERRA, Maître de Conférences, UNIVERSITÉ
MONTPELLIER 3

PAU, 2011

DEDICACE

Nous dédions cette thèse à nos parents bien-aimés, John et Emily JAO.

Asanteni

REMERCIEMENTS

Nous avons mené à bien cette recherche grâce aux conseils et remarques du Professeur Jean-Gérard LAPACHERIE, qui a gentiment accepté de la diriger malgré l'énorme charge de travail qu'il avait. Sa rigueur scientifique nous a beaucoup aidé. Nous n'oublions surtout pas son côté humain ; il est intervenu pour nous aider quand nous avons des problèmes liés aux études et même à notre travail au Kenya. Qu'il trouve ici l'expression de notre profond remerciement.

Nous remercions aussi le Professeur Dominic MAKAWITI, l'actuel Vice-Recteur de Maseno University, de nous avoir accordé des congés d'études et de nous avoir beaucoup encouragé. Nos remerciements s'adressent également à l'ancien Vice-Recteur de cette université, le Professeur Frederick ONYANGO, qui a beaucoup fait pour que nous puissions entamer et poursuivre nos études doctorales en France.

Que trouvent particulièrement l'expression de notre reconnaissance M. Bertrand PIGEON, M. Cyrille le DÉAUT et Mme Séverine FOGEL, attachés de coopération à l'Ambassade de France au Kenya, de nous avoir attribué la bourse grâce à laquelle nous avons pu poursuivre nos études doctorales en France.

Les collègues et amis qui nous ont aidé d'une manière ou d'une autre méritent également nos remerciements.

Grand merci au personnel du CLOUS de Pau de nous avoir logé et d'avoir facilité notre installation durant nos courts séjours à Pau.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

0.1. Origine de l'étude et choix du thème

Notre étude s'intéresse à l'enseignement et apprentissage de la composante orale dans une méthode de FLE (français langue étrangère) élaborée au Kenya à partir de la problématique de l'approche communicative. Cette étude a été inspirée par notre recherche au DEA Sciences du Langage, Didactique, Sémiotique, qui a porté sur « L'évaluation des compétences orales : stratégies de communication utilisées à l'examen oral par les étudiants de Maseno University (Kenya) ». Elle nous a amené à nous interroger sur l'enseignement et apprentissage de la composante orale en FLE dans les écoles secondaires kenyanes, où débutent souvent l'enseignement et apprentissage de cette langue étrangère au Kenya.

Pour la présente étude, nous nous proposons de faire le point de l'enseignement et apprentissage de la composante orale à travers les activités orales proposées dans *Parlons français*, méthode de FLE utilisée dans les écoles kenyanes. Une méthode est un outil très nécessaire et important dans l'enseignement et apprentissage d'une langue étrangère, comme le FLE. Dans cette étude, nous utilisons l'acceptation large du terme « méthode », qui est : « matériel concret d'enseignement (méthode de langue, manuel) (J.-C. Beacco, 2007 : 19). Ajoutons que « méthode » renvoie non seulement au manuel mais aussi à ses accessoires tels que cassettes audio, disques compacts, guide du professeur et cahiers d'exercices entre autres.

Dans nos lectures exploratoires, nous avons été intéressé par une notion assez récente, étroitement liée à l'enseignement et apprentissage de la composante orale : il s'agit de l'oralité. Cette dernière est mise en valeur dans des interactions en classe. Or l'approche communicative favorise l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale au sein des interactions et ainsi la notion d' « oralité » nous paraît pertinente à la présente étude. Signalons que les stratégies de communication, qui ont fait l'objet de notre dernière recherche sur la composante orale, citée antérieurement, s'observent au cours des interactions.

0.2. Problématique de l'étude

Une méthode de langue étrangère est nécessairement basée sur une méthodologie d'enseignement et est censée respecter ces principes et exigences, que ce soit par rapport à l'enseignement et apprentissage de la composante orale ou par rapport à celui de la composante écrite. Notre étude cherche à déterminer en quoi la méthode *Parlons français* respecte-t-elle les principes et exigences de l'approche communicative relatifs à l'enseignement et apprentissage de la composante orale en langue étrangère.

Ces dernières décennies, l'on assiste de plus en plus à un regain d'intérêt à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage de la composante orale en langue étrangère, grâce à l'approche communicative. La composante orale a pendant longtemps été reléguée au second plan dans l'enseignement et apprentissage des langues étrangères, la priorité étant accordée à l'enseignement et apprentissage de la composante écrite, communément appelée l'« écrit ». Mais, cette tendance a fait l'objet des critiques de la part des linguistes et didacticiens (comme É. Guimbretière, 1994 ; N. Catach, 1995 ; M. Léon et P. Léon, 1997). Pour ces experts, la forme orale du langage précède sa forme écrite et c'est ainsi qu'un enfant n'apprend à écrire que plus tard dans la vie, après s'être habitué à la communication orale. Il s'ensuit donc que la composante orale du langage devrait occuper une place importante dans l'enseignement et apprentissage des langues en général et des langues étrangères, comme le FLE, en particulier.

L'approche communicative, méthodologie d'enseignement des langues étrangères toujours en vigueur au Kenya veut que les enseignants favorisent la communication orale en classe de langue étrangère. D'autant plus, souvent les apprenants d'une langue étrangère ont pour objectif à court terme de communiquer oralement dans cette langue. Pour qu'ils puissent y parvenir, ils ont besoin non seulement des connaissances linguistiques mais également des connaissances des réalités socioculturelles reconnues à la langue étrangère qu'ils apprennent. Autrement dit, non seulement l'apprenant d'une langue étrangère doit être capable de bien prononcer les mots qu'on lui apprend ou de construire des phrases grammaticalement correctes mais encore devrait-il pouvoir bien s'en servir dans un échange en langue étrangère, dans des situations variées. Cela suppose l'enseignement et l'apprentissage d'une composante orale plus large que celui qui favorise les formes parlées (sons, mots, phrases orales) d'une langue étrangère. L'enseignement et l'apprentissage de la composante orale devraient impliquer les apprenants d'une langue étrangère dans une

situation d'échange en classe, les initiant ainsi à des échanges en langue étrangère qui se produisent au quotidien, chez les locuteurs natifs de cette langue. Il s'agit, pour reprendre les mots d'É. Lhote (1998 : 12), de « mises en situation de formes parlées », dans des interactions. L'approche communicative, sur laquelle est basée la méthode de FLE de notre analyse, préconise le recours à des activités à caractère interactionnel (comme jeux de rôles et simulations) et semble ainsi mettre en exergue l'enseignement et apprentissage de l'oralité, une des variantes de la composante orale. Or, dans beaucoup de méthodes se réclamant de l'approche communicative, l'oralité ne semble pas être valorisée. C'est ainsi que partant du principe selon lequel l'idéal serait qu'une méthode s'inscrivant dans l'approche communicative favorise l'oralité, qui se travaille dans des interactions, nous nous proposons d'analyser les activités de la composante orale proposées dans *Parlons français*. Nous insistons sur le fait qu'une méthode véhicule une méthodologie en transmettant ses caractéristiques et en répondant à ces principes et exigences. Nous aimerions savoir, en analysant l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale dans *Parlons français*, en quoi cette méthode répond-elle aux principes et exigences de l'approche communicative.

0.3. Objectifs de la recherche

La présente étude vise quatre objectifs, que nous faisons connaître et expliquons dans les lignes qui suivent.

Dans notre premier objectif, nous cherchons à montrer en quoi l'enseignement/apprentissage de la composante orale dans la méthode *Parlons français* fait-il d'elle une méthode de FLE élaborée à partir de la problématique de l'approche communicative. Cette dernière préconise des activités qui entraînent des interactions entre apprenants, pour que ceux-ci puissent développer éventuellement la compétence de communication en FLE.

Le deuxième objectif de notre recherche vise à déterminer, à travers l'analyse des activités de la composante orale proposées dans *Parlons français*, si la composante orale est principalement un moyen d'enseignement/apprentissage ou bien un objectif à part entière. Nous aimerions ainsi savoir si la composante orale est utilisée pour faire acquérir des structures linguistiques (par exemple à travers des exercices de répétitions, des questions-réponses) ou bien c'est l'expression orale en FLE elle-même qui est

travaillée par le biais des interactions, dans beaucoup d'activités proposées dans la méthode.

Pour ce qui est de notre troisième objectif, nous cherchons à opposer deux formes de la composante orale – l'oral et l'oralité – et faire connaître leurs différentes activités. Nous nous proposons de présenter et discuter les critères qui permettent de définir et distinguer l'oral et l'oralité.

Notre dernier objectif consiste à identifier les difficultés rencontrées par les enseignants et apprenants qui utilisent *Parlons français* dans l'enseignement et apprentissage de la composante orale en classe de FLE.

0.4. Hypothèses de l'étude

La présente étude repose sur quatre hypothèses.

Première hypothèse.

« L'approche communicative suppose des interactions verbales entre apprenants en classe de FLE et ainsi l'enseignement/apprentissage de l'oralité serait favorisé dans *Parlons français*, méthode basée sur cette méthodologie »

L'approche communicative est une méthodologie d'enseignement des langues étrangères qui valorise des interactions en classe. Ainsi, cette méthodologie suppose des interactions entre apprenants d'une langue étrangère, comme le FLE, en classe. De la sorte, l'on s'attend à ce que l'enseignement/apprentissage de l'oralité – dans une interaction – soit favorisé dans *Parlons français*, méthode basée sur l'approche communicative. Il y aurait ainsi beaucoup d'activités de l'oralité dans cette méthode et moins d'activités qui font travailler l'oral.

Deuxième hypothèse.

« La méthode *Parlons français* étant adaptée au contexte d'apprentissage kenyan ne respecterait pas forcément tous les principes de l'approche communicative relatifs à l'apprentissage de la composante orale »

Les méthodes de FLE basées sur l'approche communicative universaliste qui sont élaborées en France, par exemple, différencieraient d'autres méthodes de FLE se réclamant de l'approche communicative conçues en dehors de la France et utilisées dans des pays non francophones. Ainsi, la méthode *Parlons français* étant élaborée au Kenya et adaptée au contexte d'apprentissage kenyan ne respecterait pas forcément tous les principes de l'approche communicative, notamment ceux relatifs à l'enseignement et apprentissage de la composante orale en FLE. À titre d'exemple, les recommandations du ministère de l'éducation kenyan en matière de l'enseignement des langues au Kenya pourraient avoir une incidence sur le développement de la composante sociolinguistique de la compétence de communication.

Troisième hypothèse.

« Compte tenu du temps insuffisant imparti aux leçons de FLE dans le système éducatif kenyan, l'enseignement/apprentissage de l'oral serait favorisé au détriment de celui de l'oralité, caractérisé par des interactions entre apprenants en classe »

Souvent, dans les pays où le français a le statut de langue étrangère, l'on tend à consacrer peu de temps à son enseignement et apprentissage par rapport à d'autres langues en usage dans ces pays (langues officielles, nationales). Or, l'idéal serait que l'enseignement et apprentissage d'une langue étrangère soient de type « intensif », entre 120 et 150 heures par an. Cela ne semble pas être le cas au Kenya. Donc, nous croyons que compte tenu du temps insuffisant imparti aux cours de FLE dans le système éducatif kenyan, l'enseignement et apprentissage de l'oral seront valorisés au détriment de ceux de l'oralité, caractérisés par des interactions en classe de FLE. Les activités à caractère interactionnel, telles que les jeux de rôles et simulations, requièrent plus de temps à préparer et à y participer par rapport aux activités de l'oral, comme les répétitions, la lecture à haute voix et les questions-réponses, entre autres.

Quatrième hypothèse.

« Les contraintes institutionnelles et le manque de matériels et équipements dans les écoles kenyanes auraient une incidence sur l'enseignement/apprentissage de la composante orale comme il est prescrit par l'approche communicative »

Beaucoup d'enseignants et d'apprenants de FLE au Kenya auraient du mal à enseigner et à apprendre la composante orale conformément aux principes et exigences de l'approche communicative, dû aux contraintes institutionnelles et au manque de matériels et équipements dans certaines écoles kenyanes. Par exemple, il semble que certains enseignants de FLE ont du mal à trouver et à utiliser des documents authentiques oraux en classe. Qui plus est, certains enseignants semblent avoir des difficultés à trouver facilement des équipements comme un magnétophone, pour faire écouter des dialogues enregistrés à leurs apprenants. Il paraît aussi que certains directeurs/directrices des écoles favorisent les matières obligatoires (les mathématiques, l'anglais, le swahili, l'histoire, etc.) au détriment du FLE, qui est non seulement une langue étrangère mais aussi une matière facultative. La priorité semble être accordée à l'achat des matériels et équipements utilisés dans l'enseignement et apprentissage des matières obligatoires. Il semble que certains directeurs/directrices croient que c'est l'Ambassade de France ou l'Alliance française qui devrait fournir les matériels et équipements utilisés dans l'enseignement et apprentissage du FLE.

Les résultats de notre recherche nous permettront de confirmer ou d'infirmer ces quatre hypothèses.

0.5. Délimitation du sujet et champ de recherche

Notre recherche ne porte que sur l'enseignement et apprentissage de la composante orale à travers *Parlons français* et donc nos analyses ne vont pas concerner la composante écrite dans cette méthode. Nous n'allons analyser que ce qui a trait à la composante orale et faire abstraction des activités qui relèvent de la composante écrite. *Parlons français* comprend un manuel (livre de l'élève), un guide pédagogique (livre du professeur) et des cassettes audio. Toutefois, nos analyses vont s'appuyer surtout sur le livre de l'élève et le livre du professeur qui contiennent des consignes et recommandations relatives à l'enseignement et apprentissage de la composante orale en FLE. Il existe quatre volumes de *Parlons français* (1, 2, 3 et 4) et différentes leçons dans tous ces volumes seront analysées.

Outre les analyses des leçons de *Parlons français*, dans notre recherche nous allons nous intéresser également aux enseignants de FLE qui utilisent cette méthode, dans différentes écoles secondaires au Kenya, notre pays d'origine. À travers les

réponses au questionnaire que nous allons leur soumettre, nous allons également avoir des informations utiles relatives à l'apprentissage de la composante orale en FLE dans les écoles kenyanes. Ainsi, la présente étude va concerner les enseignants ainsi que les apprenants du FLE kenyans. Les écoles que nous allons visiter se trouvent dans différentes régions du Kenya – dans les milieux urbains et ruraux.

0.6. Terminologie utilisée dans notre recherche

Parmi les termes les plus utilisés dans la présente étude est le couple « enseignement/apprentissage ». Ces deux processus (enseignement et apprentissage) sont mis ensemble car souvent ils vont de pair – l'on suppose que là où il y a enseignement il y a apprentissage. En classe de FLE, l'enseignant transmet des connaissances à ses apprenants. En situation de classe les termes « enseignant » vs « apprenant » ont pour synonymes « professeur » vs « élèves » respectivement. L'utilisation du couple « enseignement/apprentissage » rend compte de « l'interdépendance des deux processus » (J.-P. Cuq, 2003 : 85).

L'appellation « composante orale », que nous utilisons, est synonyme de ce qui est communément appelé « oral ». Si nous évitons d'utiliser ce dernier c'est pour éviter la confusion : la « composante orale » comporte deux grandes variantes – oral et oralité, dont nous allons parler plus loin dans cette étude. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère porte sur deux composantes majeures – la composante orale (l'oral) et la composante écrite (l'écrit). Le substantif « composante », en référence à l'oral (qui s'oppose à l'écrit), est utilisé par É. Guimbretière (1994 : 5), qui décrit l'oral comme « une composante de la langue ». Remarquons aussi que J.-P. Cuq (2003 : 182,183) utilise l'appellation « composante orale » en parlant de la forme parlée de la langue. S'il y a une « composante orale », l'on peut supposer qu'il existe aussi une « composante écrite ». Dans notre étude, par souci d'uniformité et de commodité nous utilisons les appellations « composante orale » vs « composante écrite » à la place de l' « oral » vs l' « écrit » respectivement.

Le terme « méthode » est utilisé dans cette étude, comme nous l'avons signalé précédemment, pour signifier un ensemble constitué d'un manuel (livre de l'élève), un guide pédagogique (livre du professeur/maître), cassettes audio, disques compacts et autres accessoires vendus avec le manuel. Ainsi, par exemple, la méthode *Parlons*

français 1 est un ensemble constitué de *Parlons français 1* (livre de l'élève), *Parlons français 1* (guide du professeur) et une cassette audio.

Rappelons qu'au Kenya, pays anglophone, le français n'est enseigné ni comme langue maternelle ni comme langue seconde mais plutôt comme langue étrangère. D'où l'utilisation fréquente, dans notre étude, du sigle FLE, signifiant : Français Langue Etrangère.

L'appellation « approche communicative » renvoie à « un dispositif de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer [en langue étrangère] (J.-P. Cuq, *ibid.*, p24). L'élaboration de la méthode de notre analyse, *Parlons français*, s'est inspirée de l'approche communicative, méthodologie d'enseignement qui jouit d'une attention particulière dans la présente étude.

0.7. Méthodologie

Notre étude est de nature analytique, impliquant des analyses de la composante orale dans les leçons de *Parlons français* ainsi que des analyses d'un questionnaire.

Les analyses de la composante orale dans différentes leçons de *Parlons français* vont s'effectuer à l'aide d'une grille que nous allons élaborer. Un éclaircissement : nous n'avons pas l'intention d'analyser toutes les leçons contenues dans la méthode, nous allons plutôt en sélectionner quelques-unes, tirées de tous les quatre volumes de *Parlons français*. Dans les analyses des leçons de cette méthode et même dans les analyses du questionnaire, les fréquences et pourcentages obtenus feront l'objet des commentaires et discussions. Ainsi, nos analyses seront « quantitatives » et « qualitatives ».

0.8. Découpage du travail

Notre travail sera subdivisé en trois grandes parties.

La première partie va porter sur la présentation du contexte et du cadre théorique de la présente étude. Dans cette partie, nous allons exposer la situation linguistique et sociolinguistique du Kenya, au sein de laquelle le FLE s'enseigne et s'apprend. Les problèmes et défis reconnus à l'enseignement et apprentissage de cette langue étrangère dans le territoire kenyan seront discutés.

Nous allons présenter les concepts-clefs de notre étude dans la deuxième partie de notre étude. Seront abordés les concepts suivants : méthode, méthodologie, oral et oralité. Ces concepts seront discutés tout en montrant leurs interrelations et leur pertinence à la présente étude.

Les aspects méthodologiques et analytiques feront l'objet de la troisième partie de l'étude. Nous allons présenter et décrire la population et le corpus de notre recherche, les techniques de collecte des données de notre étude ainsi que les critères d'analyse auxquels nous allons recourir dans notre recherche. C'est dans cette partie que nous allons faire part des résultats de notre recherche et procéder à la vérification des hypothèses émises pour la présente étude. La conclusion générale va clore la troisième partie de notre recherche.

La composante orale et l'approche communicative ont fait l'objet de beaucoup d'études en FLE et nous nous nourrissons des résultats des recherches menées par différents linguistes et didacticiens sur la question. C'est ainsi qu'avant d'entamer la première partie de notre recherche, nous jugeons bon d'aborder l'état des recherches sur la question.

ÉTAT DES RECHERCHES SUR LA QUESTION

Dans la présente étude, nous nous interrogeons sur l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale dans les écoles secondaires kenyanes. Nous nous proposons plus précisément de faire le point sur l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale à travers une méthode de français langue étrangère (FLE) conçue au Kenya et utilisée dans les écoles kenyanes : *Parlons français*.

Le Kenya et la situation linguistique/sociolinguistique

Le Kenya est une ancienne colonie britannique, située en Afrique orientale. Il est limité par l'Éthiopie et le Soudan au Nord, par l'Ouganda à l'Ouest, par la Tanzanie au Sud et par la Somalie et l'Océan indien à l'Est. À l'époque coloniale, les Britanniques ont imposé la langue anglaise comme langue officielle au Kenya : langue de gestion de l'état, de la politique, de l'enseignement. Toutefois, les missionnaires qui se trouvaient dans ce pays à cette époque s'intéressaient beaucoup à une autre langue : le swahili (appelé aussi : 'kiswahili'). Ils apprenaient cette langue pour pouvoir mieux communiquer avec les populations locales, notamment les populations bantoues qui se trouvaient le long de la côte kenyane. Ces missionnaires prenaient le swahili au sérieux et faisaient des recherches sur cette langue. En effet c'est Johann Ludwig Krapf, un missionnaire allemand au service de la « Church Missionary Society » (de l'Angleterre), qui a rédigé la première traduction de la Bible en swahili. C'est également Krapf qui a rédigé la première grammaire de cette langue. À l'heure actuelle, le Kenya a deux langues officielles : l'anglais et le swahili, qui sont enseignées comme disciplines obligatoires dans toutes les écoles kenyanes. Le swahili a été considéré pendant longtemps comme la langue « nationale » du Kenya, car il permettait en quelque sorte de cimenter l'unité de tous les citoyens kenyans, quel que soit leur groupe d'appartenance ethnique. À part l'anglais et le swahili, il existe aussi plus de quarante langues tribales (locales), qui appartiennent à trois grandes familles de langues, à savoir :

- langues bantoues (souche « niger-kordofannienne »), par exemple la langue kikuyu (parlée surtout au centre du Kenya), le luhyia (parlé à l'Ouest du Kenya) et les langues miji kenda (pratiquées sur la côte kenyane), etc. ;

- langues nilotiques (souche « nilo-saharienne »), par exemple la langue maa (parlée par les Massaïs, vers le centre du Kenya et à la frontière tanzanienne), le turkana (parlée sur les bords du lac Turkana [ancien lac Rodolphe] au Nord-ouest du Kenya) et les langues kalenjin (parlées dans l'Ouest de la Vallée du Rift) entre autres ;

- langues couchitiques (souche « afro-asiatique »), par exemple le somali (parlé au Nord-est du Kenya, à la frontière somalienne), le gabbra (parlé dans l'extrême-nord du Kenya) et le rendille (parlé dans le Nord-est du Kenya) entre autres.

Les langues tribales se pratiquent surtout en famille et sont valorisées dans les milieux ruraux du Kenya.

Signalons qu'il y a aussi des Kenyans originaires du sous-continent indien. Ceux-ci parlent l'hindi et l'ourdou. En outre, à part l'anglais, d'autres langues européennes se pratiquent également au Kenya. L'italien est beaucoup parlé sur la côte kenyane (notamment dans la ville de Malindi, au nord de Mombasa) et les Kenyans qui travaillent dans l'industrie touristique parlent souvent l'allemand et le français. Le contact des langues a donné naissance à une autre « langue », presque exclusivement parlée par les jeunes citadins. Il s'agit de « sheng ». Ce dernier est en réalité un patois contenant des mots du swahili, de l'anglais, d'hindi et des langues tribales du Kenya telles que le kikuyu et le luo. Le sheng se parle souvent dans les grandes villes du Kenya, notamment dans la capitale : Nairobi. De tout ce qui précède, l'on peut constater que le Kenya est caractérisé par le plurilinguisme.

La politique linguistique proprement dite ne semble pas exister au Kenya. En effet, des chercheurs en sociolinguistique tel que I. Mbaabu (1996)¹ déplorent ce manque de politique linguistique. D'après lui souvent cette politique linguistique inexistante est liée à des rapports de différentes commissions ministérielles et présidentielles, par exemple le rapport d'Ominde (il fut professeur des universités au Kenya) (1964) et le rapport de Mackay (un professeur canadien qui était invité par le gouvernement kenyan pour mener une enquête sur le système éducatif kenyan) (1981). Ces rapports s'intéressent principalement à l'anglais, au swahili et aux langues locales et leurs différents statuts et usages. Les langues étrangères ont un statut incertain. D'après D. Ooko (ibid.), des langues étrangères sont introduites sans politique concrète. Cela dit, signalons qu'à l'heure actuelle l'arabe, le français, l'allemand, le japonais et le chinois sont enseignés jusqu'au niveau universitaire. Néanmoins, le français reste la langue étrangère la plus enseignée au Kenya étant la première langue étrangère à être

¹ Mbaabu, I. (1996), *Language Policy in East Africa*, Nairobi, Educational Research and Publications.

enseignée dans les écoles et universités kenyanes (J. Kamale, 1991). Signalons tout de même que les apprenants kenyans apprennent le français dans des conditions difficiles, dans un milieu où cette langue est très concurrencée, notamment par l'anglais et le swahili. La pratique du français devient difficile chez les apprenants kenyans, qui ont déjà 3 langues dans leur répertoire verbal avant d'apprendre le français. D'où l'importance des approches communicatives, qui visent surtout la compétence de communication orale en langue étrangère chez les apprenants.

L'approche communicative et la didactique des langues étrangères

L'apprentissage des langues étrangères ne date pas d'hier. Pendant longtemps, en Europe surtout, on apprenait des langues « classiques » (le grec et le latin classiques) aujourd'hui considérées comme des langues « mortes ». Différentes méthodologies d'enseignement des langues étrangères ont été mises en place : la méthodologie traditionnelle (grammaire-traduction), la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Toutefois, ces méthodologies accordaient la primauté à l'acquisition d'une compétence linguistique (connaissance des règles et structures grammaticales, apprentissage du vocabulaire, de la prononciation) et n'attachaient pas d'importance à la communication orale en langue étrangère. Les apprenants maîtrisaient les structures syntaxiques (ils pouvaient construire des phrases) de la langue étrangère mais avaient du mal à communiquer dans cette langue-là. C'est cette raison qui a nécessité la naissance d'une autre méthodologie d'enseignement des langues étrangères : l'approche communicative. Les tenants de cette méthodologie postulaient que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer et ainsi l'approche communicative vise le développement de ce que l'on nomme la « compétence de communiquer ». Le concept de compétence de communication (proposé par D. Hymes, un ethnographe, dans son ouvrage *Towards communicative competence* publié en 1972), plus englobant, était une réaction au concept chomskyen de « compétence linguistique », considéré comme étant réducteur. L'approche communicative ou les approches communicatives (certains auteurs préfèrent le pluriel, mais nous utilisons plutôt le singulier « approche ») a/ ont ses/leurs origines en Amérique du Nord et en Europe dans les années 1970. L'approche communicative a donc une origine occidentale. Le terme « approche » ou « approches » est un calque du mot anglais « approach » et renvoie à une « démarche » ou « méthodologie ». D'après

J.-P. Cuq et I. Gruca, dans leur ouvrage *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (2005), l'élargissement de l'Europe a entraîné de nouveaux besoins d'ordre linguistique, formation continue en langue chez les adultes. Cela a amené le Conseil de l'Europe à réunir en 1972 un groupe d'experts, auquel il a assigné deux tâches. Premièrement, le groupe d'experts devait promouvoir la mobilité des populations et favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues. Deuxièmement, il devait inciter les adultes à apprendre les langues étrangères, mettant ainsi en œuvre de nouveaux besoins sociaux et professionnels. Il est important de noter qu'à ses débuts, l'approche communicative était destinée à l'apprentissage des langues chez des adultes. Ces dernières années cela n'est pas forcément le cas. Par exemple, la méthode *Parlons français* s'adresse à un public d'adolescents (entre l'âge de 15 et 18 ans).

Il est généralement admis par des auteurs, comme H. Besse (1980)² et É. Bérard (1991)³, que l'approche communicative a bénéficié des apports de différentes disciplines liées à la linguistique. Les plus citées sont : la sociolinguistique (surtout pour le concept de « compétence de communication » proposé par D. Hymes) ; la pragmatique (le concept d' « actes de parole » est étroitement lié aux travaux de deux philosophes du langage, J. L. Austin et J. R. Searle)⁴ et la sémantique (notamment pour le concept de « fonctions », chez M.A.K. Halliday, un linguiste)⁵. Néanmoins, le rapport que l'approche communicative entretient avec ces disciplines a souvent été mis en cause.

L'approche communicative s'articule autour des principes de base suivants :

- l'enseignement de la compétence de communication (en tenant compte de tous ses composantes) : la composante linguistique (la connaissance des règles et structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire) ; la composante sociolinguistique (connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et l'intention de la communication) ; la composante discursive (connaissance de différents types de discours et de leur organisation) et la compétence stratégique (capacité d'utiliser des

² Besse, H. (1980), « Enseigner la compétence de communication ? » dans *Le français dans le monde* n°153, pp. 41-47.

³ Bérard, É. (1991), *L'approche communicative Théorie et pratiques*, Paris, CLE International.

⁴ Austin, J.L. (1970), *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, Traduction de *How to do things with words*, London, Oxford University Press, 1962.

Searle, J.R. (1972), *Sens et expression. Étude de théorie des actes de langage*, Hermann. Traduction de *Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969)

⁵ Halliday, M.A.K., Hasan. R. (1976), *Cohesion in English*, London, Longman.

stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les « ratés » de la communication), ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique. La compétence de communication, ainsi décrite, a été critiquée du fait que ses différentes composantes ne sont pas clairement définies ;

- le travail sur le discours : dans l'approche communicative, l'on doit favoriser des documents qui présentent des échanges complets (comme des dialogues et conversations), ce qui conduit à un travail d'analyse permettant de mettre en relation les caractéristiques sociolinguistiques d'une conversation, les réalisations linguistiques ou les stratégies de communication utilisées ;

- la centration sur l'apprenant : d'après C. Heddesheimer et J.-P. Lagarde (1978 : 45) dans leur article : *Apprentissage linguistique et communication*, la langue est considérée non seulement comme un savoir que l'apprenant doit acquérir mais comme un savoir-faire qu'il doit maîtriser en situation. Cela implique une pédagogie centrée sur l'apprenant et sur ses besoins langagiers (ex. ses désirs, nécessités et objectifs d'apprentissage). L'enseignant doit plus favoriser les interactions entre apprenants. Il doit être en retrait ;

- Valoriser le sens : l'approche communicative essaie de mettre en relation sens et syntaxe dans l'enseignement (apprentissage des structures syntaxiques et leur mise en application dans des interactions), contrairement aux méthodologies précédentes (ex. méthodologie directe, audio-orale, audio-visuelle) qui privilégiaient l'aspect syntaxique : progression à partir d'un inventaire de structures, acquisition d'une ou plusieurs structures par leçon.

Apprendre la langue au sein d'une interaction, comme le recommande l'approche communicative, semble être une bonne idée. Tout de même, si tel devrait être le cas en quoi la norme grammaticale propre à la communication orale, si elle existe, est-elle prise en compte ? Qui plus est, la place de la phonétique dans les méthodes élaborées à partir des théories communicatives reste incertaine. L'on a l'impression que la phonétique est laissée sur le bord du chemin (L. Porcher, 1995)⁶. Qu'en est-il de la méthode *Parlons français*?

Malgré toutes ces critiques, ces imperfections, l'approche communicative, introduite au Kenya dans les années 1990 avec la publication de la méthode *Parlons*

⁶ Porcher, L. (1995), *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, CNDP, Hachette Éducation.

français, demeure une référence au Kenya ; elle est en vigueur dans le système éducatif kenyan, notamment en matière de l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Il s'agit d'une méthodologie venue d'ailleurs dont l'application pose parfois problème dans un contexte autre que son contexte d'origine. Toutes les méthodes de FLE utilisées actuellement dans les écoles secondaires kenyanes (*Au Sommet, Tour de Force, Entre Copains*) sont basées sur l'approche communicative. Mais, cela n'est pas sans problèmes comme nous allons le constater.

***Parlons français* méthode élaborée au Kenya à partir de la problématique de l'approche communicative**

Une méthode de langue se conçoit dans le cadre d'une méthodologie d'enseignement existante. De la sorte, toute méthode se base nécessairement sur une méthodologie donnée. L'approche communicative, née dans les pays occidentaux, s'impose dans les pays en voie de développement comme le Kenya. Il se pose ainsi un problème d'adaptation. Ainsi, une méthode communicative élaborée au Kenya serait différente d'une méthode élaborée en France dû aux facteurs différents parmi lesquels les contraintes du système éducatif. En ce qui concerne la méthode de notre analyse, *Parlons français*, nous nous posons les questions suivantes :

- En quoi cette méthode est-elle adaptée au contexte d'apprentissage kenyan ?
 - S'agit-il d'une « vraie » méthode ou d'une « pseudo » méthode communicative ?
 - En quoi la méthode répond-elle aux contraintes du système éducatif kenyan ?
 - Est-ce que la méthode prend en compte les besoins du public visé tout en restant fidèle aux principes de base de l'approche communicative ?

Nous aimerions aussi savoir si l'enseignement de la composante orale dans *Parlons français* correspond aux exigences de l'approche communicative. Autrement, en quoi la méthode à travers son enseignement de la composante orale s'inscrit-elle dans l'approche communicative ? En quoi la méthode s'écarte-t-elle des méthodes audiovisuelles ?

Notre étude tourne autour de la composante orale. Nous lui consacrons donc les lignes qui suivent.

Perception et enseignement de la composante orale en didactique des langues et en français langue étrangère

L'on reconnaît dans l'enseignement des langues deux facettes : la composante écrite et la composante orale. C'est cette dernière qui intéresse la présente étude car il nous semble que la composante orale en didactique des langues est souvent mal comprise par beaucoup et a été (et l'est toujours) conçue de manière schématique et déformée, ce qui fait que différents stéréotypes lui sont associés. Un stéréotype d'après M. Jahoda dans *A Dictionary of the Social Sciences* (1964 : 694) est « une croyance qui ne se donne pas comme une hypothèse confirmée par des preuves mais plutôt considérée, entièrement ou partiellement à tort, comme un fait établi ». L'on peut penser donc que le stéréotype manque de base scientifique. En effet, à ce propos, G.- N. Fischer, dans *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale* (1996 : 50) fait observer que le stéréotype relève d'un « savoir de sens commun », entendu comme connaissance « spontanée », « naïve », ou comme pensée naturelle par opposition à la pensée scientifique. Pour beaucoup, en didactique des langues en général et en didactique de FLE en particulier, la composante orale est associée à la production des sons d'une langue, aux mots qui sont dits, par la bouche. La composante orale est également rattachée à l'écoute des sons et mots qui sont dits et c'est ainsi que pour nombre d'enseignants et d'apprenants la composante orale se résume en deux grandes compétences : la compréhension et l'expression orales.

Nous verrons plus loin que dans différentes méthodologies d'enseignement des langues étrangères la composante orale ne servait que de « tremplin » vers l'acquisition des structures grammaticales dans un cours. En d'autres termes, la composante orale a pendant des décennies été considérée comme un « moyen » dans l'apprentissage d'une langue. Cette image stéréotypée semble perdurer. À l'heure actuelle, dans l'approche communicative l'apprentissage de la composante orale est considéré comme un « objectif » plutôt qu'un « moyen » d'apprentissage d'une langue étrangère. Dans les lignes qui suivent, nous nous proposons d'examiner les différentes perceptions de la composante orale chez des linguistes et didacticiens des langues.

L'enseignement et l'apprentissage de la composante orale ont souvent été associés aux aspects prosodiques et donc étroitement liés à la phonétique. C'est ainsi que certains auteurs-chercheurs comme P. Léon (1977)⁷ ; J. Mouchon et F. Fillol

⁷ Léon, P., « L'oral en question(s), entretien dans *Pratiques* n°17, octobre 1977.

(1980)⁸ ; É. Guimbretière (1995)⁹, se situant toujours sur le point de vue phonétique associent la composante orale aux faits prosodiques – notamment les pauses, le débit et l’intonation. Bref, la composante orale se caractérise par l’aspect prosodique de la vocalisation.

La composante orale a aussi été envisagée en la distinguant de la composante écrite. Une opposition oral/ écrit a été opérée par des linguistes (C. Blanche-Benveniste et C. Jeanjean dans *Le français parlé*, 1987) sur le plan des niveaux de langue. Le français parlé (la composante orale) est considéré par ces linguistes comme étant le « parent pauvre » par rapport au français écrit : il est assimilé au « français familier », qui peut même être considéré comme « vulgaire » car il viole les règles qui régissent l’écrit. Ces dernières constituent la « norme » et le français parlé, qui s’en éloigne, est donc qualifié de « fautif ».

Ce débat autour de l’oral et l’écrit est repris par N. Catach (1995) qui introduit une contradiction dans son ouvrage *L’orthographe française*. D’après cet auteur, la priorité de l’oral (la composante orale) sur l’écrit (la composante écrite) est généralement admise. La composante orale est fondamentale, la composante écrite n’intervenant que plus tard dans l’apprentissage d’une langue. La composante orale est ainsi valorisée par rapport à la composante écrite. Ce point de vue semble être partagé par M. Léon et M. Léon (1997). Dans leur publication intitulée : *La prononciation du français*, ces deux auteurs-chercheurs distinguent l’oral (la composante orale) de l’écrit (la composante écrite), précisant qu’il s’agit de deux codes différents (cf. J. Peytard, 1970). Ils poursuivent en postulant que la composante orale est toujours la première à être apprise. En plus de cela, l’on ne reconnaît à des langues non écrites que la composante orale.

Certaines spécialistes avancent l’argument selon lequel les deux formes de la langue – la composante orale et la composante écrite - seraient en effet indissociables et entretiennent une relation symbiotique. C’est le cas des analystes du discours : P. Charaudeau et D. Maingueneau (2002). Dans leur *Dictionnaire d’analyse du discours*, ces deux chercheurs abordent la distinction oral/écrit du point de vue de l’analyse du discours. Ils mettent en exergue l’interdépendance de l’oral et l’écrit. D’après eux, l’analyse du discours, même quand elle étudie des productions orales, doit les transcrire. Elle les convertit en écrits, donc le passage le passage de l’oral à l’écrit pour étudier les

⁸ Mouchon, J., Filloi, F. (1980), *Pour enseigner l’oral*, Paris, Éditions CEDIC.

⁹ Guimbretière, É. (1995), *Phonétique et enseignement de l’oral*, Paris, Les Éditions Didier.

traits reconnus à l'expression orale. Une autre chercheuse, K. Beeching (1998) cherche à démontrer en quoi l'oral est parfois intimement lié à l'écrit. Dans son article : *Descriptions sociologiques et approches communicatives*, cet auteur explique, à l'aide des exemples concrets des phrases écrites comment l'oral pourrait se trouver dans l'écrit. Selon elle, il y a des écrits qui présentent des traces de l'oral.

Il est important de mentionner que l'enseignement de la composante orale en langue étrangère a évolué à travers le temps. Des auteurs tels que Ch. Puren (dans *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, 1988) ainsi que J.-P. Cuq et I. Gruca (2005) nous retracent l'évolution des techniques d'enseignement de la composante orale dans différentes méthodologies conventionnelles d'enseignement des langues étrangères. Si la composante orale n'est pas valorisée par la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, quant à elle, met l'accent sur son acquisition et l'étude de la prononciation. La méthodologie audio-orale, comme la méthodologie directe, favorise la prononciation. Elle donne la priorité à la composante orale de la langue étrangère apprise. Remarquons que jusqu'ici l'enseignement de la composante orale subit une forte influence de la phonétique. C'est la méthodologie SGAV (structuro-globale audiovisuelle) qui fait que la didactique des langues étrangères place la communication orale au premier plan de ses priorités. L'approche communicative va plus loin en préconisant l'apprentissage de la composante orale qui implique de façon active les apprenants dans des activités présentant des échanges, telles que la simulation et le jeu de rôle.

De la fin des années 1990 à nos jours, des didacticiens des langues proposent des changements à l'enseignement traditionnel de la composante orale, caractérisé par des lectures à haute voix, récitations, exposés et répétitions entre autres. M. Grandaty et G. Turco (2001)¹⁰ considèrent que l'enseignement de la composante orale à travers des échanges en classe, des interactions en situation d'enseignement et apprentissage, doit faire l'objet d'étude. Cela va dans le sens d'une conception plus large de la composante orale dont parle É. Lhote (2001)¹¹. Il s'agit de ce qu'elle nomme « oralité », où l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale s'effectuent désormais au sein du discours et non à travers des sons, mots ou phrases isolés. En d'autres termes, d'après É. Lhote, il faut non seulement enseigner et apprendre les « formes parlées » du

¹⁰ Grandaty, M., Turco, G. (2001), *L'oral dans la classe – Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*, Paris, INRP.

¹¹ Cf. *Pour une didactologie de l'oralité* dans ELA n°123-124, 2001, pp. 445-453

langage mais plutôt les « formes parlées » utilisées dans une situation sociale. Ces propos font écho à ceux de C. Bachman et alii (1981)¹² selon lesquels « pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social ». D'ailleurs, selon D. Hymes (1972), la compétence de communication, dont le développement chez les apprenants d'une langue étrangère est visé par l'approche communicative, implique « un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjugquée de normes de grammaire et de normes d'emploi ». C'est ainsi que le concept d' « oralité », un oral plus large, nous semble pertinent dans la présente étude.

La composante orale ne semble pas intéresser beaucoup de chercheurs kenyans. À notre connaissance, l'unique étude publiée sur la composante orale a été menée par J.S.O. Odhiambo (2006). Dans son article : *L'apprentissage de l'oral en FLE : pourquoi l'apprenant du secondaire reste toujours au niveau débutant après ses études secondaires*, il explique comment et pourquoi l'expression orale pose des problèmes réels aux apprenants kenyans. D'après lui, ces derniers apprennent la composante orale du FLE dans les conditions très difficiles, ce qui fait qu'ils n'arrivent pas à bien s'exprimer oralement en français même après quatre ans d'apprentissage de cette langue. Cela dit, signalons qu'aucune étude relative à l'enseignement et/ou l'apprentissage de la composante orale à travers une méthode de FLE élaborée au Kenya et même ailleurs n'a été effectuée. D'où notre intérêt à la présente étude.

La situation dans les écoles kenyanes présente un paradoxe. Beaucoup de méthodes utilisées dans les écoles kenyanes à l'heure actuelle se réclament de l'approche communicative, dont l'objectif est d'amener l'apprenant d'une langue étrangère, en l'occurrence le FLE, à s'exprimer oralement dans cette langue. Si, comme l'a constaté J.S.O. Odhiambo, précité, les apprenants kenyans n'y arrivent pas, il y a un problème. La méthode *Parlons français* a été publiée par le Ministère d'éducation kenyan et est considérée comme la meilleure méthode de FLE basée sur l'approche communicative, au Kenya ; c'est pourquoi nous nous y intéressons.

Notre étude cherche tout d'abord à déterminer si dans *Parlons français* la composante orale est principalement considérée comme un moyen d'enseignement ou bien un objectif en soi. L'approche communicative suppose l'implication des apprenants dans des échanges à travers des activités orales à caractère interactionnel.

¹² Bachman, C. et alii (1981), *Langage et communications sociales*, Paris, CREDIF, Hatier.

Les problèmes institutionnels, nous croyons, pourraient poser problème dans l'atteinte de cet objectif. Il nous intéresse de démontrer en quoi l'enseignement/ apprentissage de la composante orale dans *Parlons français* fait d'elle, oui ou non, et dans quelle mesure, une méthode d'inspiration communicative. Nous espérons vivement que la présente étude aide aussi les concepteurs de méthodes kenyans, notamment les méthodes de FLE basées sur l'approche communicative, à prévoir dans leurs méthodes des activités de communication orale qui puissent aider les apprenants à développer une compétence de communication orale en FLE. Cette étude, une fois achevée, permettra également aux enseignants de FLE de mieux enseigner la composante orale de cette langue étrangère.

PREMIÈRE PARTIE

PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Introduction

La première partie de la présente étude comprend deux chapitres. Au premier chapitre, nous commençons notre étude par une présentation du Kenya et ses réalités linguistiques/sociolinguistiques. Une présentation des données géographiques, historiques et démographiques du Kenya constituera le point de départ du premier chapitre de notre étude. Suivra après la présentation des groupes ethnolinguistiques présents au Kenya, sur la base des critères sélectifs. Nous ne pouvons pas présenter tous les groupes ethniques constituant les grands groupes ethnolinguistiques ; il y a plus de quarante groupes ethniques de souche kenyane. Nous n'allons parler que de groupes importants numériquement et de ceux qui semblent être les plus connus. Dans la rubrique des groupes ethnolinguistiques trouvés au Kenya seront également présentés les Kenyans d'origine européenne et asiatique. Avant de clore le premier chapitre, nous allons décrire la situation linguistique/sociolinguistique du Kenya. Les statuts, fonctions et usages de différentes langues parlées dans ce pays vont être discutés. Nous parlerons aussi des conséquences du contact de ces langues. Cela nous conduira à notre deuxième chapitre, qui sera consacré à la place du français dans le contexte linguistique/sociolinguistique du Kenya. Pour entamer ce chapitre, nous allons discuter du rapport entre le français et le marché d'emploi au Kenya. Les efforts du gouvernement français dans la promotion de la recherche au Kenya feront également l'objet de notre discussion. Nous allons aussi focaliser notre attention sur les différents moyens utilisés par le gouvernement français pour vulgariser la langue française au Kenya. Cela nous amènera à l'enseignement du français dans le système éducatif kenyan : enseignement du français dans les écoles secondaires et universités kenyanes. C'est cette rubrique qui va conclure la première partie de la présente étude.

CHAPITRE 1

Le Kenya et son contexte sociolinguistique

1.1. Présentation géographique du Kenya

Le Kenya, officiellement République du Kenya, est un pays de l'Afrique de l'Est. Le Kenya, dont la capitale est Nairobi, est un peu plus grand que la France métropolitaine. Il couvre une superficie de 582 646 km² et a une façade maritime longue de 400 kilomètres bordée d'îles (Lamu, Pate, Manda, etc.) et séparée de l'océan Indien par des récifs coralliens. Le Kenya partage cinq frontières avec d'autres pays africains. Au nord, il est limité par le Soudan (le plus grand pays d'Afrique) et l'Éthiopie. Le Soudan est essentiellement un pays arabophone tandis que l'Éthiopie est considéré comme un pays anglophone (bien que l'amharique s'y parle beaucoup). À l'Ouest, le Kenya est limité par un autre pays anglophone, l'Ouganda et vers le sud par la Tanzanie. À l'Est du Kenya se trouve l'océan indien et la Somalie, pays dans lequel coexistent deux langues officielles : le somali et l'arabe. Ancienne colonie britannique, le Kenya figure parmi les pays anglophones d'Afrique. De ce qui précède, l'on constate que le Kenya n'est entouré d'aucun pays d'expression française. Pourtant, le français s'apprend beaucoup dans ce pays pour différentes raisons, que nous verrons plus loin dans cette étude.

La population du Kenya était estimée à 38 millions d'habitants en 2010, qui se trouvent (d'après la nouvelle constitution promulguée en 2010) dans huit régions (Côte, Nairobi, Est, Nord-Est, Ouest, Vallée du Rift, Centre et Nyanza) réparties en quarante-sept « counties » (sorte de cantons) (cf. Carte A, en annexes). Nairobi est la plus grande ville (plus de 1,8 million d'habitants). Mombasa, le premier port maritime, est la deuxième ville du Kenya (plus de 500 000 habitants). Kisumu, qui compte plus de 180 000 habitants, est la troisième ville du Kenya¹³.

1.2. Données historiques et démographiques

Les premiers habitants du Kenya étaient des chasseurs cueilleurs. Plus tard, les Bantous sont arrivés dans cette région durant le 1^{er} millénaire avant notre ère¹⁴.

¹³ Ces informations proviennent de : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/kenya.htm>

¹⁴ Source : « Kenya », Encyclopédie Microsoft® Encarta® 97. © 1993-1996 Microsoft.

Essentiellement agriculteurs, les Bantous (parmi lesquels les Kikuyu, les Kamba et les Luhya) ont occupé les hauts plateaux, près des bords du Lac Victoria. Les populations nilotiques, venues du Nord, les ont rejoints à partir du XIe siècle. Ce sont elles qui auraient introduit l'élevage des bovins au Kenya.

Après le XIe siècle, le Kenya a accueilli des négociants arabes, originaires d'Oman, qui ont fini par dominer les régions côtières. Ils ont créé des comptoirs (des établissements commerciaux installés à l'étranger) dont les plus importants étaient Mombasa et Malindi. Ces comptoirs leur permettaient de contrôler le commerce d'esclaves, d'ivoire, de plumes d'autruche, etc. Les contacts entre les commerçants arabes et les populations locales (bantoues) ont conduit à une culture arabo-bantoue. C'est ainsi qu'est née une langue contenant des éléments de l'arabe et des langues bantoues, le swahili. Désormais, les échanges se feront en swahili, en Afrique orientale.

Un autre groupe d'étrangers, cette fois-ci des Occidentaux, a débarqué sur la côte kenyane vers le XVe siècle. Il s'agit de Portugais. Dirigés par Vasco de Gama, ceux-ci étaient en route vers l'Inde et ont fait escale à Mombasa en 1498. Ils ont tenté d'exercer le monopole du commerce de l'océan indien et ont ainsi rencontré de nombreuses résistances de la part des Arabes omanais. Les Portugais ont été chassés de la région par ces derniers. La langue portugaise n'est pas parlée au Kenya, mais elle a enrichi le swahili sur le plan lexical (par exemple le mot swahili « ng'ombe », signifiant « vache », vient du mot portugais « gumbey » ; le mot « meza », qui signifie « table » est également d'origine portugaise).

Les Arabes omanais exploitaient des plantations de girofles et des palmiers à huile à Mombasa. Ils avaient ainsi besoin d'une main-d'œuvre importante. Pour se la procurer, ils recouraient aux Kambas de Kilimandjaro qui leur fournissaient des esclaves. Or, à cette époque, les missionnaires et explorateurs européens (notamment allemands) étaient déjà arrivés sur la côte est-africaine et avaient dénoncé violemment la traite des Noirs. C'est ainsi qu'est né un mouvement antiesclavagiste britannique, vers 1850, qui a fini par contraindre le sultan d'Oman à abolir la traite en 1873.

À partir de 1873 les Britanniques ont exercé une influence déterminante dans cette région. Sir John Kirk, le consul britannique, a réussi à persuader le sultan d'Oman à annexer à son empire la plaine agricole côtière, ce qui a profité aux Britanniques. Le Kenya était très important pour les Britanniques, mais les Allemands le convoitaient eux aussi. Il y avait donc un conflit entre Britanniques et Allemands, lequel a été résolu au congrès de Berlin de 1885. À ce propos, F. Muchoki (1998 : 78) rapporte que :

la course européenne pour l'Afrique, que symbolise la conférence de Berlin de décembre 1885 fut bientôt lancée, avec l'Allemagne et le Royaume-Uni pour principaux candidats sur la côte est. La Grande-Bretagne était déjà impliquée en Ouganda et avait investi dans le canal de Suez. Contrôler l'Ouganda et les sources du Nil permettait de contrôler l'Égypte, il fallait donc conserver un accès libre à l'Ouganda dont le Kenya était la porte sur l'océan Indien

C'est ainsi que le Kenya est devenu un protectorat britannique, dépendant de la Couronne anglaise, à partir de 1885. En 1920, le Kenya est devenu officiellement une colonie de la Couronne britannique. Très vite, il y a eu un afflux de colons britanniques, venus exploiter les terres et ressources du protectorat. Ces colons avaient besoin d'une main-d'œuvre, qu'ils se sont procurée par le concours des chefs coutumiers africains.

Ce parcours historique nous a permis de situer l'origine de l'anglais et du swahili, deux langues qui occupent une place de choix dans le paysage linguistique kenyan. Dans les lignes qui suivent, nous présentons différentes communautés ethnolinguistiques qu'abrite le Kenya.

1.3. Groupes ethnolinguistiques du Kenya

Le Kenya se caractérise par une diversité ethnique remarquable. Selon l'UNESCO (1994) les langues recensées au Kenya en 1994 n'étaient pas moins de 59. En 2006, on dénombrait près de 70 ethnies¹⁵. Toutes les tribus kenyanes appartiennent à trois groupes ethnolinguistiques principaux : les Bantous, les Nilotiques et les Couchitiques. La localisation géographique de ces groupes peut s'observer sur la carte B (en annexes).

Les Bantous, agriculteurs et éleveurs des bovins et ovins, sont les plus importants numériquement. Près de la moitié des Kenyans sont d'origine bantoue. Géographiquement, au Kenya on distingue les Bantous de l'Ouest (ex. les Luhyias), les Bantous de l'Est (ex. les Kikuyus) et ceux qu'on trouve sur la côte (ex. les Miji Kendas) - les Bantous occupent les hautes terres au centre du Kenya ainsi que les régions occidentale et côtière du pays.

La plupart des groupes nilotiques au Kenya sont des éleveurs de bovins. Au sein de locuteurs nilotiques se démarquent les Nilotiques des plaines (ex. les Massaïs), les Nilotiques des hautes terres (les Kalenjins) et les Nilotiques des lacs (les Luos). Les

¹⁵ Source : Parkinson, T. et al (2006), « Kenya », Paris, Lonely Planet Publications Pty Ltd.

Nilotiques occupent les hautes terres occidentales du Kenya et la vallée du Rift. On les trouve aussi sur les rives du Lac Victoria.

Le Nord-Est du pays est occupé par des groupes couchitiques (Somalis, Rendilles). Les Couchitiques sont avant tout des éleveurs. Ils élèvent des bovins, des ovins et des chameaux.

1.3.1. Les groupes ethniques importants et les plus connus

De toute la diversité ethnique décrite ci-dessus, les ethnies les plus importantes en nombre et les plus connues sont : les Kikuyus, les Massaïs et les Kalenjin.

1.3.1.1. Les Kikuyus

Les Kikuyus habitent les terres fertiles qui s'étalent autour des pentes du mont Kenya et de la partie qui se trouve au Nord de Nairobi. Ils sont les plus nombreux au Kenya, comme le confirme R. Buijtenhuijs (1998 : 98) pour qui :

le peuple de Kikuyu (...) représente l'ethnie africaine numériquement la plus importante du Kenya (environ 20% de la population)

La lutte pour l'indépendance du Kenya est étroitement liée aux Kikuyus. Ce sont eux qui étaient à l'origine du mouvement nationaliste Mau Mau qui avait pris les armes contre les Britanniques dans les années 1950. En plus, quand le Kenya a accédé à l'Indépendance, ce sont principalement les Kikuyus qui ont formé le premier gouvernement post-colonial, sous la présidence de Jomo Kenyatta (lui-même Kikuyu). Les Kikuyus ont un sens aigu des affaires et sont parmi les plus grands commerçants du Kenya. En plus, le plus grand nombre d'intellectuels kenyans appartiennent à l'ethnie kikuyu.

1.3.1.2. Les Luos

Les Luos sont originaires des rives du lac Victoria, autour de la ville de Kisumu. Ils sont les plus nombreux des groupes nilotiques du Kenya et constituent le deuxième groupe en importance numérique. Grands, forts et très foncés, les Luos sont

des cultivateurs qui pratiquent également la pêche sur le lac Victoria. Ils se trouvent aussi dans toutes les grandes villes du Kenya.

La participation des Luos à la vie politique du Kenya n'est pas à sous-estimer : les principaux opposants du gouvernement sont des Luos, notamment de la famille Odinga (Raila Odinga est le Premier Ministre du Kenya). Ajoutons aussi que beaucoup d'intellectuels kenyans appartiennent à l'ethnie luo.

1.3.1.3. Les Massaïs

Presque tous les touristes étrangers connaissent les Massaïs, qui sont les plus connus des pasteurs de bovins (P. Mwaura, p.14). Très attachés à leur culture, les Massaïs sont une ethnie africaine d'indigènes semi-nomades. Ils se trouvent principalement au Kenya et dans le Nord de la Tanzanie.

Les Massaïs sont connus pour leur tenue traditionnelle rouge et leurs cheveux tressés, teints en rouge, avec de l'ocre et de la graisse. Les touristes s'étonnent de leurs oreilles trouées. Ils ont aussi la réputation de guerriers féroces, inséparables de leur bétail. Cela tient au fait qu'ils croient que tout le bétail du monde leur appartient et que celui qui possède des troupeaux doit les avoir volés autrefois aux Massaïs (T. Parkinson, M. Phillips, W. Gourlay, 2006 : 47). Cette croyance a conduit à quelques disputes mortelles avec d'autres ethnies voisines au cours des siècles lors des tentatives des Massaïs de reprendre leur « propriété ». Les Massaïs parlent la langue maa. La plupart d'entre eux parlent couramment le swahili.

1.3.1.4. Les Kalenjins

Les Kalenjins sont en réalité une ethnie composée de six sous-tribus, notamment les Kipsigis, les Nandis, les Turgens, les Elgeyos, les Pokots et les Marakwets. Toutes ces sous-tribus se trouvent dans la vallée du Rift. Jadis les Kalenjins étaient principalement des pasteurs mais aujourd'hui ils se tournent de plus en plus vers l'agriculture.

Sous la présidence de Daniel arap Moi, un Kalenjin, les Kalenjins ont participé activement à la politique du Kenya. Beaucoup de ministres et chefs de services étaient des Kalenjins. L'armée était pratiquement dirigée par eux.

Les athlètes kenyans sont connus mondialement. Presque tous les coureurs qui font la fierté du Kenya appartiennent à l'ethnie Kalenjin. Ils rayonnent dans l'athlétisme national et international. En fait, l'ethnie kalenjin produit 40% de l'élite mondiale de course à pied¹⁶.

Ces groupes ethnolinguistiques coexistent avec des minorités non africaines, installées au Kenya depuis des années, voire des siècles. Certains d'entre eux ont la nationalité kenyane.

1.3.2. Les minorités d'origine asiatique et européenne

Dans ce groupe l'on trouve des Kenyans d'origine indienne, arabe et européenne.

1.3.2.1. Les Indiens

Les Indiens sont les plus visibles des Kenyans d'origine étrangère. Ils sont présents dans toutes les grandes villes et tous les centres commerciaux du Kenya. A ce propos, G. Prunier (1998 : 191) écrit ce qui suit :

la présence massive des Indiens au Kenya est l'une des premières réalités qui frappe l'œil du voyageur (...) qui vient d'arriver dans le pays

En fait, la présence des Indiens au Kenya ne date pas d'hier. Selon ce même auteur :

des marchands indiens étaient déjà fixés sur la côte [est africaine] et les échanges étaient constants car lorsque Vasco de Gama arriva à Malindi à la fin du XV^e siècle, ce fut un pilote indien musulman qui l'emmena jusqu'à ce qui allait devenir par la suite le comptoir de Goa

C'est surtout à l'époque coloniale que le Kenya a reçu une vague d'Indiens, venus pour la construction du chemin de fer. Certains sont retournés en Inde après, mais beaucoup sont restés. Les Indiens dominent aujourd'hui le domaine commercial et manufacturier dans ce pays. Pendant longtemps, ils étaient impliqués dans l'industrie du textile, qui bénéficiait des matières premières produites localement (coton). Dans les

¹⁶ Source : <http://songahapa.isuisse.com/gens.htm>

années 1990, face à la concurrence des vêtements d'occasion provenant de l'Europe et des Etats-Unis (communément appelés « mitumba » [« fripes »] au Kenya), ils ont renoncé à cette industrie, qui n'était plus rentable. Ils ont réinvesti dans d'autres secteurs économiques : touristique (hôtels de luxe, agences de voyage), agro-alimentaire, construction. La plupart des magasins et boutiques dans les grands centres urbains du Kenya sont tenus par des commerçants indiens. Le rôle qu'ils jouent dans l'économie kenyane est non négligeable.

1.3.2.2. Les Arabes

Les Arabes sont nombreux dans la région côtière du Kenya. Comme les Indiens, ils sont principalement commerçants et propriétaires des boutiques. L'installation des Arabes sur la côte kenyane, comme nous l'avons signalé dans la partie précédente, est très ancienne. Nous lisons chez A. Crozon (1998 : 171) que les Arabes sont :

venus pour commercer ou pour fuir des conflits locaux, des familles (...) ils se sont durablement installés sur les îles qui jalonnent la côte est africaine (...) et se sont occupés du commerce entre l'Afrique et le reste du monde

Sur la côte kenyane, ils se sont alliés aux familles régnautes locales par des mariages. Ils ont progressivement diffusé l'Islam, leur mode de vie et leurs valeurs. Ces contacts ont engendré la culture et la langue swahilies. Les Arabes du Kenya parlent le swahili comme langue maternelle et non l'arabe. S'il leur arrive de pratiquer un peu l'arabe (version classique), c'est dans les mosquées et les écoles coraniques. L'arabe est enseigné à titre facultatif au niveau de l'enseignement secondaire. Comme les autres Kenyans, les Arabes parlent également l'anglais. Contrairement aux Indiens, les Arabes participent activement à la vie politique kenyane. Dans ce pays, il y a des ministres, des députés et des maires d'origine arabe.

1.3.2.3. Les Européens

Le Kenya a sur son territoire une communauté importante de Britanniques qui y sont restés après la colonisation. Ils se trouvent surtout dans les grandes villes comme Nairobi et Mombasa où ils mènent des activités commerciales (banques, bureaux de change, agences de voyages, compagnies aériennes, hôtels). On les trouve aussi dans les

hautes terres centrales du pays où ils sont exploitants agricoles (comme la célèbre famille Delamère – famille d’exploitants d’origine anglaise). Ils s’intéressent également aux activités touristiques et nombreux d’entre eux se trouvent également sur la côte.

Au Kenya, il y a aussi la présence d’Allemands et d’Américains, qui habitent les villes côtières où ils ont investi dans le secteur touristique. Il n’y a pas beaucoup de Français, peut-être parce qu’ils préfèrent les pays francophones. Les Français présents au Kenya se trouvent surtout à l’Ambassade de France et dans les centres et instituts français (Alliances françaises, Centre culturel du français, l’IFRA et le BCF) ainsi que dans le secteur pétrolier (Total) et communicationnel (Alcatel).

C’est la présence des Italiens qui est remarquable. Sur la côte, surtout dans la ville de Malindi, les Italiens sont nombreux, leur nombre dépassant celui de tous les autres Européens présents au Kenya. Il y a même un consulat italien à Malindi¹⁷. Dans cette ville, ils sont propriétaires de grands hôtels, des restaurants et des agences de voyage. Il n’est donc pas inhabituel d’entendre les populations locales prononcer des mots italiens. Un visiteur non averti aurait l’impression de se trouver dans un territoire italien d’outre-mer. La plupart de ces Italiens sont des Kenyans naturalisés et parlent le swahili, l’anglais et même les langues locales. Historiquement, ils seraient descendus à Malindi de Mogadiscio, en Somalie (leur ancienne colonie). C’est cette hypothèse qui est souvent évoquée lorsqu’on s’interroge sur l’implantation des Italiens à Malindi. Toutefois, nombreux sont ceux qui croient que les Italiens aiment beaucoup la ville de Malindi parce qu’elle aurait quelques similitudes avec leur Italie natale.

Signalons également la présence au Kenya des Chinois, qui ont beaucoup investi notamment dans l’industrie textile. Ils fabriquent des tissus et vêtements destinés à l’exportation vers l’Europe et les Etats-Unis. Le gouvernement kenyan les encourage à venir nombreux investir au Kenya. Ils recrutent des Kenyans et ont donc intérêt à apprendre l’anglais et le swahili, langues parlées par leur main-d’œuvre. Les Chinois construisent aussi des routes et des ponts.

Dans tous ces contacts entre différents groupes, le rôle joué par la langue est capital. Tous les étrangers venus s’implanter au Kenya ont dû apprendre les langues du pays, notamment l’anglais et le swahili. Mais, aussi leur présence a conduit à l’introduction de leurs langues à l’école kenyane. C’est ainsi que l’on constate l’enseignement et l’apprentissage des langues comme le français, l’allemand, l’arabe, le

¹⁷ Source : « The Standard », 20 novembre 2006.

hindi et même le chinois et le japonais dans certaines écoles secondaires et universités kenyanes, souvent à titre facultatif.

1.4. Le Kenya et la politique linguistique

Les États font des choix en matière de langues. Ils décident du statut, des fonctions et des usages des différentes langues en présence. À l'époque coloniale, les Britanniques ont imposé l'anglais comme langue officielle. Les missionnaires, chargés de donner le minimum d'éducation formelle aux Africains, assuraient l'enseignement de l'anglais qui était nécessaire à la construction de l'État. Les nouveaux métiers (techniciens, clercs, comptables) réservés aux Africains nécessitaient une connaissance de l'anglais. Toutefois, pendant que les administrateurs britanniques imposaient l'anglais comme seule langue de communication, les missionnaires eux apprenaient le swahili pour pouvoir mieux communiquer avec les populations locales. Ces missionnaires prenaient le swahili au sérieux. Comme nous l'avons signalé antérieurement dans cette étude, Johann Ludwig Krapf a même rédigé la première traduction de la Bible en swahili. On lui doit aussi la première grammaire de cette langue. Après l'accession du Kenya à l'Indépendance, le gouvernement kenyan a dû élaborer sa politique linguistique. Il a mandaté des commissions pour le faire.

En 1964, la commission Ominde¹⁸ a présenté un rapport. Dans celui-ci, il a été recommandé que l'anglais soit la langue d'instruction. Dans sa Recommandation 48, il est dit que : « dès la première année du primaire, l'anglais devait être la langue d'instruction et le swahili matière obligatoire ». Ce rapport a également recommandé que le swahili soit considéré comme langue d'unité nationale (D. A. Ooko, 2006 : 4). Cette langue devait unifier les Kenyans appartenant à différentes ethnies et parlant différentes langues tribales.

Six ans plus tard, soit en 1970, le parti au pouvoir qui était la Kenya African National Union (KANU), a lancé une campagne autour du thème « Parlons swahili ! ». La KANU voulait que les Kenyans parlent swahili en toutes circonstances, entre eux et même avec des non Kenyans. Ils devaient pratiquer cette langue, que ce soit dans des discours politiques, officiels ou simplement amicaux (Mwaura, P., 1980 : 30). Cette

¹⁸ Des commissions dirigées par des experts en matière de l'enseignement (Ominde, Gachathi, McKay, Wamalwa) ont été mandatées par les Présidents Kenyatta et Moi en vue d'améliorer le système éducatif kenyan.

campagne a abouti à l'adoption du swahili comme langue nationale obligatoirement parlée à l'Assemblée nationale et dans tous les services officiels. Toutefois, les tribunaux et les établissements d'enseignement supérieur étaient dispensés de cette obligation.

La Commission Wamalwa (1971-1972) est la première à avoir abordé le problème des langues étrangères. Appelé aussi « Comité de Revue de Formation », elle a abordé dans son rapport la question de l'enseignement des langues étrangères, comme le français, pour faciliter la communication avec des pays non anglophones : notamment des pays francophones comme le Rwanda, le Burundi et l'ex-Zaïre. Le rapport a également recommandé des cours intensifs de swahili à la Kenya Institute of Administration (KIA) et au Government Training Institute¹⁹.

Les langues locales (tribales ou ethniques ou langues kenyanes) sont revalorisées dans le Rapport de Gachathi (1975-1976). Selon ce rapport, la langue de la zone linguistique (c'est-à-dire la langue dominante dans l'aire d'implantation de l'école) devait servir de langue d'instruction pendant les trois premières années du cycle primaire. Le swahili devait être obligatoire à partir de la troisième année du primaire et examiné à la fin de ce cycle. Toutefois, la promotion des langues locales a subi un échec. Les praticiens ont rencontré des problèmes tels que l'inadéquation du lexique technique de la plupart des langues locales, la qualité douteuse des manuels scolaires ou leur rareté, le caractère obsolète des méthodes d'enseignement. Chez les dirigeants politiques, l'enseignement des langues locales était source de division ethnique. Aujourd'hui, très peu d'écoles, notamment dans les milieux ruraux du Kenya, enseignent ces langues pendant les trois premières années du cycle primaire.

Le Rapport de MacKay de 1981 a accordé de l'importance au swahili et aux langues locales. Il a recommandé que la langue nationale soit enseignée au niveau universitaire et que le Département des langues africaines soit établi à l'université. Toutes ces recommandations ont été adoptées par le gouvernement kenyan. Elles ont influé sur les status et fonctions de différentes langues pratiquées au Kenya. On peut constater à ce niveau l'existence plus ou moins tacite d'un conflit linguistique entre l'anglais et le swahili d'une part et le swahili et les langues autochtones de l'autre. L'anglais étant politiquement plus valorisé que le swahili et le swahili à son tour plus valorisé que les langues locales.

¹⁹ Etablissements qui assurent la formation des cadres pour la fonction publique.

1.4.1. Le « plurilinguisme » kenyan

La présence de différentes langues montre que le Kenya abrite sur son territoire des langues d'origines diverses ²⁰. Les deux termes « plurilinguisme » et « multilinguisme » sont souvent utilisés l'un pour l'autre ou considérés comme synonymes.

Pour R. Chaudenson (2001 : 31) le « plurilinguisme » renvoie à :

la coexistence de plusieurs langues dans un ensemble national

Le « multilinguisme » pour cet auteur est formé par la

coexistence de plusieurs langues transfrontalières ou supranationales dans une région ou sous-région

Le Kenya, comme tous les autres pays d'Afrique au Sud du Sahara, est un pays plurilingue car, il existe sur son territoire plusieurs langues et dialectes. L'anglais et le swahili partagent le territoire kenyan avec plus de 40 autres langues (langues locales et langues des minoritaires non africaines).

Parlant de la situation linguistique de l'Afrique en général, Calvet, L.-J. (2001 : 152) établit une classification des langues à trois niveaux : langue officielle, langue véhiculaire et langues grégaires (vernaculaires).

- la langue officielle, qui est la langue de gestion de l'Etat, de la politique, de l'enseignement ; au Kenya, l'anglais est la langue officielle depuis l'époque coloniale. Le swahili est une langue co-officielle ;

- la langue véhiculaire, qui est la langue du marché, des pistes, des relations inter-communautaires et, dans les villes, langue d'intégration. Une langue véhiculaire est définie par C. Olivieri (1991 : 102) comme :

une langue utilisée par des locuteurs relevant de communautés linguistiques entre lesquelles il n'y a pas d'intercompréhension

Cette définition rejoint celle de L.-J. Calvet (1993 : 34) pour qui une langue véhiculaire est celle qui est :

²⁰ Carte linguistique du Kenya en annexes

utilisée pour la communication entre des groupes qui n'ont pas la même première langue

Elle dépasse le cadre de vie d'une communauté linguistique et répond à un besoin social d'intercommunication entre groupes éventuellement dotés de vernaculaires spécifiques (J.-P. Cuq, 2002 : 153).

Au Kenya, l'anglais et le swahili sont beaucoup plus utilisés dans les communications interethniques. Ils jouent donc le rôle de « langues véhiculaires ». Ces langues peuvent passer des frontières et s'étendre sur de larges territoires (L.-J. Calvet, 1999 : 135). Le swahili est parlé au Kenya, en Ouganda, en Tanzanie, au Burundi et dans d'autres pays d'Afrique. Quant à l'anglais, il est pratiqué dans les pays voisins du Kenya comme la Tanzanie et l'Ouganda sans oublier beaucoup d'autres pays anglophones.

- les langues grégaires, langues de la famille, des relations amicales, etc. ; celles-ci sont nombreuses et ne permettent l'intercompréhension entre tribus différentes. Elles sont utilisées pour la communication entre individus appartenant à un même groupe ou une même communauté sociolinguistique. Ces langues sont aussi connues sous le nom de « langues vernaculaires ».

Pour L. Dabène (1994 : 55) une langue vernaculaire est :

l'ensemble des moyens d'expression acquis lors de la toute première socialisation, au sein de la cellule familiale. Ce terme est en effet, utilisé pour désigner dans les communautés plurilingues, les langues endogènes propres à chacun des groupes ethniques...

C'est cette acception que nous adoptons dans notre étude. Une langue vernaculaire est parlée par les membres d'un groupe ethnique. Au Kenya, les membres d'un groupe ethnique s'identifient à travers leur langue vernaculaire. Il s'agit d'un « mode d'expression de l'identité et de la solidarité du groupe ethnique » (C. Oliiviéri, id.) Toutes les langues locales (du Kenya) sont des langues vernaculaires.

L'on peut constater que dans la classification de L.-J. Calvet (2001), dont nous venons de parler, certaines langues semblent être plus importantes que d'autres. Toutes ces langues n'ont pas le même statut ni les mêmes fonctions. Ainsi l'on peut associer au plurilinguisme kenyan la notion de « diglossie ».

Pour commencer, dans ce pays il y a diglossie entre l'anglais, langue officielle et le swahili, langue co-officielle. Signalons ici que même si ces deux langues sont officiellement reconnues par la Constitution kenyane, l'anglais s'impose comme langue

du gouvernement et de scolarisation. Il est inconcevable par exemple d'écrire une lettre de demande d'emploi ou une lettre à son supérieur hiérarchique en swahili. C'est l'anglais qui est utilisé. Dans les écoles, l'anglais est plus valorisé que le swahili. L'on peut ainsi dire que l'anglais occupe une position « haute » par rapport au swahili.

La diglossie s'observe également entre le swahili et les langues indigènes (locales). Moins d'1% des Kenyans parlent swahili comme langue maternelle. Cette langue est pratiquée par beaucoup de Kenyans comme langue seconde. Le swahili est parlé dans les milieux urbains dans des communications interethniques pour permettre l'intercompréhension entre Kenyans appartenant à différentes ethnies. C'est pourquoi dans certains textes de l'ancienne constitution il est qualifié de « langue nationale » (K. Kinyanjui, 1997 : 5). C'est la langue utilisée par les administrateurs et hommes politiques lorsqu'ils s'adressent au peuple. Quant aux langues indigènes, elles sont pratiquées surtout dans les milieux ruraux entre gens appartenant à un même groupe ethnique. Dans les milieux urbains, ces langues se pratiquent notamment en famille.

La situation diglossique kenyane relève ainsi des « diglossies enchassées » qui sont, d'après L.-J. Calvet (1999 : 47), « imbriquées les unes dans les autres ». Au Kenya il y a ainsi une double diglossie - d'une part la diglossie : anglais/swahili, et de l'autre la diglossie : swahili/ langues indigènes. Plus d'informations sur ces langues seront données dans la rubrique suivante, qui porte sur les status et fonctions des langues au Kenya.

1.4.2. Status des langues en usage au Kenya

Pour mieux comprendre l'importance des différentes langues au Kenya, nous allons nous servir de la grille de R. Chaudenson (1988)²¹ qui permet de saisir leurs status et fonctions. Elle comporte les rubriques suivantes :

1. **Officialité** : S'agit-il d'une langue officielle ? Co-officielle ? Nationale ? etc. Le statut d'une langue donnée relève de l'officialité.

2. **Usages institutionnalisés** : que disent les textes officiels à propos de la langue concernée ? Est-ce que cette langue est utilisée dans le domaine de la justice ? Dans l'administration locale ? Dans la religion ? A l'Assemblée nationale ? etc.

²¹ La grille se trouve en annexes

3. **Education** : Est-ce que la langue est utilisée à l'école ? Est-elle la langue d'enseignement (aux niveaux primaire, secondaire, supérieur) ? Est-elle enseignée comme langue étrangère ? etc.

4. **Moyens de communication de masse** : Est-ce que la langue est utilisée dans les médias (presse écrite, radio, télévision) ? Le cinéma commercial ? L'édition ?

5. **Secteur secondaire et tertiaire privé** : quelles sont les possibilités professionnelles offertes par la langue ? (excellentes, bonnes, moyennes, faibles)

1.4.2.1. L'anglais

a) Officialité

Durant la période coloniale, comme nous l'avons vu (p.11) l'anglais était imposé comme langue officielle du Kenya. Après l'indépendance, le gouvernement kenyan s'est trouvé face à un problème : le choix d'une langue officielle. Il fallait choisir une langue qui pouvait être utilisée dans l'administration, la justice, à l'assemblée nationale et à l'école. Les langues kenyanes ne pouvaient pas servir à ces fins car elles ne pouvaient pas véhiculer certains concepts relevant de la science et la technologie, aucune d'entre elles n'était politiquement et techniquement acceptable pour servir de langue officielle (P. Mwaura, 1980 : 30). C'est ainsi que l'anglais a été retenu comme **langue officielle** du Kenya indépendant. L'anglais jouit d'un très grand prestige dans ce pays. Il est la langue du gouvernement, joue le rôle de langue véhiculaire entre Kenyans instruits appartenant à différentes tribus, qui préfèrent parler cette langue dans les communications quotidiennes.

b) Usages institutionnalisés

- Textes officiels

L'anglais est l'une des deux langues officiellement reconnues au Kenya.

- Textes administratifs nationaux

L'anglais est la langue utilisée dans la rédaction des projets de loi présentés à l'Assemblée nationale. Au Kenya, il est exigé aux députés de passer des tests qui certifient leurs compétences en anglais. Les circulaires, rapports, arrêtés et autres textes officiels sont rédigés en anglais.

- Justice

Dans le domaine de la justice, l'anglais occupe une place importante. Ainsi, dans les tribunaux et dans les cours de justice, l'anglais reste la langue de travail. La sentence du juge doit nécessairement se prononcer en anglais. Néanmoins, au cas où l'accusé ne comprend pas l'anglais, celle-ci doit être traduite dans une langue qu'il comprend bien.

Cela étant, l'un des héritages appartenant à un temps révolu, l'époque coloniale, les hommes politiques s'interrogent de plus en plus sur la primauté accordée à l'anglais dans le système judiciaire kenyan. Beaucoup d'entre eux sont de l'avis que le swahili pourrait se substituer à l'anglais dans la conduite des affaires de la justice, comme c'est le cas en Tanzanie, d'autant plus que la nouvelle constitution reconnaît le swahili comme une langue officielle.

- Administration locale

Les administrateurs au niveau des cantons utilisent l'anglais. Toutefois, quand ils s'adressent au peuple ils ont le choix entre l'anglais (si le public est constitué des gens scolarisés) ou le swahili (si dans le public il y a beaucoup de gens qui ne comprennent pas bien l'anglais).

c) Education

L'importance accordée à l'anglais dans le système éducatif kenyan est indiscutable. L'anglais est la langue d'enseignement, de la maternelle jusqu'à l'université. A l'école maternelle, les élèves sont déjà initiés à la lecture des mots anglais. C'est à l'école primaire que l'apprentissage de l'anglais est approfondi car c'est

la langue d'enseignement de toutes les matières du programme (géographie, histoire, etc.).

Au niveau secondaire, toutes les matières, excepté le swahili et les langues étrangères (français, allemand, arabe), sont enseignées en anglais. C'est à ce niveau que les élèves sont confrontés à la littérature d'expression anglaise. L'anglais, matière obligatoire, bénéficie de 5 heures d'enseignement par semaine, au même titre que les mathématiques et le swahili.

C'est à l'université que commence l'étude scientifique de la langue anglaise. Dans les universités kenyanes, il existe un département de langues et littérature au sein duquel sont dispensés des cours de linguistique et de littérature d'expression anglaise. Le nombre d'heures consacré à l'enseignement des cours d'anglais est le même que celui attribué à d'autres cours dispensés à l'université : 3 heures d'enseignement par semaine. Il est exigé à tout étudiant souhaitant suivre les cours de Droit, de Communication, de Journalisme et d'Administration d'avoir eu de très bonnes notes en anglais, à l'examen national du niveau secondaire (M. Chokah, 2003 : 29).

d) Moyens de communication de masse

- Presse écrite

Les médias écrits ne peuvent pas non plus se passer de l'anglais. Au Kenya, il existe trois principaux quotidiens. Deux sont en anglais : *Daily Nation* et *The Standard*. En plus, il y a aussi d'autres journaux et magazines d'expression anglaise, à savoir : *Coast Week*, *Weekly Review*, *Kenya Times* et *Financial Standard*, pour n'en citer que quelques-uns.

- Radio

Les stations de radio, publiques et privées (stations FM), diffusent des émissions en anglais. Parmi ces émissions il y a des discussions des sujets divers, des cours (destinés aux écoliers), des analyses littéraires, des informations (de 7h, 13h, 21h et 23 h) et des débats parlementaires (en direct) entre autres.

- Télévision

La télévision nationale (KBC – Kenya Broadcasting Corporation) diffuse beaucoup d'émissions en anglais. Les informations de 13h00 et 21 h 00 sont diffusées en anglais. En plus des informations, des films en anglais (par exemple des films américains), des documentaires et des débats au parlement kenyan (retransmis en direct) et discussions sont télévisés.

- Cinéma

La plupart des films, même ceux qui sont tournés localement, sont en anglais. Beaucoup de Kenyans regardent des films américains.

- Édition

Beaucoup de livres sont publiés en anglais. Les livres utilisés à l'école (de mathématiques, d'histoire, de géographie, d'anglais, de physique, de chimie...) sont également publiés en anglais. Beaucoup de romans, revues, magazines sont publiés en cette langue.

e) Secteur secondaire et tertiaire privé

Depuis l'époque coloniale, une bonne connaissance de l'anglais contribue énormément à l'accès aux emplois rémunérés. Pour être parmi les cadres au Kenya, que ce soit dans le secteur public ou privé, l'on doit avoir une bonne maîtrise de l'anglais. Les entretiens d'embauche se déroulent, presque tous, en anglais.

1.4.2.2. Le swahili

a) Officialité

Le swahili est la deuxième langue officielle du Kenya. Le choix de cette langue répond à un souci d'éviter les conflits interethniques. En plus de cela, le swahili était jugé plus riche et suffisamment développé pour répondre aux besoins de la société

moderne que les langues autochtones (P. Mwaura, *ibid.*, p.31). C'est pourquoi le swahili, langue africaine « neutre », a été choisi pour « cimenter l'unité de tous les citoyens [kenyans] »²². Le swahili est utilisé au parlement comme l'une des langues officielles du Kenya. D'ailleurs, tout député doit valider des tests de swahili et obtenir un certificat qu'il doit présenter au Président de l'Assemblée nationale. Toutefois, ceux qui préfèrent exprimer leurs arguments en anglais sont autorisés à le faire.

b) Usages institutionnalisés

- Textes officiels

Il existe une version swahilie de la constitution du Kenya. La réglementation en vigueur au parlement kenyan est également rédigée en anglais et même en swahili (car il y a des députés qui ne comprennent pas bien l'anglais).

- Textes administratifs nationaux

Des avis, annonces, circulaires (émanant du gouvernement) sont écrits en anglais et en swahili.

- Justice

Les juges et les magistrats autorisent l'usage du swahili à l'intention des accusés qui ne comprennent pas l'anglais. Même si les sentences sont lues en anglais, elles doivent être interprétées en swahili si l'accusé ne comprend pas l'anglais.

- Administration locale

Les administrateurs aux niveaux des villages, districts et régions s'adressent souvent au peuple en swahili. C'est cette langue que beaucoup de Kenyans (surtout les Kenyans non instruits) comprennent bien. Le président de la République lui-même s'adresse au peuple en swahili. Les dirigeants politiques aux niveaux local et régional font de même.

²² Jomo Kenyatta, cité dans « It's swahili ! », Daily Nation, 5 juillet 1974.

- Religion

Le swahili est utilisé dans beaucoup d'églises au Kenya. C'est presque l'unique langue qui est utilisée dans les mosquées. Les prédicateurs des rues utilisent souvent le swahili. Il existe des traductions swahilies de différentes versions de la Bible.

c) Education

Dans le système scolaire le swahili est valorisé et ainsi enseigné comme matière obligatoire aux niveaux primaire et secondaire, au même titre que les mathématiques et l'anglais. L'enseignement du swahili vise l'acquisition des quatre compétences inspirées de l'enseignement de l'anglais, à savoir : *kusikiliza* (écouter), *kuongea* (parler), *kusoma* (lire) et *kuandika* (écrire). À l'école secondaire, les élèves suivent des cours de littérature [swahilie] en swahili. À leur entrée à l'université, ils ont un niveau très avancé en swahili qui leur permet d'étudier la linguistique et la littérature en swahili. Cette langue est étudiée en licence, en maîtrise et même en doctorat (les mémoires et thèses se rédigent en swahili).

d) Moyens de communication

- Presse écrite

Dans la presse écrite, il n'existe que deux quotidiens en swahili : *Taifa Leo* (la nation aujourd'hui) et *Kenya Leo* (le Kenya aujourd'hui).

- Radio

À la radio, les informations et certaines émissions sont présentées en swahili. Des débats parlementaires sont retransmis à la radio en swahili (si un député s'exprime en anglais, son discours est interprété en swahili) Beaucoup de publicités sont diffusées à la radio en swahili et les matchs de football sont commentés en cette langue.

- Cinéma

Même s'il existe quelques films en swahili tournés au Kenya par des Kenyans, beaucoup de Kenyans préfèrent les films tanzaniens, également en swahili. Ces films sont beaucoup regardés, surtout dans la région côtière du Kenya où le swahili est très valorisé.

- Édition

Au Kenya, les librairies regorgent d'ouvrages en swahili : on y trouve des romans, des poèmes, des pièces de théâtre et même des biographies. Il y a même des oeuvres de grands écrivains anglais, français et francophones d'Afrique qui sont traduits en swahili (par exemple : *Mnafiki* (la traduction de : *Tartuffe*, de Molière) ; *Boi* (traduction de : *Une vie de Boi*, de Ferdinand Oyono) ; et *Mabepari wa Venisi* (la traduction de : *The Merchants of Venice*, de Shakespeare) entre autres.

e) Secteur secondaire et tertiaire privé

Dans le domaine de l'emploi, les connaissances du swahili sont capitales dans certains métiers qui impliquent le contact permanent avec les citoyens.

1.4.2.3. Les langues locales (tribales)

Au Kenya, les langues autochtones se répartissent en trois grandes familles linguistiques principales : la famille bantoue (kikuyu, luhya, kamba, etc.), la famille nilo-saharienne (luo, kalenjin, masaï, etc.) et la famille chamito-sémitique (somali, rendille, gabbra, etc.).

a) Officialité

Celles-ci constituent ce que R. Fasold (1984) qualifie de « langues de groupes », considérées par les locuteurs comme les unifiant et les séparant des autres. Elles n'ont pas de statut officiel et sont parlées par les membres de différents groupes ethniques,

entre eux. Ainsi par exemple, les Kikuyus parlent le kikuyu entre eux mais quand ils parlent avec un non Kikuyu ils utilisent soit l'anglais soit le swahili.

b) Usages institutionnalisés

- Textes officiels

Il n'existe pas de documents officiels (arrêté, circulaire, etc.) en langues vernaculaires.

- Textes administratifs nationaux

L'on peut trouver certaines annonces et avis, par exemple ceux du Ministère de la Santé (lutte contre la tuberculose, la malaria, le sida, etc.) en langues vernaculaires (locales).

- Justice

Au tribunal, là où l'accusé ne comprend ni l'anglais ni le swahili, l'usage de la langue maternelle est autorisé s'il y a un interprète.

- Administration locale

Quelquefois, les administrateurs locaux utilisent les langues locales (s'ils les parlent) dans les zones rurales où le swahili et l'anglais ne sont pas beaucoup parlés. Ils peuvent également s'exprimer en swahili quand ils s'adressent au peuple et le discours est interprété en langue locale.

- Religion

Il existe des Bibles et cantiques traduits en ces langues. Dans certaines églises, le culte a lieu en langue locale (ex. l'Eglise de la secte « Legio Maria », chez les Luos).

c) Education

Beaucoup de ces langues sont écrites, en utilisant l'alphabet latin. Elles sont enseignées dans certaines écoles dans les milieux ruraux. En fait, aux environs de Kisumu (à l'ouest du Kenya) il n'est pas rare de trouver des professeurs qui enseignent en luo, par exemple, pendant les trois premières années du primaire. D'autres langues locales enseignées même à l'université, à titre facultatif.

d) Moyens de communication de masse

- Presse écrite

À l'heure actuelle, il existe quelques journaux en langues locales kenyanes. Par exemple, dans la ville de Kisumu (à l'Ouest du Kenya) il y a un journal publié en luo. Il existe aussi un journal en kikuyu.

- Radio

Des programmes en langues locales (ex. kikuyu, luo, somali) sont diffusés par certaines stations de radio privées (comme Kameme FM, Radio Ramogi, Changei FM, Metro East, etc.).

- Télévision

Aucune émission en langue locale n'est retransmise à la télévision nationale.

- Cinéma

À notre connaissance, les films qui existent en langues vernaculaires kenyanes sont surtout des films de l'église. Par exemple, il existe un film portant sur la vie de Jésus, qui a été traduit de l'anglais à beaucoup de langues locales kenyanes (kikuyu, kamba, luo, etc.).

1.4.2.4. Les langues des minorités asiatiques et européennes

Dans cette catégorie figurent les langues européennes comme l'anglais (langue maternelle), l'italien, l'arabe et les langues indiennes. L'anglais n'est parlé comme langue maternelle que par 0,07% des Kenyans²³. L'italien se pratique beaucoup dans certaines villes côtières (Malindi, Kilifi) où se trouvent des Italiens. Dans ces villes, il n'est pas rare d'entendre les habitants africains parler un peu italien. Ce sont les langues indiennes, notamment le gujarati, qui se parlent beaucoup dans les villes.

a) Officialité

À l'exception de l'anglais, les autres langues européennes n'ont pas de statut officiel dans la Constitution kenyane.

b) Usages institutionnalisés

- Textes officiels

Il n'existe pas de textes officiels en hindi ni en ourdou ni en arabe ni en italien ni en allemand ni en français, mais seulement en anglais.

- Textes administratifs nationaux

Ceux-ci sont inexistantes en toutes ces langues sauf en anglais.

- Justice

Au tribunal, on peut autoriser l'usage de ces langues si l'accusé ne comprend ni l'anglais ni le swahili.

- Administration locale

Ces langues ne sont pas utilisées dans l'administration locale.

²³Source : <http://www.ethnonet-africa.org/data/kenya/genpop.htm>

- Religion

L'arabe est utilisé surtout par des musulmans à la mosquée. Les Hindous utilisent leur langue (le hindi) dans leur culte.

c) Education

Certaines langues des minorités asiatiques et européennes sont enseignées dans quelques écoles primaires et secondaires (surtout les écoles privées) kenyanes. C'est le cas du hindi, de l'arabe et de l'allemand. Elles figurent parmi les matières enseignées à l'école secondaire. L'allemand et l'arabe sont également enseignés à l'université (p.ex. à l'Université de Kenyatta, à Nairobi).

d) Moyens de communication de masse

- Presse écrite

Dans un hebdomadaire, *Coast Week*, deux pages sont consacrées à des articles en allemand.

- Radio

Il existe des stations de radio qui diffusent des programmes en hindi. C'est le cas de la radio « East FM ».

- Télévision

Aucune émission en hindi, en italien, en arabe ou en allemand n'est diffusée à la télévision nationale kenyane. Néanmoins, dans certaines chaînes privées, l'on peut regarder des films hindis mais avec des sous-titres anglais.

- Cinéma

Il existe beaucoup de films indiens (en langues indiennes) au Kenya.

- Édition

Au Kenya, on trouve des livres et dictionnaires de gujarati (langue indienne), d'arabe, d'italien et d'allemand dans les librairies.

e) Secteur secondaire et tertiaire privé

La connaissance de ces langues est quelquefois exigée dans le secteur touristique. Les guides touristiques, par exemple, ont intérêt à parler l'italien, l'anglais et l'allemand car le Kenya reçoit beaucoup de touristes italiens, allemands, anglais et américains.

Le corpus des langues trouvées au Kenya nous apportera un éclaircissement quant à leurs différents usages dans ce pays. Nous le présentons dans la partie suivante.

1.4.3. Corpus des langues utilisées au Kenya

Nous devons également l'appellation « corpus des langues » à R. Chaudenson (1991 : 37-43), qui a proposé une grille permettant de décrire les usages de différentes langues dans un pays donné. Pour justifier l'utilité de la grille, ce sociolinguiste précise qu'elle peut être utilisée dans l'analyse des situations linguistiques dans leur ensemble et permettre l'élaboration de ce qu'il appelle un « système expert » d'analyse des situations linguistiques et de définition des modèles adaptés d'aménagement linguistique. C'est cette grille que nous allons utiliser pour décrire le corpus des langues au Kenya car nous croyons qu'elle permettra de donner une image plus claire des usages des langues dans ce pays. Elle est constituée de rubriques suivantes :

a) Appropriation linguistique

L'appropriation linguistique renvoie au mode d'acquisition de la L1 (langue première, appelée souvent « langue maternelle ») et/ou l'apprentissage de la L2 (la langue seconde). D'après R. Chaudenson (id.), le terme « acquisition » est employé en rapport avec la « langue maternelle » (acquise dans la famille) et le terme « apprentissage » en rapport avec le développement d'une compétence de langue seconde (que cet apprentissage soit opéré en milieu institutionnel ou non).

b) Vernacularisation vs véhicularisation

Une langue peut jouer le rôle de langue vernaculaire de la totalité ou d'une partie de la population d'un État, mais il peut aussi devenir, dans certaines conditions, la vernaculaire de certains groupes sociaux. D'après Chaudenson, même si ce processus n'est pas courant il est néanmoins observable. La véhicularisation, quant à elle, s'observe là où une langue est utilisée par des locuteurs parlant différentes langues, dans des situations qui n'imposent pas statutairement l'usage d'une langue très valorisée (comme la langue officielle).

c) Les types de compétence

Chaudenson, qui se base sur le français (pour notre étude nous allons nous intéresser aux différentes langues utilisées au Kenya), distingue quatre principaux types de compétences, à savoir :

- 1 – locuteurs à compétence de français L1 (ou assimilés) ;
- 2 – locuteurs à double compétence large L1 + français L2 (ou compétence multiples) ;
- 3 – locuteurs de français Ln (L2, L3, etc....) avec une compétence réduite (véhicularisation, spécialisation fonctionnelle, etc.) ;
- 4 – locuteurs sans compétence suffisante ou réelle en français.

La situation linguistique au Kenya est un peu compliquée, comme nous allons le constater.

d) Production et exposition langagières

Chaudenson apporte un éclaircissement, en disant que la production langagière envisagée est essentiellement individuelle, hors des situations de communication où le choix linguistique est imposé au locuteur. Contrairement à la production langagière, l'exposition est pour une bonne partie liée à des situations où l'emploi d'une langue officielle (comme le français dans les pays francophones d'Afrique) n'est ni lié à des choix des interlocuteurs ni à une situation où la communication peut être univoque : par exemple, les moyens de communication de masse, audio-visuels surtout, illustrent ce point. Les situations d'apprentissage institutionnel sont exclues.

Chaudenson prévoit des points (en chiffres) à chacune des quatre rubriques de cette grille. Nous n'allons pas procéder à l'évaluation des différents éléments de la grille, nous allons plutôt expliquer les différentes conditions d'appropriation et d'usage de la compétence linguistique dans les différentes langues en usage au Kenya.

La situation linguistique au Kenya décrite par un corpus des langues se présente de la manière suivante :

1.4.3.1. Appropriation linguistique

a) Le milieu familial : c'est dans ce milieu que beaucoup d'enfants en Afrique acquièrent des langues tribales (langues premières ou « langue maternelles »). Au Kenya, comme dans beaucoup de pays africains, l'on distingue deux zones d'habitation : la zone rurale et la zone urbaine. Ce que l'on observe en milieu rural en matière de l'usage et l'acquisition des langues est souvent différent de ce que l'on observe dans les milieux urbains.

- Dans les milieux ruraux au Kenya, l'on trouve différentes ethnies, chacune possédant sa propre langue (la « langue première » ou « langue vernaculaire »), qui se pratique souvent en famille. Un enfant acquiert sa langue première ou vernaculaire à la maison. En zone rurale au Kenya, l'enfant apprendra la langue de ses deux parents (s'ils sont de la même ethnie et donc parlent la même langue vernaculaire) ou, souvent si les parents appartiennent à deux groupes ethniques différents, la langue du père l'emporte sur la langue de la mère de l'enfant. Précisons que le patriarcat (situation où l'autorité du père s'impose) caractérise la plupart des groupes ethniques trouvés au Kenya. Tout de même, dans certaines familles, les enfants parlent la langue de leur père ainsi que celle de leur mère.

- En zone urbaine, la situation est un peu différente. Dans certaines familles, surtout celles qui tiennent à leur culture et à leurs traditions, la langue vernaculaire (tribale) est pratiquée en famille et l'enfant l'acquiert. Cela s'observe notamment dans les familles où les deux parents parlent une même langue vernaculaire. Dans le cas contraire, c'est soit le swahili (surtout dans la région côtière du Kenya) soit l'anglais (notamment chez certaines familles résidant dans la capitale, Nairobi). Remarquons que dans les zones urbaines le swahili s'acquiert souvent concurremment avec la langue vernaculaire. Même si les parents parlent leur langue vernaculaire, il n'est pas rare de les entendre utiliser des mots swahilis aussi, ce qui relève du phénomène d' « alternance

codique » (passer d'une langue à l'autre). Malheureusement, ces dernières années l'on constate que certains enfants ne parlent plus leur langue vernaculaire. Par exemple, dans la ville de Mombasa, sur la côte kenyane, beaucoup d'enfants parlent le swahili quand ils jouent avec d'autres enfants et même en famille. Les Européens et Indiens résidant au Kenya semblent préférer l'anglais au swahili (mais ils pratiquent également les langues de leurs ancêtres : l'italien, l'allemand, l'hindi, l'ourdou...). Pour ce qui est du français, l'on peut entendre quelques mots de cette langue surtout autour des sites touristiques (parcs naturels, plages, musées...). Remarquons qu'au Kenya, il y a également beaucoup de ressortissants des pays francophones d'Afrique, notamment la République Démocratique du Congo (RDC), le Rwanda et le Burundi, qui parlent le français et d'autres langues de leurs pays (par exemple, le lingala, le kinyarwanda, le kirundi) entre eux.

b) Le milieu extra-familial informel (par exemple le quartier, le marché, les jeux) :

- Dans les milieux ruraux, comme dans les milieux urbains, les enfants acquièrent la langue vernaculaire parallèlement avec le swahili. Ce dernier, s'il n'est pas parlé en famille (ce qui est rare) s'acquiert quand l'enfant joue avec d'autres enfants. Certains enfants parlent également la langue vernaculaire des membres d'un groupe ethnique voisin. En zone rurale toujours, la langue vernaculaire et le swahili sont parlés en famille, au marché, à l'hôpital, à la boutique, dans les hôtels et les bars entre autres lieux publics.

- En zone urbaine, si les langues vernaculaires sont parlées en famille, dans le quartier c'est souvent le swahili qui est parlé. Dans les grandes villes, les enfants appartenant à des groupes ethniques différents parlent le swahili. Dans la ville de Nairobi, dans certains quartiers habités par l'« élite » kenyane, c'est l'anglais qui a tendance à être la langue véhiculaire. Toutefois, souvent les enfants issus de ces quartiers parlent également un « patois », que l'on nomme « sheng ». Beaucoup de parents ne comprennent pas le « sheng » et ne parlent pas ce patois. Ainsi, les enfants l'utilisent à la maison s'ils se disent des choses discrètes, que leurs parents ne sont pas censés comprendre (nous en parlerons plus loin dans cette étude).

c) La situation à l'école : Dans les écoles kenyanes, les deux langues utilisées sont l'anglais et le swahili (de l'école maternelle à l'université). Pendant longtemps, la pratique des langues vernaculaires à l'école n'était pas tolérée, notamment dans les

écoles situées en zone urbaine. Les enfants qui étaient surpris en train de parler leur langue maternelle étaient souvent punis. Même aujourd'hui leur utilisation à l'école est découragée. Dans certaines écoles, le français est parlé, surtout en classe, par les élèves qui l'apprennent. Signalons qu'il existe quelques écoles « internationales » qui valorisent le français (en fait c'est le français qui est le médium d'enseignement), comme le lycée Diderot, à Nairobi. L'anglais reste la langue valorisée dans les écoles kenyanes ; toutes les matières/disciplines, à l'exception du swahili et des langues étrangères telles que le français et l'allemand, sont enseignées en anglais – pour des raisons historiques (c'est la langue de l'ancien colonisateur britannique). Il est à noter que dans beaucoup d'écoles les cours de français (surtout ceux du niveau débutant) sont également enseignés en anglais.

1.4.3.2. Véhicularisation vs vernacularisation

Au Kenya, l'anglais et le swahili sont reconnus comme langues véhiculaires. Le swahili, longtemps reconnu dans la constitution kenyane comme la « langue nationale » du Kenya, jouit d'une véhicularisation importante. Presque tous les Kenyans, scolarisés ou non, parlent cette langue. C'est ainsi que les communications entre membres des différentes ethnies se déroulent souvent en swahili. Ce dernier est non seulement la langue véhiculaire du Kenya mais également de l'Afrique orientale (Kenya, Tanzanie, Ouganda) et quelques pays de l'Afrique centrale (Rwanda, Burundi, RDC). Le rôle de la vernacularisation est joué par les plus de quarante langues parlées par différents groupes ethniques au Kenya. Dans des cas très rares, l'anglais joue le rôle de langue « vernaculaire », chez des familles des Kenyans « acculturés » ou dans des familles où l'un des parents est d'origine européenne.

1.4.3.3. Les types de compétence

En général, beaucoup de Kenyans scolarisés savent bien lire et écrire l'anglais et le swahili. Beaucoup de langues vernaculaires (par exemple le kikuyu, le luo, le luhya...) sont également écrites, en utilisant l'alphabet latin. Il existe même des descriptions linguistiques de ces langues (syntaxe, phonétique, morphologie, etc.). Il n'est donc pas étonnant de trouver des Kenyans qui savent lire et écrire le swahili, l'anglais et leur langue vernaculaire. Une bonne maîtrise de l'anglais peut conduire à un

bon emploi. Même si théoriquement l'anglais et le swahili ont un même statut (de langue officielle), en réalité ils ne sont pas sur « le même pied d'égalité ». L'anglais est plus valorisé, par rapport au swahili. Pour illustrer ce point, l'on n'écrit jamais une lettre à son supérieur hiérarchique en swahili ! Au bureau, la correspondance s'effectue nécessairement en anglais. Une bonne maîtrise du français (parlé et écrit) constitue un avantage chez les Kenyans qui souhaitent travailler dans le secteur touristique ou pour le compte des organismes et organisations internationaux.

1.4.3.4. Production et exposition langagières

Au Kenya, beaucoup de documents (livres, journaux, magazines...) sont publiés en swahili et en anglais. Les émissions radiophoniques sont diffusées en anglais, en swahili et même en langues vernaculaires (il existe des stations FM qui diffusent en langues vernaculaires). Les émissions télévisées, toutefois, ne sont diffusées qu'en anglais et en swahili. Il existe des dictionnaires, des livres et des journaux en langues vernaculaires. Signalons que certains écrivains kenyans, comme Ngugi wa Thiong'o (un écrivain célèbre d'origine kenyane qui vit aux Etats-Unis) écrivent des romans en anglais et même en langue vernaculaire. Dans le domaine de la publicité, au Kenya on utilise l'anglais, le swahili et même les langues vernaculaires. En ce qui concerne le français, il y avait au début des années 2000 un quiz en français (« Franco-Quiz ») qui était télévisé sur la chaîne NTV (Nation TV) ainsi qu'une émission radiophonique (sur « Capital FM »). Les apprenants de FLE kenyans ont la possibilité d'écouter des chansons françaises (les « Tubes »), grâce aux cassettes audio ou CDs envoyés à leurs écoles par le service de coopération linguistique de l'Ambassade de France au Kenya.

Toutes ces langues dont nous avons parlées s'influencent d'une manière ou d'une autre. Le contact entre elles n'est pas sans conséquences.

1.4.4. Contact des langues et ses conséquences au Kenya

Le contact entre différentes langues parlées au Kenya a fait qu'aujourd'hui aucune d'entre elles n'est « pure ». Toutes ces langues s'influencent mutuellement, notamment au niveau lexical. Nous présentons différents cas de figures :

- influence de l'anglais sur le swahili et vice versa : beaucoup de mots utilisés en swahili sont d'origine anglaise, par exemple « jaji » (de « judge » : juge) et « lori » (de « lorry » : camion). Le swahili a aussi donné des mots à l'anglais, par exemple le mot « safari » (voyage dans les parcs naturels pour observer la faune), mot d'origine swahilie utilisé en anglais ;

- influence de l'anglais sur les langues locales et inversement : la langue luo utilise le mot « mtokaa » (de l'anglais « motor car » : auto, voiture). L'anglais utilise le mot kikuyu « kiondo » (qui signifie « panier tissé ») ;

- influence du swahili sur les langues locales et vice versa : par exemple, le kikuyu utilise le mot « kiferiti » (du mot swahili « kiberiti » : boîte d'allumettes). Le swahili, lui aussi, utilise des mots des langues locales, par exemple « mdhokoi » (mot d'origine kamba : un plat qui est constitué d'un mélange d'haricots, de maïs et de légumes) ;

- influence des langues locales les unes sur les autres ; on les constate surtout entre langues des tribus voisines, comme les Luos et les Luhyas. Par exemple, le mot « Nyasaye » (Divinité) est utilisé par ces deux tribus, mais il est d'origine luo ;

- influence des langues des minoritaires non africaines sur le swahili : par exemple, le hindi a légué au swahili le mot « chapati » (sorte de crêpe), l'allemand le mot « shule », qui signifie « école » (du mot « schule »).

Beaucoup de ces mots d'emprunts désignent des choses et phénomènes qui n'existaient pas dans la culture des langues qui les ont empruntés. L'on peut constater que ces emprunts relèvent de différents domaines, par exemple les domaines de la technique et la cuisine. L'arrivée des Européens et Asiatiques au Kenya a contribué à l'enrichissement lexical de différentes langues parlées dans son territoire.

Remarquons aussi que les influences des langues peuvent se repérer également au niveau syntaxique. À titre d'exemple, au Kenya l'on peut entendre des phrases du type : « Please help me with your pen » (traduction littérale du swahili : « Tafadhali nisaidie na kalamu yako »), au lieu de « Please lend me your pen ». Cela rejoint les propos de M. Chokah (op. cit. p.29), qui observe que

c'est dans cet environnement de langues locales multiples que se sont effectués des mélanges qui ont donné naissance à ce qu'on peut appeler l'anglais kenyan avec des tournures et des traductions littérales de langues et de dialectes locaux

Il est vrai que l'anglais parlé par certains Kenyans, surtout dans les grandes villes où différentes cultures sont représentées n'est pas « standard », car il contient des

traces du swahili et même d'autres langues kenyanes. Ces mélanges ont donné naissance à un langage connu sous l'appellation « sheng », compris par certains citoyens kenyans : il n'est pas parlé par tous. Le sheng est un bel exemple du résultat des contacts des langues au Kenya. Il mérite une discussion.

1.4.4.1. Le *sheng*

Le sheng est un parler qui a été inventé par la jeunesse kenyane, notamment dans les grandes villes kenyanes comme Nairobi. Le mot « sheng » serait la combinaison de lettres « sh » contenues dans le mot « swahili » et « eng » dans « **english** ». Le sheng est un parler qu'on pourrait qualifier d'hybride. C'est un mélange d'anglais, de swahili et de quelques langues locales comme le kikuyu, le kamba, le luo, le luhyia (Ogechi, N.O., 2005 : 335). Aujourd'hui à Nairobi et dans d'autres grandes villes du Kenya (à l'exception de Mombasa, « fief » du swahili), le sheng est devenu un parler perçu comme un signe de modernité et de cosmopolitisme. Les jeunes citoyens s'identifient à travers ce genre de parler. Le sheng emploie principalement la grammaire et la syntaxe swahilies : le swahili étant la langue-matrice (Myers-Scotton, C., 1993 : 39). Ce parler fait penser aux créoles parlés aux Antilles et ailleurs.

Ce sont surtout des mots anglais qui s'ajoutent au swahili et peuvent varier selon les contextes. À titre d'exemple, les minibus qui servent de taxis, communément appelés « matatus » au Kenya, s'appellent « ma-three » en sheng. Dans ce cas, le préfixe « ma- » (en swahili préfixe du pluriel) est maintenu mais « tatu » (mot swahili qui signifie « trois ») est traduit en anglais, « three ». Un autre exemple intéressant est le mot « disk ». Ce mot est d'origine anglaise (disc) et signifie un objet rond et plat. En sheng, « disk » renvoie à « chapati », une sorte de crêpe d'origine indienne, que les Kenyans aiment beaucoup. L'on constate que les mots empruntés ne gardent pas leur sens d'origine. En sheng, on leur attribue un autre sens mais qui s'inspire du sens d'origine. Le kikuyu a fourni entre autres le mot « ngiri » (un billet de 1,000 shillings du Kenya) et le luo « donjo » (qui signifie « arriver »).

Dans certains cas, les syllabes d'un mot sont inversées, à l'image du verlan parlé en France. Par exemple, dans le mot swahili « kadi » (de l'anglais « card »), les deux syllabes sont inversées pour donner le mot sheng « dika ». Cependant, le sens reste le même (celui de « carte »). N.O. Ogechi (ibid., p.334) reconnaît qu'il est difficile pour

les « non initiés », même les locuteurs du swahili, de suivre une conversation en sheng. Les parents n'arrivent pas à comprendre ce que leurs enfants se disent entre eux.

Le sheng a des mots synonymes (ex. « bradhee » et « bro », qui signifient « frère ») et des mots polysémiques (ex. le verbe « ku-wahi » peut signifier : tabasser ou devancer quelqu'un). Toutefois, on lui reproche d'avoir un lexique instable (M. Ngesa, 2002 : 10).

Pour écrire le sheng, on utilise l'alphabet latin. Cependant, il n'existe pas de norme, en ce qui concerne l'orthographe à utiliser. Il existe au moins un dictionnaire de sheng, parler aujourd'hui tellement populaire que la nouvelle génération de jeunes musiciens kenyans chante en ce patois.

Ces dernières années, nombreux sont les intellectuels kenyans qui combattent la pratique du sheng. Pour eux, ce dernier constitue une menace notamment au swahili standard enseigné dans les écoles kenyanes ; les échecs scolaires sont souvent attribués à la pratique du sheng au détriment du swahili.

En guise de conclusion, rappelons que Kenya est peuplé par différents groupes ethnolinguistiques parlant différentes langues, ce qui fait de lui un pays à la fois multilingue et plurilingue. À part les deux langues officielles, l'anglais et le swahili, il existe des langues locales et celles des minorités d'origine asiatique et européenne implantés dans ce pays depuis des siècles. Différents statuts et fonctions sont reconnus aux différentes langues qui se partagent le territoire kenyan. Le contact des langues n'est pas sans conséquence : s'il a entraîné des influences des langues entre elles, il a également conduit à la naissance d'un parler communément connu sous le nom de *sheng*, parlé notamment dans les milieux urbains kenyans. Cela dit, le français reste la langue étrangère la plus apprise par les Kenyans, comme le montrera le chapitre suivant.

CHAPITRE 2
La place du français au Kenya

Suite à son accession à l'indépendance en 1963, la République du Kenya, sous la présidence de Jomo Kenyatta, s'est fixé l'objectif de promouvoir le dialogue ainsi que les échanges culturels et économiques avec d'autres pays africains, dont la majorité étaient francophones, tels que le Congo, le Rwanda, le Burundi et l'ex-Zaïre (aujourd'hui la République Démocratique du Congo – RDC). Pour atteindre cet objectif, le Parlement kenyan d'alors a voté l'introduction du français langue étrangère dans le cursus scolaire de l'enseignement public. Depuis lors, le français s'apprend à l'école et la France s'intéresse de plus en plus au Kenya. Beaucoup de Kenyans apprennent cette langue pour travailler dans les entreprises françaises présentes dans ce pays. Le français est étroitement lié au développement économique du Kenya, comme nous le verrons dans les lignes qui suivent.

2.1. Le français et le développement économique du Kenya

2.1.1. Entreprises françaises implantées au Kenya

À l'heure actuelle, le Kenya compte une dizaine d'entreprises françaises. En fait, sur les quarante-cinq filiales de sociétés françaises représentées en Afrique de l'Est, vingt sont implantées au Kenya. De tous les investisseurs étrangers au Kenya, la France est classée au quatrième rang. Les grands groupes français dans ce pays sont *Total Kenya Ltd*, *Bamburi Cement Ltd*. et *Transami*. D'autres entreprises françaises présentes au Kenya sont : *Alcatel* (télécommunications), *Air France Cargo*, *Corsair*, *SDV de Bolloré* (transports), *Europharma-Laborex*, *Avantis* (pharmacie), *Bonduelle* (agriculture), *Michelin* (automobile) ainsi que *Proparco* et *Crédit agricole* (banque). Ces entreprises sont parmi les principaux employeurs au Kenya²⁴.

a) Total Kenya Ltd.

Partout à travers le pays, l'on aperçoit les stations-service Total. Total Kenya Ltd. est le premier groupe de distribution et de vente d'hydrocarbures au Kenya.

²⁴ Source : Ambassade De France, « La France au Kenya », Nairobi, juillet 2006, p.12.

Cette entreprise est impliquée, non seulement dans le développement économique du pays, mais aussi dans son développement social. Dans le cadre de « Total Eco Challenge » (campagne pour la protection de l'environnement) elle mène, en collaboration avec les autorités régionales, un programme de plantation d'arbres sur le territoire kenyan.

b) Bamburi Cement Ltd.

Bamburi Cement Ltd. est une filiale du groupe Lafarge. Cette entreprise œuvre dans le secteur des matériaux de construction, notamment la fabrication du ciment. Elle est leader dans la production du ciment en Afrique orientale et compte plus de mille employés au Kenya (Source : Bamburi Cement Ltd.). Bamburi Cement Ltd. s'attache à protéger la faune et l'environnement au Kenya. C'est elle qui a fondé et qui gère le sanctuaire « Haller Park » à Mombasa (qui abrite différentes espèces d'animaux sauvages) qui attire beaucoup de touristes.

c) Transami

Cette entreprise se spécialise dans la logistique. Les marchandises en provenance de l'Ouganda sont transportées par les camions de Transami jusqu'au port de Mombasa, d'où elles sont exportées vers l'Europe de l'Ouest, l'Extrême-orient et l'Australie. Transami stocke également les marchandises d'autres compagnies dans ses entrepôts : voitures Nissan, matériel pour l'entreprise de téléphonie mobile *Alcatel* et les hydrocarbures de Total²⁵.

2.1.2. La France et la recherche au Kenya

La France travaille à renforcer les capacités des chercheurs kenyans dans différents domaines. Il existe trois centres de recherche français (gérés par les Français) au Kenya, à savoir : le CIRAD (Centre International de Recherche Agronomique pour le Développement), l'IFRA (Institut Français de Recherche en Afrique) et l'IRD (Institut de Recherche pour le Développement). C'est avec le concours des chercheurs

²⁵ Source : www.transami.com

de ces trois centres (résidents au Kenya) que l'Ambassade de France finance des travaux de recherche impliquant des chercheurs français et kenyans.

Il existe aussi des accords d'échanges entre les universités françaises et les universités kenyanes (ex. accords entre l'université Moi et l'université de Rouen ; entre l'Université de Grenoble et l'Université Kenyatta) dans les domaines du génie, des sciences du langage et de la paléontologie. L'Ambassade de France soutient également les étudiants kenyans en leur octroyant des bourses d'études de troisième cycle en France.

2.2. La promotion de la langue française au Kenya

2.2.1. Les écoles

L'Ambassade de France, en collaboration avec le ministère kenyan de l'éducation et l'Association des professeurs de français au Kenya (KATF), soutiennent l'enseignement du français dans les écoles secondaires qui l'enseignent. Elle leur procure du matériel pédagogique (livres, cassettes, romans) et participe à l'organisation des concours de récitation de poèmes en français qui est inclus dans le programme d'activités du festival national de musique « Kenya Music Festival » (M. Chokah, 2003 : 32). L'Ambassade de France organise également le *Quiz de la Francophonie*. Il s'agit d'une activité qui oppose les universités publiques kenyanes et les écoles secondaires entre elles. Les gagnants obtiennent un séjour d'un mois en France, chaque année. L'Ambassade de France attribue chaque année des bourses aux enseignants de français kenyans pour qu'ils puissent participer à des stages animés par des spécialistes de FLE à l'île de la Réunion et/ou en France (notamment au Centre de linguistique appliquée, Besançon ou au CAVILAM, Vichy).

Il existe une école française à Nairobi : le Lycée Diderot, qui accueille chaque année près de 400 élèves originaires de 38 pays différents²⁶. Dans cet établissement, le français est enseigné de l'école maternelle jusqu'au niveau du baccalauréat. Les élèves qui sont reçus au baccalauréat ont la possibilité de s'inscrire dans les universités françaises.

²⁶ <http://lycée.denis.diderot.free.fr>

2.2.2. Les médias

La promotion de la langue française se fait également par les médias. Depuis 2005, date de l'installation de Radio France Internationale (RFI) au Kenya, les Kenyans qui apprennent le français peuvent écouter des émissions radiophoniques en langue française.

2.2.3. Les Alliances françaises

Les Alliances françaises sont les instituts privilégiés pour l'enseignement de la langue française. Il en existe quatre : à Nairobi, à Mombasa, à Kisumu et à Eldoret. D'après «Le Kenya aujourd'hui » (2006), document élaboré par l'Ambassade de France au Kenya, le réseau d'Alliances françaises accueille près de six milles étudiants.

Outre la proposition des cours des niveaux DELF et DALF, l'Alliance française assure également une formation en français à visée professionnelle, en anglais (French for Professional Purposes). Il s'agit de français sur objectifs spécifiques.

2.3. Le français sur objectifs spécifiques

À part les Alliances françaises, il existe d'autres institutions qui forment au français sur objectifs spécifiques : le français du tourisme et d'hôtellerie, le français du secrétariat et de l'administration publique, ainsi que le français de la diplomatie.

a) Le français du tourisme

Kenya Utalii College (institution proposant des programmes de formations aux métiers du tourisme et hôtellerie) dispense des cours de français du tourisme et d'hôtellerie. C'est une école publique qui a pour mission de former des futurs guides touristiques, serveurs d'hôtels, gérants d'hôtels, réceptionnistes, animateurs et autres professionnels qui interviennent dans le secteur touristique. Dans cette institution, les étudiants suivent des cours de français pendant deux ans et ont après la possibilité d'être employés dans les hôtels, restaurants, agences des voyages et autres établissements touristiques. Kenya Utalii College propose également un programme de formation continue aux employés de ces établissements.

b) Le français du secrétariat et de l'administration publique

Un programme de formation au français du secrétariat et de l'administration publique est proposé par le Kenya Institute of Administration – KIA (l'Institut kenyan d'administration). Cet établissement dispense des cours de français aux cadres et fonctionnaires de haut rang au Kenya ainsi qu'aux secrétaires du service public. Le Kenya Institute of Administration est géré par l'État.

Les secrétaires bilingues (anglais/français) sont également formés à Kianda College, un établissement privé, affilié à l'université de Strathmore (université privée située à Nairobi, au Kenya). Les diplômés de KIA peuvent travailler dans des ONG (organisations non-gouvernementales) ou dans des entreprises internationales.

c) Le français de diplomatie et des relations internationales

L'Institute of Diplomacy and International Studies - IDIS (l'Institut de Diplomatie et d'Études Internationales), qui relève de l'université de Nairobi, organise une formation au français de diplomatie et des relations internationales. Au sein de cet institut sont formés des fonctionnaires du Ministère kenyan des Affaires Étrangères kenyan qui sont affectés dans les pays francophones. L'IDIS forme également les employés des ONG et de l'ONU à Nairobi (l'une des villes-sièges de l'ONU). Cet établissement propose aussi un programme de Maîtrise en Relations Internationales aux titulaires de licence, des universités kenyanes.

2.4. Le système éducatif kenyan et l'enseignement du français

2.4.1. L'enseignement du français au Kenya : aperçu historique

Au lendemain de l'Indépendance, seules quelques écoles secondaires enseignaient le français langue étrangère, à titre facultatif. Il s'agissait de soi-disant « bonnes écoles ». Nous tenons à dire ici que même dans les années antérieures à 1963, le français était enseigné mais uniquement dans quelques écoles privées fréquentées principalement par les enfants des colons anglais et autres Européens qui résidaient au Kenya à cette époque. Il est clair donc que dès les débuts de l'enseignement du français langue étrangère au Kenya un certain prestige se rattachait à cette langue.

La situation va changer, notamment dans les années 1980, à la suite des réformes qu'ont subies les programmes scolaires. Dans le nouveau système 8-4-4, le français, toujours enseigné à titre facultatif, sera proposé dans les programmes de beaucoup d'écoles à côté d'autres langues étrangères comme l'allemand, l'arabe et le hindi.

Dans les années 70 et 80, après la première année du secondaire (Form 1), les élèves devaient choisir entre le français et le kiswahili (ou le swahili). L'apprentissage du français commençait donc à partir de la deuxième année du secondaire. Mais, une sélection rigoureuse s'opérait à la fin de l'année. Seuls les élèves qui avaient de très bonnes notes en français poursuivaient l'apprentissage de cette langue jusqu'en quatrième année (la classe terminale), où ils passaient l'examen d' « O-Level ». Ceux qui étaient reçus à l'examen et avaient la moyenne exigée en français continuaient à apprendre le français en cinquième et sixième années du secondaire (A-Level). Ils passaient éventuellement l'examen d' « A-Level » (équivalent approximatif du Baccalauréat français) et ceux qui obtenaient la moyenne pouvaient s'inscrire à l'université. Jusque dans les années soixante-dix, dans les universités kényanes les étudiants préparaient la Licence ès lettres (Bachelor of Arts-B.A) ou la Licence ès Sciences (Bachelor of Science-B.Sc). Pour pouvoir éventuellement enseigner le français, les littéraires avaient la possibilité de préparer aussi un diplôme d'aptitude pédagogique à l'enseignement (« Post-graduate Diploma in Education »), formation qui durait six mois.

Après 1985, le swahili sera favorisé par rapport au français. Si le swahili est enseigné comme matière obligatoire, le français est enseigné à titre facultatif. Ces dernières années, on assiste à une augmentation d'effectifs d'apprenants du français langue étrangère. Environ 30 000 élèves et étudiants apprenaient le français en 2003. En 2006, ils étaient 45 000 à apprendre la langue.²⁷

2.4.1.1. Situation actuelle du français dans les écoles secondaires kényanes

Si on inclut le français dans les programmes scolaires kényans, c'est pour atteindre un certain nombre d'objectifs, contenus dans le *Kenya Secondary Education*

²⁷ Source : Ambassade de France au Kenya

Syllabus (programme destiné au secondaire dans le système éducatif kenyan) élaboré par le KIE. Ces objectifs sont les suivants :

- faire acquérir aux élèves des compétences communicatives (orales et écrites) nécessaires pour l'obtention d'un emploi dans les secteurs public et privé où le français est requis ;
- permettre aux élèves d'acquérir du matériel et s'en servir en français oral et écrit ;
- faciliter aux apprenants kenyans la continuation des études dans des institutions francophones (en Afrique francophone ou ailleurs) ;
- contribuer à atteindre le but fixé par le pays, qui est celui de former son propre personnel bilingue (anglais/ français) ;
- promouvoir des rapports plus proches entre le Kenya et les pays francophones aux niveaux culturel, politique et économique ;
- promouvoir la paix internationale à travers la compréhension et l'appréciation des cultures du monde francophone ainsi qu'une attitude positive à l'égard des étrangers et leurs cultures.

L'analyse de tous ces objectifs nous laisse comprendre qu'en effet ce sont surtout les intérêts économiques et politiques qui priment. Au niveau de l'apprenant, il est bien connu et reconnu au Kenya que les connaissances du français constituent un avantage majeur au marché de l'emploi. Les bilingues (anglais/ français) sont très recherchés. Le Kenya collabore avec des pays francophones qui, comme lui, sont membres de la Communauté est-africaine : le Rwanda et le Burundi y ont adhéré en 2006.

Dans le système scolaire kenyan, l'apprentissage du français débute au niveau secondaire dans les écoles publiques (dans certains établissements privés le français est enseigné à l'école primaire). À l'école secondaire, cette langue est enseignée comme matière optionnelle au même titre que : l'arabe, l'allemand, la musique, les études de comptabilité (Accounts) et l'économie. Ainsi, le nombre d'heures qui lui est imparti est inférieur à celui dont bénéficient l'anglais et le swahili, matières obligatoires. En première et en deuxième années du secondaire, seulement deux heures par semaine sont consacrées à l'enseignement et l'apprentissage du français par rapport à quatre heures pour l'enseignement et l'apprentissage du swahili et de l'anglais.

Les apprenants ont une bonne maîtrise de l'anglais et le swahili et ont besoin de bien maîtriser la langue française. Nous signalons ici que le français vient

généralement en quatrième position dans le répertoire verbal des apprenants kenyans. La plupart ont déjà appris une langue vernaculaire (une langue locale), le swahili et l'anglais avant de s'adonner à l'apprentissage du français.

2.4.1.2. La place de la composante orale dans l'enseignement du français au Kenya

L'enseignement du français au Kenya accorde beaucoup d'importance à l'écrit.

D'après J.S.O. Oduke (ibid., p.49) :

...la plupart des professeurs mettent l'accent sur l'écrit (...) Cette habitude tient du fait que les matières 'traditionnelles' mettent l'accent sur la lecture et sur l'écrit. L'anglais et le swahili sont enseignés ainsi parce qu'on suppose que l'oral est 'naturel' et qu'il se pratique dans la vie de chaque jour...

La didactique des langues étrangères, en l'occurrence le FLE, n'est pas comme celle du swahili ou de l'anglais. La composante orale doit trouver sa place dans l'enseignement du français conformément aux objectifs fixés qui évoquent l'acquisition des compétences orales et écrites.

Les examens scolaires relèguent la composante orale au second plan. Dans le *Kenya National Examinations Council Syllabus* (Syllabus du conseil national d'examens kenyan) (2004-2005) l'épreuve orale (501/3 French Oral) ne dure que 15 minutes. La compréhension orale (501/1 French Listening Comprehension), elle, dure 45 minutes. C'est l'épreuve écrite qui s'arroe la part du lion. La rédaction, la grammaire et la compréhension écrite (501/2 French Composition, Grammar and Comprehension) se passe pendant 2 heures et 45 minutes (voir tableau 1).

Tableau 1 : Epreuves de français (heures)

Type d'Epreuve	Code et intitulé	Durée
Epreuve orale	501/ 3 French (Oral)	15 minutes
	501/1 French (Listening Comprehension)	45 minutes
Epreuve écrite	501/2 French (Composition, Grammar and Comprehension)	2 heures 45 minutes

De par le temps accordé aux épreuves de français, il est clair que la composante orale reste le « parent pauvre ». C'est pourquoi beaucoup de professeurs de français s'investissent dans l'enseignement de la composante écrite de la langue, qu'ils considèrent plus importante.

2.4.1.3. Méthodes de FLE utilisées dans les écoles kenyanes

À l'heure actuelle, beaucoup de méthodes utilisées pour enseigner le français ont été élaborées localement par des professeurs de français. Ce sont :

- *Let's Learn French*
- *Parlons français*
- *Tour de Force*
- *Au Sommet*
- *Entre copains*

Nous présenterons et discuterons ces méthodes plus loin dans notre étude. À part ces méthodes locales, l'on trouve des méthodes conçues en France telles qu'*Archipel*, *Tempo*, *Sans frontières* et *Café crème*, qui sont utilisées notamment dans les Alliances françaises et les écoles privées.

2.4.1.4. Les effectifs des élèves

Les classes de français au Kenya se caractérisent par l'hétérogénéité des élèves, au niveau de compétences notamment. À ce propos, M. Chokah (op.cit., p.36) fait remarquer que :

même dans les classes où les élèves ont choisi le français, il y a des différences de niveaux : certains apprenants semblent être plus motivés que leurs camarades de la même classe. Ils participent et donnent l'impression d'avancer, de progresser et même de s'approprier de nouvelles connaissances avant leurs pairs (...)

Cette hétérogénéité tient également au fait que certains élèves habitent dans les grandes villes (Nairobi, Mombasa, Eldoret) et peuvent fréquenter les Alliances françaises pendant les vacances. Leurs camarades résidant dans les zones rurales n'ont

pas cet avantage. Ainsi, les citadins sont souvent plus avancés et ont un meilleur niveau en français que leurs camarades résidant à la campagne.

Dans beaucoup d'écoles, les effectifs dans une classe de français en première année sont d'environ 20 élèves en moyenne. Mais, il a été constaté que les effectifs d'admission sont assez élevés en première année du secondaire et diminuent progressivement dans les années ultérieures, ce qui est imputable entre autres aux attitudes négatives envers les élèves, surtout les garçons qui apprennent le français. Par exemple, certains de leurs camarades de classe qui n'apprennent pas cette langue les traitent des « Beach boys » (garçons qui flânent le long des plages avec des touristes, souvent des femmes plus âgées qu'eux). Pour d'autres, l'apprentissage d'une langue étrangère est la spécialité des filles. Cela est décourageant. En plus de cela, certains administrateurs scolaires ne s'occupent presque pas du tout de ce qui se passe dans le secteur relatif à l'enseignement du français (I. M. Kazadi, *ibid.*, p.16). En conséquence, il n'y a qu'un petit nombre d'étudiants qui poursuivent l'apprentissage du français à l'université.

2.4.1.5. Le français à l'université

Le français est enseigné dans différentes universités, publiques et privées. Les programmes de français proposés ne sont pas homogènes dans toutes ces universités. Dans beaucoup de ces universités, le français est enseigné dans les programmes de Lettres (Arts) et d'Éducation (Sciences d'Éducation). Certaines universités, comme University of Nairobi, Kenyatta University et Moi University proposent également des cours de français sur objectifs spécifiques (français du tourisme, de l'hôtellerie, de la diplomatie, etc.). Les universités publiques inscrivent au programme de français surtout les étudiants ayant déjà appris le français à l'école secondaire.

En général, au programme de Lettres et même à celui de l'Éducation, les étudiants suivent des cours liés à la linguistique (phonétique, linguistique général, sémantique, syntaxe, etc.) et à la littérature (littérature française du 18^e Siècle, littérature orale d'expression française, etc.), ce qui est à notre avis une erreur. Il n'est pas évident, même après avoir suivi plus de 200 heures de cours de français à l'école secondaire, que ces étudiants aient une bonne maîtrise de la langue française, du niveau universitaire, leur permettant de bien suivre ces cours. N'oublions pas que ces étudiants évoluent dans un milieu hétéroglotte non francophone où le français est concurrencé par

d'autres langues (anglais, swahili, etc.). Il n'est donc pas surprenant que chaque année beaucoup d'échecs sont enregistrés. Pour nous, il aurait été souhaitable de proposer surtout les cours qui puissent permettre d'améliorer l'expression orale et écrite des apprenants. Les étudiants inscrits au programme d'Éducation suivent également des cours de didactique du français.

Dans la plupart des universités publiques les effectifs sont de 20 à 30 en moyenne par promotion. Nous constatons toutefois une baisse d'effectifs dans les années 2000, surtout dans les universités qui ne proposent pas les cours de français de spécialité. C'est le cas de Maseno University, par exemple. Dans les années 90 cette université inscrivait au programme de français en moyenne 30 étudiants par promotion, en 2008 il y a moins de 10 étudiants par promotion ! Beaucoup d'étudiants semblent préférer le français de spécialité (notamment le français du tourisme et de l'hôtellerie) aux cours plus ou moins généraux de français. Il paraît que ces étudiants soient motivés par les emplois dans le secteur touristique. Peu d'étudiants voudraient être enseignants de français (I. M. Kazadi, op.cit., p 19).

Les universités privées (comme Strathmore University et United States International University – USIU) offrent, dans leur programme d'enseignement, le français dans le cadre des cours optionnels, au niveau de licence. Il s'agit de cours destinés aux étudiants des niveaux débutant et intermédiaire, qui conduisent à la passation de l'examen de DELF. En moyenne, le nombre d'étudiants inscrits à chaque module est de 40.

Dans l'enseignement du français à l'université, notamment les universités publiques, la nature des cours enseignés (linguistique et littérature) ainsi que l'approche de l'enseignement adoptée par les enseignants semblent valoriser la composante écrite. Même dans les cours susceptibles de favoriser l'expression orale de la part des étudiants (comme les débats dans les cours de littérature), souvent les enseignants parlent beaucoup, les étudiants eux ne faisant que répondre aux questions posées. De plus, les étudiants sont habitués à la prise de notes dictées par leurs enseignants. Qui plus est, une fois sortis de la salle de cours, les étudiants pratiquent peu le français, préférant plutôt parler l'anglais, le swahili ou même des langues locales, parlées par leurs collègues qui n'apprennent pas le français. Les examens de français se passent souvent à l'écrit. C'est dans les cours d'« expression et de compréhension françaises » que la composante orale pourrait intervenir, si le titulaire du cours le souhaite. Beaucoup d'enseignants évitent les épreuves orales car elles nécessitent d'être enregistrées sur cassettes audio,

qui devraient par la suite être transmises à l'examineur externe. Par commodité et pour s'éviter la gêne, beaucoup d'enseignants préfèrent faire passer tous les examens à l'écrit. Les universités privées, quant à elles, accorderaient également de l'importance à la composante orale. Étant donné que le DELF se passe à l'oral aussi bien qu'à l'écrit, la composante orale n'est pas à négliger.

De ce qui précède, il y a lieu de prendre en considération la composante orale dans l'enseignement du français à l'université, notamment dans les universités publiques, dont la majorité ont le programme de français (6 sur 7 universités publiques). Par ailleurs, les étudiants devraient pratiquer cette langue dans leurs futurs métiers (enseignants, guide touristiques, diplomates, etc.). Nous pensons qu'il serait souhaitable de faire passer les épreuves écrites et mêmes orales de tous les cours prévus au programme de français.

Conclusion partielle

Dans cette première partie de la présente étude, nous avons essayé de situer le français dans l'environnement linguistique/sociolinguistique du Kenya, pays plurilingue non francophone. Ne jouissant pas du prestige reconnu à d'autres langues, notamment les deux langues officiels que sont l'anglais et le swahili, le français qui a le statut de langue étrangère, joue néanmoins un rôle important dans ce pays. L'apprentissage et la connaissance du français par les Kenyans ont des retombées économiques qui contribuent au développement du Kenya. D'un point de vue politique, le français permettra une meilleure intégration de ce pays dans la Communauté est-africaine qui compte parmi ses pays membres le Rwanda et le Burundi, pays francophones. L'adhésion du Kenya à cette fédération augure bien pour les Kenyans qui ont des connaissances du français car il pourra y avoir des débouchés dans ces pays francophones. Les efforts du Gouvernement français pour répandre la langue française au Kenya sont louables (achat de livres et autres matériaux pour l'enseignement du français, organisation d'ateliers et conférences, création de centre des ressources, etc.). Le système éducatif kenyan, toutefois, ne semble pas accorder beaucoup d'importance à la langue française. Cette langue s'apprend dans des conditions difficiles qui ne favorisent pas sa maîtrise par les apprenants kenyens. La langue française se pratique rarement étant concurrencée notamment par l'anglais et le swahili. La place de la composante orale est incertaine à différents niveaux d'études (école secondaire,

université), la priorité semblant être accordée à la composante orale. La deuxième partie de cette étude portera sur le cadre théorique de notre recherche.

DEUXIÈME PARTIE
CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Introduction

Cette partie est consacrée aux concepts-clefs de la présente étude. La composante orale semble être perçue différemment par différents auteurs – linguistes et didacticiens. Nous nous proposons donc de l’aborder, en distinguant ses différentes facettes, plus précisément l’oral et l’oralité. L’enseignement et apprentissage de la composante orale s’effectuent par le biais des activités de l’oral et de celles de l’oralité. Dans cette partie, qui est constituée de quatre chapitres, nous allons expliquer la différence entre la composante orale dans une langue et l’enseignement de la composante orale. Nous allons ainsi aborder la conception de la composante orale dans différentes disciplines liées à la linguistique tout en montrant le lien entre la linguistique et la didactique du FLE : les méthodologies de l’enseignement des langues étrangères se nourrissent de la linguistique. Une méthodologie d’enseignement est constituée de règles et principes normatifs sur lequel repose l’enseignement. Une méthode, quant à elle, met en application les règles et principes de la méthodologie. Ces deux concepts (méthode et méthodologie) sont pertinents à notre étude car la composante orale est enseignée et apprise dans une méthode, qui est basée sur une méthodologie. La méthode de notre analyse, *Parlons français*, est basée sur l’approche communicative, qui sera discutée en détail dans cette partie. Nous allons également examiner l’enseignement et l’apprentissage de la composante orale dans différentes méthodologies d’enseignement des langues étrangères, antérieures à l’approche communicative. Pour clore cette partie, nous allons présenter les différentes méthodes et matériels de FLE utilisés au Kenya et exposer la conception de la composante orale dans différentes grilles d’analyse des méthodes de FLE. L’adaptation de ces méthodes au contexte d’apprentissage kenyan retiendra également notre attention.

CHAPITRE 3

La composante orale en sciences du langage et didactique du FLE

3.1. La composante orale et la stéréotypie

Qu'entend-on par « composante orale » ? Les réponses à cette question peuvent être nombreuses car différents écrivains et chercheurs perçoivent la composante orale différemment, selon leurs disciplines et domaines de prédilection respectifs. Les linguistes ont une conception de la composante orale qui est différente de celle des didacticiens des langues, par exemple, ce qui fait qu'il pourra y avoir divers stéréotypes de cette composante de la langue. Mais, que signifie « stéréotype » ? R. Amossy et P. Herschberg, dans leur ouvrage : *Stéréotypes et clichés* (2009 : 25), soulignent que les stéréotypes sont :

...des images dans notre tête qui médiatisent notre rapport au réel. Il s'agit de représentations toutes faites, des schèmes culturels préexistants

Ainsi, on peut dire que le stéréotype simplifie le réel en donnant une vision déformée, irréaliste, de quelqu'un ou de quelque chose. Cet avis est partagé par G.- N. Fischer dans son livre : *Les concepts fondamentaux de la psychologie* (1996 : 133), où il précise que les stéréotypes se caractérisent par :

...des images réductrices par lesquelles nous qualifions d'autres personnes [ou d'autres choses]

Les images de la composante orale que se font beaucoup de gens sont souvent réductrices. Il nous semble que différents linguistes et didacticiens des langues donnent des définitions partielles de la composante orale. Nous nous proposons à présent de discuter les stéréotypes courants de la composante orale.

Un des stéréotypes très courants de la composante orale est celui qui la rapporte à la « langue populaire ». Il semble que les tenants de ce point de vue reprochent à la composante orale le manque de la rigueur qui est reconnue à la composante écrite (communément appelée l' « écrit »). Cette vision de la composante orale relève de l'opposition « langue parlée vs langue écrite », qui tend à lier la composante orale à un

registre de langue marqué par un système relâché (cf. M. Lebre-Peytard, dans *Situations d'oral. Documents authentiques : analyse et utilisation*, 1990 : 35). La composante orale est envisagée en se référant aux normes de la composante écrite. Or, la composante orale possède ses propres normes qui ne sont pas forcément identiques à celles de la composante écrite. À titre d'exemple, la pause (dans la composante orale) joue le rôle de la virgule (dans la composante écrite). Ajoutons aussi qu'il existe différents types de discours oraux, régis par différentes normes, ce qui est également le cas aussi de la composante écrite (il existe différents types de textes). Ainsi un discours de conférence diffère (du point de vue de l'emploi des termes et de son organisation) de celui d'une conversation spontanée, d'un commentaire d'un match de football, etc. Tout cela montre que contrairement aux idées reçues, la composante orale n'est pas forcément synonyme du « français populaire ».

Dans la situation d'enseignement et d'apprentissage des langues, notamment les langues étrangères, la composante orale est souvent considérée comme synonyme de la prononciation (des sons, des mots et des phrases). En d'autres termes, la composante orale est étroitement liée à la phonétique. Ce fait semble être reconnu par certains phonéticiens. À titre d'exemple, É. Guimbretière dans son livre : *Phonétique et enseignement de l'oral* (1994 : 3), laisse entendre que la composante orale est indissociable de la phonétique et que cette dernière est la discipline reine pour l'analyse et la description de cette composante de la langue. Précisons, toutefois, que l'enseignement de la composante orale ne concerne pas que la prononciation et la correction de la prononciation en classe de langue étrangère. Ces dernières années, l'on constate une rupture avec cette façon traditionnelle d'enseigner et d'apprendre la composante orale. Des études (par exemple celle entreprise par J. Montredon et G. Calbris dans : *Des gestes et des mots pour le dire*, 1986) mettent l'accent sur le fait que dans l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale les intonations et les gestes sont complémentaires à la parole dans la production d'un message. Un enseignement ou un apprentissage réaliste de la composante orale tiendra donc compte non seulement de l'aspect verbal (la parole) mais aussi des aspects non verbal (gestes, mimiques) et para verbal (intonation) du langage. Un tel enseignement et apprentissage accorde la priorité à des interactions entre apprenants en classe. Si pendant longtemps la composante orale n'était qu'un moyen d'enseignement (en ce sens que l'on visait prioritairement les structures de la langue à acquérir dans des leçons), à l'heure actuelle elle est plutôt considérée comme un objectif à part entière (elle vise les fonctionnements oraux de la

communication et leurs implications linguistiques). On vise à faire communiquer les apprenants de la manière la plus authentique possible, comme le font les locuteurs natifs de la langue étrangère, par le biais des activités à caractère interactionnel, notamment les jeux de rôles et les simulations. La phonétique n'est pas à aborder explicitement mais plutôt implicitement, au sein des interactions. À l'heure actuelle, l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale entraînent plus que la simple prononciation et correction des sons, mots ou phrases.

Dans les lignes qui suivent, nous allons présenter les différentes variantes de la composante orale tout en examinant sa conception dans différentes disciplines. Plus précisément, notre attention focalisera sur deux grandes variantes de la composante orale : l'« oral » et l'« oralité ». Nous nous proposons d'aborder ces deux concepts ainsi que leur conception dans différents domaines des sciences du langage (notre étude est liée aux sciences du langage) et en didactique du FLE (nous analysons une méthode de FLE). Notre intérêt portera également à l'évolution de l'enseignement de la composante orale à travers différentes méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

3.2. Le concept d' « oral »

Généralement, dans le domaine des langues le terme « oral » signifie « ce qui est dit, par la bouche ». Dans la littérature existante, il n'est pas facile de trouver une définition exhaustive de l'oral. L'on y trouve souvent des commentaires et des descriptions de ses caractéristiques.

P. Léon (1977 : 9), lors d'un entretien dans la revue *Pratiques*, considère que

ce qui est spécifique de l'oral, c'est l'aspect prosodique de la vocalisation

Pour cet auteur, l'oral est associé à la production des sons. Il est assimilé aux faits phonétiques qui se manifestent lorsque l'on parle (intonation, rythme, débit). Ce point de vue est partagé par Mouchon et Fillol (1980 : 7), pour qui :

la langue parlée [l'oral] est faite d'éléments divers (prosodie, syntaxe, etc.). Les faits prosodiques – pauses, débit et intonation pour le discours ou articulation des phonèmes au niveau des unités plus petites – appartiennent en propre à l'oral

À la différence de la définition de P. Léon, dans la définition de Mouchon et Fillol, l'oral n'est pas à envisager uniquement du point de vue prosodique. Il est également lié à la syntaxe et à l'articulation de phonèmes, ce qui rejoint la pensée de J. Peytard (1971 : 10) pour qui l'oral constitue « un message produit par un enchaînement de phonèmes ». Nous pouvons donc dire qu'à l'oral est reconnue l'utilisation d'unités segmentales et de traits prosodiques.

Souvent différents auteurs, notamment des linguistes (par exemple J. Peytard, 1970 ; P. Léon, 1977 ; C. Blanche-Benveniste et C. JeanJean, 1987 ; N. Catach, 1995 ; C. Baylon et P. Fabre, 1996 ; P. Charaudeau et D. Maingueneau, 2002) décrivent l'oral en l'opposant à l'écrit. Ils s'intéressent ainsi aux conditions de sa réalisation : l'immédiateté et l'impossibilité de revenir en arrière dans un énoncé ; possibilité de réglages et ajustements ; présence physique d'interlocuteurs (peu importe la proximité) ayant un référent commun ; possibilité de recours à des processus non verbaux (gestes, mimiques) et une syntaxe simplifiée entre autres. Ces conditions de réalisation s'opposent à celles de l'écrit.

Il ressort de toutes ces pensées que l'oral est indissociable d'un travail sur la voix, qui implique non seulement les aspects segmentaux mais aussi les aspects prosodiques de la langue. Contrairement à l'écrit, l'oral se réalise dans le sonore. L'oralité est un concept qui est lié à l'oral et nous en parlons dans la rubrique suivante.

3.3. Le concept d' « oralité »

Le concept d' « oralité » fait souvent penser aux communautés sans écriture. L'oralité trouve sa place notamment dans la littérature orale, où elle est considérée comme l'art de la tradition orale, caractérisé par la transmission de la parole.

Cette oralité se caractérise par l'utilisation des mélodies, des rythmes, du débit, des répétitions (Benveniste et JeanJean, 1987 : 21). Contrairement à l'oral, l'oralité implique d'autres parties du corps (par exemple les mains et les yeux) autres que les organes vocaux. L'on suppose la présence des interlocuteurs qui participent à un échange, élément important dans l'oralité, comme nous verrons plus loin dans cette étude.

Chez J. Peytard (1970 : 37), nous lisons cette définition de l'oralité :

le caractère des énoncés réalisés par l'articulation vocale et susceptibles d'être entendus

Cette conception de l'oralité envisage la parole comme étant articulée, donc inséparable des traits qui l'entourent : l'intonation, le débit, les accents, les pauses, etc. Elle suppose également une situation d'échange où il y a un émetteur (qui articule) et un récepteur (qui entend). C'est au sein de cet échange que naît l'oralité. Ajoutons que le non verbal (gestes, mimiques) est indissociable de l'oralité, il joue un rôle non négligeable dans la compréhension du message transmis.

Rejoignant la pensée de J. Peytard, E. Lhote (2002 : 2), dans son intervention intitulée : *La parole et la voix, deux faces de l'oralité*, définit l'oralité en ces termes :

...un passage à l'acte qui est l'aboutissement d'un long processus psycho-socio-linguistico-physiologique dont la phase finale est une émission et/ ou une réception sonore

Le processus est avant tout psychologique parce qu'il y a nécessairement un besoin d'échanger un propos ou d'écouter quelqu'un. Le côté social intervient parce que normalement l'on ne doit pas parler sans vérifier que ce dont l'on veut parler est adapté à la personne à qui l'on veut parler et à la situation de communication. Il est important aussi de vérifier si la personne à qui l'on veut adresser la parole est disposée à l'écouter et à l'entendre. L'échange se fera au moyen de la langue, des paroles, donc la dimension linguistique. Les organes vocaux et auditifs sont indispensables à la production des sons, ce qui nous renvoie au côté physiologique de l'acte. Dans la définition, l'auteur fait allusion à un échange (émission et/ou réception sonore) dans lequel on suppose la présence d'un locuteur et d'un interlocuteur.

D'après É. Lhote, pour que cet échange ait lieu, l'on doit remplir quatre conditions. Premièrement, la prise de parole résulte du besoin ou de l'envie d'échanger un propos avec quelqu'un. Deuxièmement, il est nécessaire que l'interlocuteur soit à portée de voix ou d'oreille, et qu'il soit disposé à participer à l'échange. Troisièmement, avant de parler, le locuteur doit vérifier que le sujet dont il veut traiter est adapté à la personne et à la situation, et quatrièmement, que le partenaire choisi est en mesure d'écouter et d'entendre ce qu'il s'apprête à lui dire.

C'est la définition de l'« oralité » donnée par E. Lhote que nous retenons car elle nous semble la mieux adaptée à la présente étude. L'oralité est mise en œuvre dans des interactions, qui sont préconisés par l'approche communicative en classe de langue étrangère.

Pour clore cette rubrique, nous résumons la distinction entre l'oral et l'oralité. Si l'oral ne concerne que les « formes parlées » (sons, mots, phrases orales) et leurs caractéristiques, l'oralité concerne plutôt l'utilisation de ces « formes parlées » dans une interaction. L'oralité, à la différence de l'oral, « ne se limite ni à des sons, ni à des intonations, ni à des gestes. Elle est faite de *mises en situation* de formes parlées » (E. Lhote, 1998 : 12).

Dans la rubrique suivante, nous analysons la conception de l'oral/ l'oralité dans différentes disciplines des sciences du langage, étroitement liées à la didactiques des langues étrangères.

3.4. La conception de la composante orale en sciences du langage

La composante orale de la langue intéresse différents domaines des sciences du langage. Pour identifier ces domaines des sciences du langage, nous nous sommes référé à l'énumération opérée par Baylon et Mignot (2003 : 22, 23). Nous serons ainsi intéressé par la linguistique, la phonétique (ces deux sont étroitement liées à l'enseignement des langues en général et à celui de la composante orale en particulier) et les disciplines des sciences du langage dont les apports à l'approche communicative sont reconnus (la pragmatique, la sociolinguistique) (E. Bérard, 1991 : 17). Nous allons donner des exemples dans chacune de ces disciplines sans pour autant prétendre en parler d'une manière exhaustive.

3.4.1. La composante orale et la linguistique

Pour les linguistes, le français parlé [la composante orale] est limité à un domaine très étroit, celui du français « familier », voire « vulgaire », (...) un français considéré comme étant fautif (C. Blanche-Benveniste et C. Jeanjean, op.cit., pp. 20, 21). L'on se réfère ainsi à la question des registres de langue. La composante orale est ici envisagée comme une forme de la langue qui s'écarte d'une norme définie. Par exemple, on parle dans ce cas du « bon français » (celui qui respecte toutes les règles grammaticales) et du « mauvais français » (associé à la langue familière, à l'argot, à la langue vulgaire), qui n'est pas toléré à l'école. C'est ainsi que l'on prescrit ce qu'il faut écrire et ce qu'il ne faut pas écrire en français. Cette conception de la composante orale

nous semble réductrice, en ce sens qu'elle n'envisage la langue que du point de vue normatif (phrases grammaticalement correctes ou non).

Ce que l'on traite de « fautif » n'est pas clairement défini ; les définitions proposées sont souvent floues. Qui plus est, lorsque les linguistes reprochent à la composante orale d'avoir des phrases incomplètes, agrammaticales, ils ne prennent pas en compte le fait qu'il existe une grammaire de l'écrit et une grammaire de l'oral. A ce sujet, R. Eluerd (1981 : 41) fait observer que :

...la syntaxe de la phrase, et, au-delà l'articulation du discours oral sont depuis moins longtemps étudiées (...) la présence d'éléments étoffants (répétitions, parallélismes, mots-relais, présentatifs, etc.) joue avec les pauses et l'intonation, un rôle structurant qui peut compenser les ruptures et les faits d'inachèvement de certaines constructions...

Les « éléments étoffants » qui caractérisent la composante orale ne devraient pas être considérés comme des erreurs. Il s'agit là des moyens naturels et normaux qu'un adulte ou un enfant compétent utilise chaque jour pour transmettre un message verbal. Cette façon de formuler un message ne devrait pas être jugée par référence à celle reconnue à la composante écrite, dont les contraintes ne sont pas forcément celles de la composante orale de la langue. Lorsque l'on parle, l'on construit son discours en même temps. Ainsi, le discours oral n'est souvent pas prémédité contrairement à l'écrit où le scripteur a le temps de réfléchir et de formuler son message.

Les travaux du linguiste Ferdinand de Saussure, au début du XXe Siècle, ont beaucoup influencé le développement de la linguistique générale. Ses idées sont exprimées dans son *Cours de linguistique générale*, ouvrage dans lequel il fait la distinction entre le langage, la langue et la parole. Selon lui, le langage est composé de la langue et la parole. La langue est définie comme un phénomène social, le code commun à tous les membres d'une communauté linguistique. Quant à la parole, il s'agit de l'utilisation, de la mise en œuvre de ce code par les **sujets parlants** (Ducrot et Schaeffer, 1995 : 293). La parole, ainsi définie, intéresse notre étude ; nous l'associons à l'expression orale, donc à la composante orale.

Nous abordons à présent le rapport entre la composante orale et la phonétique/la phonologie.

3.4.2. La composante orale et la phonétique/la phonologie

La phonétique s'occupe des processus physiologiques de la parole, des organes impliqués dans l'articulation des sons et des composantes acoustiques des sons. Dans une interview dans la revue *Pratiques*, P. Léon (op.cit., p.9) affirme qu'« il est certain qu'en définitive ce qui le [l'oral] distingue nettement de l'écrit, c'est son caractère vocal (...) ».

La voix semble être ici l'identité de la composante orale et c'est elle qui la démarque de la composante écrite de la langue. Les phonéticiens ne s'intéressent pas seulement à ce qui est dit mais aussi à la manière dont on le dit : avec quelle intensité, quelle intonation, quel accent, quel débit, quelles pauses, etc. Les phonéticiens s'intéressent aux aspects prosodiques ainsi qu'aux aspects articulatoires de la langue. Ils accordent beaucoup d'importance aux formes parlées et donc à la composante orale de la langue. Les aspects prosodiques sont indispensables à la réussite de la communication verbale. Par exemple, une intonation inappropriée peut conduire à l'incompréhension voire à l'échec d'une communication orale.

La composante orale est également liée à la phonologie, qui a pour objet les sons en général et les sons distinctifs, appelés « phonèmes », en particulier. Ce lien entre la phonologie et la composante orale de la langue est précisé par Moeschler et Auchlin (ibid., p.40), qui définissent la phonologie comme « [une] étude linguistique des propriétés du signifiant de la **langue orale...** ». Ce dernier est composé de différents sons, organisés en un ensemble appelé « système ». Il s'agit plus précisément d'un système d'oppositions. Ces oppositions font l'objet de la description phonologique. Par exemple, en classe de langue étrangère l'on propose parfois des exercices de discrimination des sons, de type binaire. L'apprenant doit opposer deux phonèmes différents, par exemple /b/ et /p/ dans les mots : bon / pont. Souvent, ces phonèmes ont le même lieu d'articulation et pose problème à certains apprenants. La phonétique ainsi que la phonologie traitent des « formes parlées » de la langue et sont donc étroitement liées à l'« oral » (par opposition à l'oralité). Toutefois, n'oublions pas que les traits prosodiques sont également indispensables dans la communication orale. Ainsi, on peut dire que l'oralité est également concernée par ces deux disciplines.

Nous passons à présent au rapport entre la composante orale et la pragmatique.

3.4.3. La composante orale et la pragmatique

Nous lisons chez P. Bange (1992 : 8) que la pragmatique est l' « étude du rapport entre le signe et ses utilisateurs ». L'énoncé est ainsi indissociable de son auteur, qui le prononce dans un contexte donné.

Les « actes de langage » constituent un des apports de la pragmatique à l'approche communicative ayant inspiré les « actes de parole », qui sont mis en œuvre dans les méthodes communicatives (É. Bérard, 1991 : 25). J. Austin, un philosophe du langage, a introduit dans son ouvrage : *How to do things with words* (1972) (dont la traduction française est : *Quand dire c'est faire*), la notion d'acte de langage. S'intéressant au discours parlé, il a distingué trois types d'actes de langage, à savoir : l'acte locutoire, l'acte illocutoire et l'acte perlocutoire. D'après lui :

- l'acte locutoire est accompli par le fait de **dire** quelque chose (exemple dans « Je te promets que j'irai à Paris avec toi », l'énoncé accomplit cet acte) ;

- l'acte illocutoire est accompli **en disant** quelque chose (exemple, en disant « Je te promets que j'irai à Paris avec toi », on fait une promesse) ;

- l'acte perlocutoire est accompli **grâce à ce qu'on dit** (exemple, l'énoncé « Je te promets que j'irai à Paris avec toi » peut persuader, rassurer ou calmer quelqu'un).

Il ressort des explications de ces trois types d'actes que la parole a le pouvoir de faire. En d'autres termes, parler c'est agir. Dans tous ces actes, l'on suppose l'existence d'un locuteur et d'un interlocuteur. Les formes parlées sont au service du locuteur qui cherche à influencer son interlocuteur. De la sorte, dans un tel échange l'oralité est favorisée.

Un autre philosophe du langage, J. Searle, dans son ouvrage : *Speech Acts* (1969), opère une classification de ce qu'il nomme les « actes de langage ». Il distingue cinq types d'actes, à savoir :

- **représentatifs** : assertion, information, décrire un état de fait ;
- **directifs** : ordre, requête, question, permission ;
- **commissifs** : promesse, offre ;
- **expressifs** : félicitations, excuse, remerciement, salutation ;
- **déclaratifs** : déclaration, condamnation, baptême.

Ces classifications sont prises en compte dans l'élaboration des méthodes basées sur l'approche communicative. Le concept d' « acte de parole », utilisé en didactique du français langue étrangère, s'inspire de ces classifications. En classe de langue étrangère, les actes de parole sont mis en œuvre dans des « activités orales » notamment celles qui s'inscrivent dans l'interaction.

H. P. Grice dans son article : *Logique and conversation* (1979 : 57-79), nous donne un autre exemple des rapports entre la pragmatique et la composante orale. Selon cet auteur, dans la conversation, et plus généralement dans la communication, les interlocuteurs adoptent des comportements verbaux coopératifs en vue de la réussite de la conversation. Pour qu'il y ait ces comportements coopératifs, il faut respecter des règles de conversation (maximes conversationnelles) qui relèvent des catégories de quantité, de qualité, de relation et de manière (modalité).

Le principe de coopération et les maximes conversationnelles se définissent de la manière suivante :

Principe de coopération

Que votre contribution à la conversation soit, au moment où elle intervient, telle que le requiert l'objectif ou la direction acceptée de l'échange verbal dans lequel vous êtes engagé.

Maximes de quantité

1. Que votre contribution contienne autant d'information qu'il est requis.
2. Que votre contribution ne contienne pas plus d'information qu'il n'est requis.

Maxime de qualité (de véridicité)

Que votre contribution soit véridique :

1. N'affirmez pas ce que vous croyez être faux.
2. N'affirmez pas ce pourquoi vous manquez de preuves.

Maxime de relation (pertinence)

Soyez pertinent.

Maximes de manière (modalité)

Soyez clair :

1. Evitez de vous exprimer avec obscurité.
2. Evitez d'être ambigu.
3. Soyez bref.
4. Soyez ordonné.

Ces règles régissent une conversation idéale. Dans la vie de tous les jours nous les violons, sciemment ou inconsciemment. Il est parfois difficile de savoir la quantité exacte de renseignements qu'il faut donner. L'un des principes de base de l'approche communicative étant le recentrage sur le sens, l'on semble accorder plus d'importance au sens qu'à la syntaxe. Les maximes conversationnelles nous intéressent dans la mesure où elles sont liées à l'implicite dans l'échange verbal. Dans l'approche communicative, l'aspect formel des énoncés est moins important que le sens et l'effet produit sur l'autre dans une intervention (E. Bérard, op.cit., p.24). Le principe de coopération et les maximes de Grice peuvent s'appliquer aux interactions entre apprenants en classe de langue étrangère.

La pragmatique est aussi étroitement liée à l'analyse conversationnelle. Cette dernière traite du discours dans l'interaction, produit par deux ou plusieurs participants. Selon P. Bange (op.cit., p.16) :

...l'analyse conversationnelle a pour objet l'observation et la description des *dialogues oraux spontanés* dans leur contexte naturel d'occurrence (...)

Le dialogue est l'objet de l'analyse conversationnelle. Il s'agit d'une interaction verbale, qui est observée et décrite. Sont décrits entre autres les tours de parole (chaque interactant intervient à son tour) et les paires adjacentes (question-réponse, offre-refus/acceptation, etc.). Dans ce type d'analyse, des formes d'organisation propres aux conversations sont décrites de façon précise et fine à partir de transcriptions détaillées d'interactions authentiques. L'analyse conversationnelle cherche à montrer comment les

formes parlées sont mises en situation et comment un échange se déroule, ce qui implique un travail sur l'oralité.

La sociolinguistique est une autre discipline qui est liée à l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale dans l'approche communicative.

3.4.4. La composante orale et la sociolinguistique

La sociolinguistique se propose d'étudier la langue dans son contexte social, à partir du langage concret plutôt qu'à partir des seules données de l'introspection (Ducrot et Schaeffer, 1995 : 131).

Pour montrer les rapports entre la sociolinguistique et la composante orale dans l'approche communicative, nous allons parler de l'une de ses branches : l'ethnographie de la communication. Cette dernière a pour objet la compétence communicative (l'ensemble de règles sociales qui régissent l'utilisation appropriée de la compétence grammaticale), et a montré non seulement les fonctions sociales de la parole mais aussi les normes sociales et culturelles qui les régissent. Associée à D. Hymes et J. Gumperz, l'ethnographie de la communication considère la parole comme étant sociale et dont l'étude nécessite des approches ethnographiques aussi bien que des approches linguistiques (J.-P. Cuq, 2003 : 88). Ce sont les promoteurs de l'ethnographie de la communication, notamment D. Hymes, qui sont à l'origine de la notion de « compétence de communication ».

La compétence de communication est une notion-clé de l'approche communicative, dont la mise en œuvre s'effectue dans des interactions verbales en classe de langue étrangère. À ce propos, E. Bérard (op.cit., p30) observe que :

...un des principes [de l'approche communicative] retenus qui permet de faire intervenir les différentes composantes de la compétence de communication est de privilégier comme support d'enseignement des documents qui présentent des échanges complets...

Non seulement les apprenants lisent et observent ces échanges (dans des dialogues), ils sont invités à y participer. L'on suppose que c'est au sein des interactions verbales que la compétence de communication est mise en œuvre. Les échanges verbaux entre apprenants font travailler l'oralité.

Ayant parlé de la composante orale en sciences du langage, nous consacrons les lignes suivantes à l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale en didactique du FLE.

3.5. La composante orale en didactique du FLE

Chez les didacticiens des langues en général et les didacticiens de FLE en particulier, la composante orale a le statut de tout un domaine d'enseignement. Nous lisons dans le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (2002 : 20) qu'en didactique de FLE l'oral [la composante orale] désigne :

...le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques

Dans l'apprentissage des langues étrangères les apprenants écoutent des dialogues ou conversations préenregistrés sur cassettes audio ou disques compacts. Les dialogues ou conversations enregistrés peuvent être « authentiques », et ne sont pas préparés à l'avance ni destinés à l'exploitation en classe de langue. Cependant, ils finissent par être utilisés à des finalités didactiques. Dans les dialogues, ces échanges se déroulent nécessairement dans la langue cible des apprenants (par exemple le français, pour les apprenants kenyans). Parfois, les professeurs font écouter leurs élèves des dialogues « artificiels » (fabriqués), qui sont spécifiquement réalisés à des finalités didactiques. Quel que soit le cas, ces outils didactiques servent souvent de point de départ d'une leçon. Les dialogues donnent lieu à des exercices de compréhension et expression orales car les apprenants sont incités à répondre oralement à des questions qui en découlent. Après cela, ils sont amenés à s'exprimer oralement en réemployant les mots et expressions contenus dans les dialogues. Dans certains cas, les apprenants écrivent leurs propres dialogues à partir du dialogue écouté et le dramatise devant la classe, ce qui favorise l'oralité.

Dans beaucoup de méthodes qui se réclament de l'approche communicative, les documents oraux exploités portent sur des situations de la vie quotidienne, par exemple des conversations réelles à la gare, dans un magasin, au marché, dans le bus, à la réception d'un hôtel, etc. Ainsi, les apprenants sont exposés aux différentes manières de

parler dans la langue étrangère, à travers des documents de ce genre. À ce propos, Cuq et Gruca (2002 : 177) reconnaissent que :

...la didactique de l'oral s'est nettement enrichie sous l'influence des théories communicatives (...) Développer l'expression orale, donc de nouveaux comportements langagiers, en faisant communiquer les apprenants de la manière la plus naturelle et la plus authentique qui soit, reste l'objectif premier de tout apprentissage de l'oral[la composante orale]

Nous constatons que la conception de la composante orale de la langue évolue et ce dont parlent ces auteurs est plutôt l'oralité. Aujourd'hui, en didactique de la composante orale le professeur doit amener les apprenants à communiquer en langue étrangère, si possible comme les locuteurs natifs de cette langue – objectif qui nous semble trop ambitieux ! Qui dit communication dit interaction, ce qui relève de l'oralité.

De nos jours, les discours en didactique des langues étrangères portent de plus en plus sur l'oralité, même si c'est l'appellation « oral » qui est utilisée. Nous pensons que ce concept assez récent et étroitement lié aux principes de l'approche communicative en matière de l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale mérite une discussion en vue de la clarifier. Nous lui consacrons donc les lignes qui suivent.

3.5.1. L'oralité en classe de langue étrangère

Un enseignement et un apprentissage basés sur l'oralité visent le développement chez les apprenants des compétences nécessaires à l'échange verbal dans la langue étrangère. Cela nécessite la participation active de l'apprenant à l'échange verbal, l'enseignant ne doit pas assigner à l'apprenant un rôle passif. Néanmoins, pour que l'oralité soit mise en oeuvre en classe de langue étrangère, il importe que l'échange verbal en cette langue réponde aux conditions suivantes.

3.5.1.1. Conditions de l'échange verbal favorisant l'oralité dans le cadre d'une classe

É. Lhote (1998 : 4, 5) énumère cinq conditions minimales de l'échange verbal qui permettent de travailler l'oralité :

-1. Les règles de l'échange devront être acceptées par les deux parties, enseignant-élève ou élève-élève : ils doivent s'entendre sur, par exemple, le partage du temps de l'échange et la prise de parole. Dans les interactions en classe de langue étrangère il est important que les rôles, les modes d'interaction et les limites soient clairement définis. L'enseignant et les apprenants ou les apprenants entre eux devraient se mettre d'accord là-dessus. Il faut, dans la mesure du possible, éviter une situation où l'un des interlocuteurs « domine » la communication, l'autre ne jouant ainsi qu'un rôle minime voire passif;

-2. Des conditions de présence – ou d'éloignement – seront définies et respectées : la proximité entre les interlocuteurs dans un échange joue un rôle important. Par exemple, un échange téléphonique en langue étrangère se déroule difficilement parce que les interlocuteurs sont éloignés les uns des autres et ne se voient pas. Ainsi, l'on ne voit pas les mimiques et les gestes utilisés par son interlocuteur. Le rôle joué par le corps dans l'échange est indiscutable. Le regard, le mouvement des bras, des mains sont très significatifs et accompagnent souvent la parole. Dans un échange caractérisé par l'absence ou l'éloignement des interlocuteurs, l'un de l'autre, la prosodie joue un rôle capital dans l'accès au sens ;

-3. Pour qu'un échange ait lieu, il faut avoir partagé quelque chose ensemble, c'est ce que l'on appelle l'expérience de vie partagée : il est important de proposer aux apprenants des sujets qui leur sont familiers. Ils auront ainsi des choses à dire là-dessus même si leur vocabulaire n'est pas large. Les sujets d'actualité connus de l'enseignant et des apprenants peuvent être proposés en classe de langue étrangère ;

-4. Le partage concerne aussi la langue et la culture : l'échange n'est possible que si les interlocuteurs ont les mêmes références culturelles. Les connaissances des règles sociales d'utilisation de la langue étrangère permettront à l'apprenant de produire des énoncés appropriés dans une situation donnée (É. Bérard, 1991 : 28). En classe de français langue étrangère, les apprenants doivent non seulement apprendre la langue mais aussi les réalités socioculturelles des Français, pour leur permettre de bien participer à des échanges en français ;

-5. Il n'y a pas d'échange s'il n'y a pas d'objet et d'objectif de communication : les communications en classe de langue étrangère ont pour point de départ des objectifs de communication. Ainsi par exemple, l'échange peut mettre en œuvre la demande des renseignements, les salutations, différentes façons de s'excuser

en langue étrangère, etc. Comme l'affirme É. Lhote, l'objet de l'échange conditionne la motivation de l'apprenant.

La voix et la parole jouent également un rôle important dans l'oralité. Ces deux, à notre avis, méritent d'être discutés dans les lignes qui suivent.

3.5.1.2. Le rôle de la voix et la parole à l'oralité

L'oralité s'appuie sur la voix. C'est cette dernière qui véhicule le message verbal. Situait la voix dans une perspective discursive, E. Lhote (2002 : 5) considère qu'elle est révélatrice de la relation personnelle que tout locuteur entretient avec son interlocuteur à un moment donné. La voix, d'après cet auteur, peut devenir un élément indispensable dans l'analyse de la nature de la relation que le locuteur veut établir avec son partenaire dans l'échange verbal. Des variations du timbre, du débit et de la hauteur dans l'échange sont des manifestations vocales qui montrent comment un locuteur voudrait agir sur son interlocuteur. Les variations de la hauteur de la voix (par exemple là où le locuteur parle en criant en présence de son interlocuteur ou émet un ordre) peuvent être un signe que le locuteur cherche à se faire plus important que l'interlocuteur ou même à l'effrayer. C'est aussi une façon pour lui de s'imposer.

L'oralité est donc étroitement liée à la parole et la voix, qui sont deux faces qu'on ne peut pas dissocier dans un discours. Il ne peut y avoir d'oralité sans voix et parole. Nous dirions même que ces deux permettent d'actualiser l'oralité. Cela dit, nous jugeons également important de parler du rôle joué par le langage non verbal dans l'oralité.

3.5.1.3. Le non verbal et l'oralité

Dans un échange communicatif, l'on constate que le corps a sa façon de « parler ». Lorsque l'on s'exprime au cours de l'échange, la parole est accompagnée des regards, des mouvements des bras, des mains, des mimiques, des mouvements de la tête, etc. Le non verbal renforce les paroles, les confirme et même les nuance. Ch. Baylon et X. Mignot (2003 : 148) éclairent sur l'importance du non verbal dans la communication orale, en ces termes :

... par exemple, si un individu amical et soumis entre dans une pièce, son regard va faire le tour des personnes présentes et s'il repère quelqu'un de haut placé et de dominateur, il ne le quittera plus des yeux. L'individu dominateur ne se souciera guère de regarder ses subordonnés au cours de la conversation générale ; mais s'il pose une question directe à l'un d'eux, ce sera en le fixant droit dans les yeux, et ce dernier sera incapable de soutenir son regard, ne serait-ce qu'une fraction de seconde, et détournera les yeux en répondant...

Le langage non verbal est révélateur des relations entretenues par des individus entre eux dans un échange. À titre d'exemple, les subordonnés, conscients de leur statut, ne cessent de regarder leur supérieur hiérarchique dont l'autorité s'impose, probablement dû au respect qu'ils ont pour lui ou par crainte. Quelle que soit l'interprétation d'une situation pareille, on ne peut y nier l'importance du non verbal.

Le regard nous donne certaines informations sur l'individu. Il peut traduire les émotions (peur, panique), les pensées (il est intelligent ou bête) et donne ainsi la vie aux messages. Un regard détourné chez l'interlocuteur peut être interprété comme signe de timidité ou même de malveillance. D'après Baylon et Mignot (id.), chez les Arabes, par exemple, le fait de détourner ses yeux lors d'un échange communicatif peut être considéré comme étant de l'impolitesse. Pour les Asiatiques, le regard peut même être violent ; la plongée au fond du regard risquant d'être prise comme marque d'agressivité. Les Africains, eux, considèrent le regard direct comme une marque d'irrespect.

Les exemples ci-dessus devraient avoir des retombées pédagogiques. En classe de langue étrangère, le professeur qui prévoit des activités à caractère interactionnel devrait veiller à ce que l'intervention du non verbal dans ces activités ne soit pas source de blessure ou de honte chez les apprenants. Pour éviter cela, le professeur ferait bien de respecter les contraintes culturelles de ses apprenants.

Les mouvements de la tête jouent un rôle à l'oralité. Quand l'échange est en cours, les hochements de la tête de l'interlocuteur peuvent signifier que celui-ci est d'accord avec ou contre ce qu'on lui dit. Ces mouvements peuvent se substituer à la parole pour dire « oui », « non », « peut être », etc. Les mains, elles, doublent la parole. En observant les Français et les Italiens parler, l'on ne peut pas s'empêcher d'apercevoir comment les mains sont très mobiles. Les mains dans un échange communicatif peuvent se croiser, s'ouvrir, se fermer, se serrer ou battre l'air. Elles constituent aussi des outils qui servent, en quelque sorte, à « dessiner » la pensée du locuteur.

Ayant vu le rôle joué par le corps dans le langage non verbal, nous aimerions dire quelques mots sur la gestion de l'espace dans un échange qui implique l'oralité. Quand nous communiquons, nous utilisons d'une façon ou d'une autre l'espace.

D'ailleurs, l'homme tout comme l'animal, dispose d'un territoire qui est adapté à ses besoins. Il utilise cet espace pour sa protection, sa sécurité. À cet égard, Ch. Baylon et X. Mignot (id.) font observer qu'en Amérique latine et dans les pays arabes, par exemple, on réduit facilement les distances communicatives. Dans une conversation entre un Arabe et un Américain, l'Arabe aurait tendance à s'approcher de l'Américain et le regarder droit dans les yeux. Dans ce type d'échange, tous deux se sentiraient mal à l'aise : l'Américain parce que l'Arabe « pénètre son domaine » et l'Arabe parce que l'Américain se comporte d'une manière inamicale et distante envers lui. Cet exemple illustre bien la notion de « territoire [communicatif] individuel » et le problème relevant de l'interculturel. En classe de langue, pour les jeux de rôles et les simulations, le professeur devrait ménager un espace qui permette aux apprenants de bouger au cours de ces activités. De cette façon, l'échange serait proche d'un échange naturel.

L'oralité, nous l'avons évoqué, s'alimente de la parole, des gestes, des mimiques, de la gestion de l'espace et d'autres formes de langage corporel (bégaiements, tremblements, etc.). Pour que cette oralité réussisse dans un échange, quelques facteurs doivent être pris en compte. Dans un échange interactif, il faut veiller à l'équilibre entre le verbal et le non verbal. Le locuteur devrait savoir adapter son langage à la situation.

À l'oralité, l'écoute est perçue différemment, comme le montre la rubrique suivante.

3.5.1.4. Relation entre l'écoute et l'oralité

E. Lhote (1998 : 6) résume les points forts de l'oralité en insistant sur le rôle joué par l'écoute. Cet auteur considère que :

...l'interaction dans les échanges verbaux est l'engrais nécessaire à la croissance de l'énonciation en L2 [langue étrangère], que l'échange construit les bases de l'acquisition des structures verbales en relation avec la situation et que **l'écoute n'est plus seulement une phase passive** de réception mais participe pleinement au processus d'apprentissage

Cette approche est différente de l'approche traditionnelle utilisée dans l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale. Dans l'apprentissage de l'oralité, l'écoute chez les apprenants n'est plus associée à la passivité. L'oralité est intimement liée à l'écoute. Dans les méthodes, l'apprenant est orienté vers l'adaptation

d'une façon d'écouter à chaque activité orale qui lui est proposée. Il est amené à apprendre à développer différentes stratégies d'écoute qui sont proches de celles qui interviennent dans la langue maternelle, telles que : l'écoute globale, l'écoute approximative, l'écoute pour repérer, etc.

Dans les lignes qui suivent, nous allons discuter la place de la composante orale dans différentes méthodologie de l'enseignement des langues étrangères : de la méthodologie grammaire-traduction à l'approche communicative en passant par les méthodologies directe, audio-orale et SGAV (Structuro globale et audio visuelle).

3.5.2. La composante orale dans différentes méthodologies d'enseignement/d'apprentissage

3.5.2.1. Enseignement/apprentissage de la composante orale dans la méthodologie grammaire-traduction

La méthodologie grammaire-traduction est quelquefois appelée « méthodologie traditionnelle » ou « méthodologie classique », parce que c'était la méthodologie dont on se servait pour enseigner des langues anciennes, notamment le grec et le latin. Cette méthodologie met l'accent sur la grammaire, qui est enseignée de façon explicite (présentation et explication des noms, verbes, adjectifs, etc. et leurs différents emplois). Son enseignement est marqué par un métalangage lourd (Cuq et Gruca, 2002 : 235) car il y a l'enseignement de règles grammaticales qui sont présentées aux apprenants à l'aide d'explications, en recourant à des mots ou expressions tels que « préposition », « concordance des temps », etc. Après avoir appris et intériorisé ces règles les apprenants sont soumis à des exercices d'application.

À part la grammaire, la traduction occupe une place importante dans cette méthodologie d'enseignement. Ses promoteurs partent du principe selon lequel on peut passer d'une langue à une autre. C'est ainsi que dans le carnet de vocabulaire on propose un apprentissage par cœur du vocabulaire (par thème), par exemple : le vocabulaire de la poste, de la famille, de l'école, de la gare et ainsi de suite. Une autre caractéristique de cette méthodologie est l'utilisation de textes littéraires : on étudie des phrases tirées des romans des écrivains célèbres en classe.

La méthodologie grammaire-traduction accorde plus d'importance à la composante écrite aux dépens de la composante orale. Nous lisons chez Cuq et Gruca (id.) qu'elle favorise des exercices de prononciation (au début de l'apprentissage), la

récitation des textes écrits et la lecture à haute voix des textes d'auteurs. Cette méthodologie favorise ainsi l'oralisation de l'écrit. Les apprenants ne sont pas amenés à communiquer oralement en langue étrangère ; ils acquièrent les mots de la langue étrangère grâce à la lecture des textes écrits.

3.5.2.2. Enseignement/apprentissage de la composante orale dans la méthodologie directe

Cette méthodologie est entrée en vigueur au début du XXe S. La méthodologie directe, comme l'indique son nom, préconise dès les débuts de l'apprentissage l'usage de la langue étrangère sans le moindre recours à la « langue maternelle » (langue première) de l'apprenant (Cuq et Gruca, 2002 : 236). Pour y arriver, l'enseignant s'appuie sur des gestes, des mimiques, des dessins et des objets que l'apprenant voit immédiatement dans la salle de classe. L'apprenant est ainsi amené à nommer directement les objets qui l'entourent et même les actions qui se produisent dans la salle de classe. C'est cela qui lui permet d'acquérir oralement les mots de la langue étrangère qu'il apprend.

La composante orale occupe une place importante dans cette méthodologie d'enseignement. Comme le précise P. Martinez (1996 : 52) :

...les méthodologies de type direct donnent la priorité à l'oral : on procède à une écoute des énoncés sans l'aide de l'écrit, en faisant porter l'attention sur une bonne prononciation

Les apprenants apprennent à bien prononcer les phonèmes, syllabes, mots et groupes de mots de la langue étrangère. Ils sont sensibilisés à des faits prosodiques tels que le rythme et l'intonation. La composante écrite est considérée comme dépendant de la composante orale. Même les activités écrites proposées, comme la dictée et des questions découlant des textes appris, reposent sur la composante orale. On peut parler dans ce cas d'un « oral scripturé » (l'oral qui est écrit). Les apprenants s'appuient sur ce qu'ils ont déjà appris pour apprendre des choses nouvelles.

3.5.2.3. Enseignement/apprentissage de la composante orale dans la méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale a une origine militaire. C'est au cours des années 50 que cette méthodologie d'enseignement a été expérimentée aux Etats-Unis durant la

Seconde Guerre mondiale, par l'armée américaine (H. Boyer, M. Butzbach, M. Pendanx, 1990 : 10). Il fallait former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues de différents champs de bataille de la Seconde Guerre mondiale. Ainsi, on a proposé aux militaires des dialogues de langue courante qu'il fallait mémoriser avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases qui les composaient.

Dans la méthodologie audio-orale, les leçons sont enseignées au cours des stages intensifs (Cuq et Gruca, 2002 : 239). Cette méthodologie audio-orale accorde la priorité à la composante orale de la langue. La langue étrangère est présentée à travers une mise en dialogue de structures, d'énoncés-modèles, sur la base d'une progression grammaticale guidée par la préoccupation contrastiviste : la langue maternelle est confrontée à la langue étrangère (H. Boyer, M. Butzbach, M. Pendanx, id.). La prononciation y constitue un objectif principal. C'est ainsi que dans les méthodes qui s'inspirent de cette méthodologie beaucoup d'exercices de répétition et de discrimination auditive sont proposés. Les apprenants écoutent différentes voix des natifs, grâce auxquelles ils finissent par avoir une « bonne prononciation ». Une autre caractéristique de l'enseignement de la composante orale dans cette méthodologie est la centration sur des dialogues de langue courante, enregistrés sur bandes magnétiques et élaborées en fonction d'une progression rigoureuse. Dans cette méthodologie d'enseignement, chaque réplique est construite sur une structure de base appelée « pattern » en anglais, qui sert de modèle à l'apprenant pour produire d'autres phrases. L'apprenant est invité à faire des exercices structuraux (« pattern drills »), qui, par des répétitions intensives lui permettent d'automatiser les structures de bases acquises lors des dialogues. Notons que dans cette méthodologie d'enseignement l'apprentissage de la composante orale sert à l'acquisition des structures syntaxiques, ce qui fait de la composante orale un moyen d'apprentissage.

3.5.2.4. Enseignement/apprentissage de la composante orale dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Cette méthodologie d'enseignement a été mise au point à la suite des travaux menés conjointement à la fin des années 50, en France, par Paul Rivenc du Centre de recherche pour la diffusion du français (CREDIF), et à Zagreb (en ex-Yougoslavie), par l'équipe de Petar Guberina de l'Institut de phonétique de l'université de Zagreb.

Pour montrer l'importance de la composante orale dans cette méthodologie, Cuq et Gruca (2003 : 241) expliquent que :

...c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie [SGAV]. La notion de structoro-global illustre bien cet aspect : si toute structure s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc. L'adjectif « global » rend compte de l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale

Ce point de vue nous laisse croire que la méthodologie SGAV envisage le travail sur l'oral aussi bien que le travail sur l'oralité, en classe de langue étrangère. Nous remarquons que l'objectif visé par cette méthodologie est d'amener l'apprenant à parler en situation, ce qui se rapproche de la définition de l'oralité. Il est souhaité que l'apprenant soit impliqué dans une communication orale, dans un échange verbal.

Dans l'« avertissement » de la méthode *Cours de langue et de civilisation françaises*, nous lisons que la méthodologie SGAV rend compte de l'oral à travers trois opérations principales, à savoir : la répétition (avec correction phonétique), l'exploitation et la transposition. La répétition a pour but de permettre à l'apprenant de parvenir à la fixation. Pour y arriver, il est nécessaire de recourir à des procédés divers, tels que : l'apprentissage par cœur (seul, en groupe, dans le cours, à la maison), l'apprentissage avec l'aide du magnétophone ou du laboratoire de langues (autonome ou non) et l'apprentissage par la dramatisation en classe. Il peut y avoir également des exercices de répétition d'éléments simples, avec éventuelle expansion (ex. il mange, il mange, il mange du pain). En plus, l'apprenant peut procéder à la substitution ou la corrélation (ex. il joue avec son frère, il joue avec sa sœur, nous jouons avec...). Ces répétitions se pratiquent en vue de la correction phonétique et de la mémorisation. Toutefois, précisons que l'apprenant ne fait que répéter les éléments qu'il a appris sans s'en servir dans une interaction.

La méthodologie SGAV préconise l'exploitation ou le réemploi des éléments nouvellement appris et mémorisés par cœur. Cela se fait dans des situations qui sont un peu différentes de celles qui ont été présentées. Demander à l'apprenant de produire oralement d'autres phrases en utilisant les mots appris, sans s'impliquer dans un échange, relève de l'apprentissage de l'oral et non de celui de l'oralité.

La dernière phase dans cette méthodologie, la transposition, est destinée à amener l'apprenant à réutiliser, dans d'autres situations similaires, les éléments acquis

dans des situations qui lui ont été présentées. Cela se réalise au moyen de jeux de rôle ou d'activités de dramatisation. Ainsi la transposition, à la différence de la répétition et l'exploitation, favorise un travail sur l'oralité, qui implique les apprenants dans des interactions en classe. Dans la méthodologie SGAV, l'apprentissage de la composante orale constitue un moyen d'apprentissage, au sens où il vise essentiellement les structures syntaxiques que les apprenants doivent acquérir dans différentes leçons.

Passons à présent à l'approche communicative, la méthodologie d'enseignement en vigueur au Kenya sur laquelle est basée notre méthode d'analyse. Nous nous proposons de discuter la problématique de cette méthodologie de l'enseignement.

3.5.2.5. L'enseignement/apprentissage de la composante orale dans l'approche communicative

Dans l'approche communicative, l'apprenant est censé savoir quand parler, quand ne pas parler et aussi de quoi parler avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Cela lui permettra finalement de réaliser un répertoire d'actes de parole (D. Hymes, 1972 : 74). Nous allons parler de l'approche communicative plus en détail plus loin dans cette étude. À présent, nous ne nous intéressons qu'au lien entre l'approche et la composante orale.

L'approche communicative fait de la composante orale un objectif à part entière, contrairement aux méthodologies précédentes, notamment les méthodologies audio-orale et audio-visuelle, qui faisaient d'elle un moyen d'enseignement (pour permettre aux apprenants d'acquérir des structures syntaxiques). La particularité de l'approche communicative par rapport à ces autres méthodologies est qu'elle vise à amener les apprenants à communiquer oralement en langue étrangère. L'approche communicative préconise que les apprenants participent à des activités orales qui visent des interactions en langue étrangère, notamment des simulations et jeux de rôles. Les tenants de cette méthodologie d'enseignement justifient l'utilité de ces activités par le fait qu'elles permettent à l'apprenant de se trouver dans des « situations réelles » (nous nous demandons si elles sont réelles ou plutôt proches de la réalité) pour mener à bien une tâche à l'aide de la langue étrangère (E. Bérard, 1991 : 56).

Le travail de groupe est favorisé par l'approche communicative. Toutefois, il se pose un problème au niveau de l'évaluation de ce type de travail. L'enseignant a du mal à mesurer les acquisitions des apprenants d'une manière réaliste. Par ailleurs, il lui est

difficile d'identifier les faiblesses et manques de chaque apprenant dans le groupe. Dans le contexte kenyan de l'apprentissage du FLE, l'enseignement/apprentissage de la composante orale est problématique. Les classes des débutants y ont environ 20 élèves en moyenne (souvent ce nombre diminue dans les classes supérieures) et un cours de français ne dure que 40 minutes. La préparation des jeux de rôles et simulations peut prendre presque la moitié du temps ou même plus. Cela peut rendre l'apprentissage de la composante orale par le biais des interactions très difficile.

Il semble y avoir une confusion quant au rôle que doit jouer l'enseignant lors du déroulement des activités orales interactionnelles (jeux de rôles, simulations). Comme nous l'avons évoqué précédemment dans cette étude, conformément aux principes de l'approche communicative, du moins dans ses débuts, l'enseignant doit être « passif » et les apprenants très actifs. Ce sont les apprenants qui doivent préparer les jeux de rôles ou simulations et y participer, l'enseignant, lui, jouant le rôle de « médiateur ». L'enseignant est censé être à l'écoute des apprenants - même si ces derniers commettent des erreurs, il n'a pas le droit de les corriger sur-le-champ. Il doit les laisser jouer à leur jeu. Cela pose problème dans la mesure où, comme le fait remarquer E. Bérard (ibid., p59), l'enseignant peut avoir des difficultés à trouver l'équilibre entre un retrait total et un interventionnisme trop directif. Dans beaucoup d'écoles kenyanes, depuis longtemps la communication privilégiée en classe de FLE est de type vertical (professeur-élève), c'est le professeur qui décide. S'il y a un travail de groupe, c'est lui qui l'organise et propose des documents et activités. Souvent, il explique aux élèves ce qu'ils doivent faire. Ce principe de l'approche communicative ne conviendrait pas à beaucoup de professeurs de FLE kenyans, qui ne souhaiteraient pas « perdre » leur autorité en classe.

Il nous semble irréaliste d'imaginer, par exemple, que les apprenants débutants de FLE au Kenya aient la capacité à participer à des jeux de rôles et simulations sans le guidage de leur professeur. Or, l'approche communicative préconise que l'apprenant soit actif et qu'il prenne l'initiative dans son apprentissage. Pour pouvoir participer à des interactions verbales en langue étrangère, l'apprenant a besoin non seulement des connaissances linguistiques mais aussi des connaissances socioculturelles de cette langue. Pour ce qui est du français, par exemple, l'apprenant doit savoir quand est-ce que l'on vouvoie ou l'on tutoie quelqu'un. Nous avons vu que l'utilisation des gestes de la langue étrangère dans la communication orale joue également un rôle important. Paradoxalement, souvent les apprenants de FLE kenyans, qui sont censés participer à

des interactions proches des situations réelles de communication orale en langue étrangère, ignorent souvent les gestes utilisés dans la culture de la langue française. Ne serait-il pas une bonne idée de leur apprendre les gestes utilisés par les Français ? Il a été établi que les gestes sont culturellement marqués ; ils ne sont pas universels. Ainsi un geste peut être source d'incompréhension chez un apprenant d'une langue étrangère qui communique avec un locuteur natif de cette langue. La communication verbale (la parole) va souvent de pair avec la communication non verbale (gestes, mimiques). L'objectif de l'approche communicative qui consiste à amener l'apprenant à « communiquer » en langue étrangère, s'approchant du natif, nous paraît donc un peu ambitieux.

L'approche communicative ne semble pas attacher beaucoup d'importance à la phonétique dans l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale. L'enseignement et l'apprentissage explicites de la phonétique (apprentissage de la prononciation de différents sons, intonation, accents, etc.) ne sont pas favorisés. D'après les tenants de cette méthodologie d'enseignement, l'idéal serait que la correction phonétique se fasse au sein d'une interaction. Certes, mais rappelons que dans l'approche communicative il n'est pas souhaitable que le professeur procède à la correction phonétique au cours de l'interaction entre apprenants. S'attendre à ce que les apprenants d'une langue étrangère se corrigent au cours d'une interaction ne nous semble pas non plus être une bonne idée car ils ont besoin d'être aidés par l'enseignant. L. Porcher (1995) fait observer que:

...les manuels élaborés à partir des théories communicatives abandonnent la partie phonétique (...) Ce phénomène s'explique difficilement ; peut-être la phonétique avait-elle une allure de rigueur telle qu'on ne savait pas comment la plier à l'individualité de l'élève. Celui-ci était en tout cas, bel et bien abandonné à lui-même pour l'apprentissage phonétique.

Cet abandon de la phonétique dans l'approche communicative nous semble être une grosse erreur. La phonétique joue un rôle important dans l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère. Chez Canale et Swaine (1980), elle figure dans la compétence grammaticale et chez S. Moirand (1982) elle relève de la composante linguistique de la compétence de communication. N'oublions pas que la phonétique conditionne en tout premier lieu la compréhension et l'expression orales – l'apprenant doit être capable de distinguer différents sons de la langue étrangère pour pouvoir comprendre ce qui est dit, tout comme il doit bien articuler les sons de cette

langue pour se faire comprendre de son interlocuteur. L'importance de la phonétique en communication orale est résumée en ces termes par J.-P. Cuq et I. Gruca (ibid., p.179) :

...savoir reproduire les phonèmes dont certains sont spécifiques au français, s'imprégner de l'enchaînement syllabique, produire une suite de sons qui fassent sens et qui correspondent à une pensée, reproduire l'organisation rythmique, segmenter son discours en groupes de sens, restituer le modèle intonatif correspondant, etc., (...) constituent (...) le b-a ba d'un seuil minimal de communication

Certains concepteurs des méthodes de FLE s'inspirant de l'approche communicative semblent être conscients de l'importance de la phonétique dans la communication orale et s'écartent un peu des exigences de l'approche communicative en abordant la phonétique explicitement. À titre d'exemple, dans la méthode *Café Crème* (basée sur l'approche communicative) l'on trouve des exercices de phonétique dans lesquels les apprenants doivent identifier ou distinguer différents sons. De tels exercices figurent également dans d'autres méthodes s'ancrant dans l'approche communicative, qui sont élaborées au Kenya : *Tour de Force*, *Entre Copains* et *Au Sommet*.

La question du recours aux documents dits « authentiques » dans l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale mérite une discussion. L'approche communicative recommande l'utilisation de ces documents dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Quelques avantages leur sont reconnus : – ils permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec la langue étrangère et son utilisation réelle ; leur exploitation peut remplacer une leçon ou lui ajouter d'autres informations qui intéressent les apprenants (p.ex. civilisation) ; ils sont source de motivation chez les apprenants car ils leur permettent de comprendre la langue d'autrui, ce qui leur apporte une satisfaction, etc. S'il y a des avantages, il y a aussi des inconvénients. Les documents authentiques utilisés pour l'enseignement du FLE à l'étranger, par exemple au Kenya, ne sont pas forcément disponibles ; le problème de la sélection des documents authentiques à utiliser se pose parfois chez les enseignants ayant des conditions de travail lourdes ; les documents authentiques sont difficiles à utiliser au niveau débutant - l'organisation d'un cours pour débutants à partir de documents authentiques n'est pas forcément évidente, surtout leur insertion dans le cours ; la sélection des documents authentiques doit répondre à des critères rigoureux, tels que l'âge, le pays d'origine des apprenants afin d'éviter certains chocs

culturels, les habitudes d'apprentissage, les besoins des apprenants, les objectifs du cours, etc. (J.-P. Cuq et I. Gruca, 2005 : 432, 433 ; E. Bérard, 1991 : 51, 52).

En plus de ces critiques, nous nous interrogeons sur l'« authenticité » dans le contexte kenyan d'apprentissage du FLE. Les méthodes de FLE conçues au Kenya, comme *Parlons français*, sont soumises aux contraintes du système éducatif kenyan. C'est ainsi par exemple que les images contenues là-dedans reflètent les réalités kenyanes et non les réalités françaises. Beaucoup de noms des personnages des dialogues et même les noms des lieux sont également ceux qu'on trouve au Kenya. Le cadre des dialogues est un cadre kenyan. Dans cette méthode, le français n'est dans la plupart des cas représenté que par des mots ; la culture française ne semble pas être très importante car l'on n'en parle guère.

Il paraît que certains enseignants de FLE kenyans ignorent les principes de l'approche communicative relatifs à l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale, même si l'approche communicative est en vigueur au Kenya depuis presque deux décennies.

Tout compte fait, il semble que l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale en FLE conformément aux exigences de l'approche communicative restent un véritable défi dans le système éducatif kenyan. L'enseignement et l'apprentissage de la composante orale en FLE au Kenya semblent être basés sur une sorte de « méthodologie compromise » et non sur l'approche communicative proprement dite. Dans le chapitre suivant, nous allons focaliser notre attention sur la conception de la composante orale dans différentes méthodes de français langue étrangère.

CHAPITRE 4

La conception de la composante orale dans différentes méthodes de FLE

Dans ce chapitre, nous analysons la composante orale dans différentes méthodes utilisées dans l'enseignement du FLE, en choisissant volontairement celles qui sont pour nous représentatives de différentes méthodologies d'enseignement des langues étrangères. Ainsi nous analysons les méthodes : *Cours de langue et de civilisation françaises* (Mauger Bleu) pour la méthodologie grammaire-traduction et la méthodologie directe, *Le français actuel* pour la méthodologie audio-orale, *De vive voix* pour la méthodologie SGAV et *Café crème, Accord et Campus* pour l'approche communicative.

4.1. La composante orale dans la méthode : *Cours de langue et de civilisation françaises* (du point de vue de la méthodologie grammaire-traduction)

Dans cette méthode, l'on constate tout au début une initiation aux sons du français. Les élèves apprennent l'Alphabet Phonétique International (API), qui est censé les aider dans la prononciation. Nous relevons des exercices de prononciation avec des transcriptions phonétiques à l'appui (p.59), que nous présentons ci-dessous :

PRONONCIATION

Les vêtements d'homme	Les affaires
[lɛ vɛtmɑ̃ dɔm]	[lɛzaf ɛ :R]
Le veston	Le pantalon
[lɛ vɛstɔ̃]	[lɛpɑ̃talɔ̃]
Le pyjama	La chemise
[lɛ piʒama]	[laʃmi:z], etc.

Ces exercices nous amènent à constater que la prononciation occupe une place importante dans cette méthode, du moins au début de l'apprentissage. Il semble que leur objectif est d'amener l'apprenant à prononcer les mots comme les natifs. Ces types d'exercices abordent la composante orale à partir de ce qui est écrit (les transcriptions), ce qui constitue l'oralisation de l'écrit.

Les concepteurs de la méthode prévoient également des dictées et dialogues, qui s'appuient sur le vocabulaire appris par les apprenants. Nous lisons ces propos dans l'avertissement :

...les « révisions » servent à conclure à la fois un ensemble de vocabulaire. Elles comprennent des listes de mots appris dans les quatre ou cinq leçons antérieures (ces mots étant groupés pour faciliter les exercices de prononciation) (...) des dictées, que l'on pourra faire préparer aux élèves ; des dialogues qui brassent le vocabulaire des leçons (p. VIII)

Pour les dictées, l'écoute joue un rôle important. L'apprenant ne pourra écrire correctement ce qu'il entend que s'il a appris la prononciation correcte des mots français. Les dialogues doivent véhiculer le vocabulaire à apprendre, ceux entre locuteurs natifs pouvant constituer pour l'apprenant l'accès à la civilisation française, comme l'expriment les auteurs en ces termes :

...n'est pas seulement une méthode de langue, mais encore (...) un livre de civilisation française. Par la fiction d'une famille étrangère visitant la France, l'étudiant aura sous les yeux un portrait sincère des mœurs et des coutumes de notre pays ; il pourra s'associer aux réactions des personnages, comme s'il visitait la France en leur compagnie

L'apprenant pourra s'inspirer de la façon de parler des personnages du dialogue. Dans les différentes réactions des personnages français des dialogues, les faits prosodiques, comme l'accent, l'intonation et le débit jouent un rôle non négligeable. Par exemple, l'intonation d'un personnage qui s'exclame n'est pas la même que de celui qui supplie. Permettant un apprentissage de la civilisation française, la méthode favorise le développement de la compétence sociolinguistique chez l'apprenant.

Dans la méthode, la compréhension et l'expression orales semblent être reléguées au second plan. C'est plutôt la forme de la langue, à travers les structures linguistiques, la morphologie et la syntaxe (présentée à l'écrit) qui est favorisée. Cela nous fait penser à l'observation faite par C. Germain (id.) selon laquelle :

...l'apprentissage de L2 [langue étrangère] est vu comme une activité intellectuelle consistant à apprendre et à mémoriser des règles et des exemples (...) l'apprenant est amené à mémoriser la conjugaison verbale ainsi que de nombreux mots de vocabulaire

La mémorisation est l'une des opérations cognitives clefs reconnues à la méthodologie grammaire-traduction. Les apprenants doivent mémoriser les dialogues qu'ils écoutent en classe de manière à pouvoir les reproduire par écrit. Ils doivent également mémoriser les règles grammaticales de la langue étrangère, ce qui va dans le

sens d'un apprentissage basé sur la norme grammaticale. Dans *Cours de langue et civilisation françaises*, nous repérons un exercice qui s'appuie sur la mémorisation:

EXERCICE

ii) Complétez ces phrases de mémoire.

Nous...la maison des Vincent.

- Au, il y a deux pièces : le ... et la
- Dans le salon, nous voyons un ... des... (m.), des ... (f.), un...
- Près du ..., M. Vincent a mis un et un
- Nous ... dans la

(p.55)

Cet exercice s'appuie sur un dialogue que les apprenants ont déjà écouté en classe ; on le leur présente sous une forme lacunaire pour qu'ils puissent le compléter en insérant les mots omis. L'on suppose qu'ils ont mémorisé l'intégralité du dialogue. À part les dialogues, dans la méthodologie grammaire-traduction les textes littéraires appris en classe doivent également être mémorisés.

La méthode *Cours de langue et de civilisation françaises* s'appuie sur des données écrites pour aborder la composante orale, favorisant ainsi la composante écrite. Les exercices de prononciation (des textes lus), les dictées, les dialogues présentés et les exercices de mémorisations dans la méthode s'appuient sur la composante écrite.

4.2. La composante orale dans la méthode : *Cours de langue et civilisation françaises* (du point de vue de la méthodologie directe)

La méthode *Cours de langue et civilisation françaises* présente également les caractéristiques de la méthodologie directe. Par exemple, dans la préface de la méthode nous lisons ce qui suit :

...l'enseignement est toujours un dialogue entre le maître et le disciple. Et une méthode n'a de valeur (...) que lorsqu'elle laisse au maître sa liberté et au disciple son originalité...

Une méthode de langue est considérée comme un outil de travail et doit favoriser des interactions entre l'enseignant et l'apprenant, ce qui correspond à l'un des principes de base de la méthodologie directe. L'apprenant doit participer de façon active à son apprentissage, par exemple en lisant des textes à haute voix, en posant des questions, en y répondant, etc. Dans la méthodologie directe, l'enseignant n'est pas au service du livre, il s'y réfère à sa volonté.

Nous relevons une autre caractéristique de la méthode directe en rapport avec la composante orale dans la consigne suivante :

Leçon 1 – A. Livre fermé : LE PROFESSEUR MONTRE UN ELEVE (ou fait, au tableau, un dessin très simple) puis : « Qu'est-ce que c'est ? C'est un garçon (ou un homme).
Pierre, qu'est-ce que c'est ? » Pierre : « C'est un garçon (un homme) »
Le Professeur : « Qu'est-ce que c'est ? C'est une fille (ou une femme). Marie, qu'est-ce que c'est ? »
Marie : « C'est une fille (ou une femme) »

(p. IX)

Nous constatons ici une tentative volontaire visant à éviter tout recours à la traduction. En dessinant le garçon et la fille au tableau et en disant leurs noms, le professeur incite ses élèves à nommer directement ce qu'ils voient au tableau. Tout de même, les apprenants ne font que répéter ce que le professeur leur dit sans mettre en œuvre les formes qu'ils apprennent dans une situation d'échange, ce qui favorise l'apprentissage de l'oral et non celui de l'oralité.

Plus loin, nous lisons ces propos :

LE PROFESSEUR MONTRE UN BANC : C'est un banc. Jean, qu'est-ce que c'est ? », etc.
Après avoir été très bien prononcé et répété, chaque nom est écrit au tableau. (Deux colonnes : masculins et féminins)
- « Regardez ! J'écris : un garçon », etc.
B. Après la leçon, le professeur OUVRE LE LIVRE, puis : « Regardez ! J'ouvre le livre ; ouvrez le livre. – Je lis la leçon [...] Pierre, lisez la leçon [...] » Enfin : « Je ferme le livre ; fermez le livre... (p. IX)

Dans ce cas le professeur enseigne les articles et les noms en se référant à des objets qui sont visibles dans la salle de classe (le livre et le banc). L'accent est d'abord mis sur la bonne prononciation des noms et leurs articles; les élèves répètent après le professeur. C'est lorsque chaque nom est bien prononcé et répété que le professeur l'écrit au tableau. L'on a affaire ici à la langue orale « scripturée » (écrite). Les répétitions visent la mémorisation des structures syntaxiques (noms et articles). Signalons que dans ce cas également, l'apprenant n'utilise pas les formes apprises dans une communication ; il ne fait que les répéter.

En plus de l'apprentissage des noms, des articles et des verbes véhiculés dans des dialogues, l'importance est également accordée aux dictées, qui sont basées sur un vocabulaire connu des apprenants. Cela constitue une révision, dont l'importance est exprimée en ces termes par les auteurs de la méthode :

...les « révisions » servent à conclure à la fois un ensemble de vocabulaire (...) les temps fondamentaux des verbes étudiés ; des dictées, que l'on pourra faire préparer aux élèves ; des dialogues qui brassent le vocabulaire des leçons...

Dans la méthodologie directe, les dictées et dialogues interviennent après que les élèves aient appris le vocabulaire oralement car l'on suppose que ce n'est qu'après avoir appris des noms et des verbes ainsi que leur « bonne prononciation » que l'apprenant pourra passer à l'écrit. L'apprenant a ainsi des repérages car dans ces activités il procède de ce qu'il connaît et on peut dire que l'apprentissage va progressivement du connu vers l'inconnu.

La méthode *Cours de langue et de civilisation françaises* s'ancre dans la méthodologie directe et cela se manifeste par : le non recours à la traduction, le recours à l'explication, les associations du nom et des choses. L'apprentissage de l'oral est favorisé dans cette méthodologie aux dépens de celui de l'oralité et la composante écrite est au service de la composante orale, en ce sens que l'apprentissage de la composante orale a pour point de départ les sons, mots et phrases écrits.

4.3. La composante orale dans la méthode : *Le français actuel*

Cette méthode, destinée à des jeunes adultes étrangers, est basée sur la méthodologie audio-orale. Dans sa préface, ses concepteurs précisent que :

...bien qu'elle réserve une part importante à l'écrit dans la mesure où elle se situe à un niveau avancé, cette méthode est essentiellement à conception audio-orale. Elle repose sur un entraînement intensif à la compréhension (sans recours à la traduction) et à l'expression orales, dans la classe ou au laboratoire (...) Elle repose sur un apprentissage actif de la langue et requiert un équipement minimum (magnétophone) (p.4)

Sont visées dès le début de l'apprentissage la compréhension et l'expression orales en langue étrangère. L'apprenant est amené, à travers des exercices en classe et au laboratoire de langues, à s'exprimer oralement. Pour pouvoir parler ou répondre oralement aux questions, il doit comprendre ce qui est dit dans le texte. C'est à force d'écouter des dialogues en langue étrangère que l'oreille de l'apprenant est entraînée à reconnaître les phonèmes de cette langue, ce qui constitue un pas important vers la compréhension orale. Dans cette entreprise, le magnétophone est un outil nécessaire. L'apprenant doit beaucoup apprendre en peu de temps, d'où l'entraînement intensif à la

compréhension et à l'expression orales en langue étrangère. Pour la compréhension orale, l'apprenant « cherche à construire le sens du message auquel son écoute est soumise » (É. Gumbretière, 1994 : 66). Dans cette méthodologie, l'expression orale n'est que la reproduction des formes orales (sons, mots, phrases répétés oralement) par l'apprenant sans leur mise en situation dans une interaction.

Notre lecture de la méthode aboutit à un constat important : l'on y attache beaucoup d'importance à la composante orale dans la progression de ces leçons, comme celle qui est proposée à la page 6 :

- audition ;
- explication orale en classe ;
- exploitation orale en classe ;
- dictée et lecture ;
- exploitation libre : conversation, débats, supports visuels, lecture, etc. ;
- exercices écrits ;
- exercices au laboratoire, fixation et réemploi.

L'écoute (audition) sert de déclencheur d'activités qui font travailler la composante orale, y compris les exercices de la composante écrite, qui ne font que reproduire la langue orale (expression orale) dans une leçon. Il est recommandé au professeur de poser des questions préalables (questions en rapport avec le thème abordé dans le dialogue) afin de préparer les élèves à l'écoute du dialogue enregistré (texte sonore). Après l'écoute du texte sonore, le professeur pose des questions de compréhension globale (sur les personnages, la situation présentée, etc.). Suivra après une nouvelle écoute du passage sonore à étudier (p.10).

La phase d'explication doit se dérouler de cette manière :

...l'explication doit être inductive. Par ses questions, le professeur amène l'étudiant à reconstituer une phrase complexe à partir de phrases de base ou de constructions plus simples ; ou, inversement, à décomposer une phrase complexe en phrases simples

Le meneur de jeu est le professeur et sa tâche consiste à inciter les élèves à faire des exercices qui requièrent le recours à certaines connaissances déjà acquises, ce qui correspond à une démarche inductive. Les élèves doivent travailler en se servant des 'outils' dont ils disposent déjà – des phrases simples. Ils doivent aussi construire des phrases simples à partir d'une phrase complexe. Cela dit, plus loin les auteurs de la méthode apportent cet éclaircissement :

...l'explication est faite autant par les élèves que par le professeur. Celui-ci, par un jeu de questions, les conduit à retrouver eux-mêmes [les élèves] le sens des phrases, voire à anticiper sur les phrases suivantes (p.10)

L'enseignant ne doit pas s'impliquer de façon très active dans l'explication, sans y associer les élèves. Son rôle doit être comme celui d'un poteau indicateur ; il doit montrer aux élèves le chemin à suivre. Les élèves sont amenés à comprendre les phrases présentées dans une leçon afin de s'en inspirer pour construire d'autres. Le professeur pose des questions pour guider les élèves, la séquence « questions-réponses » se déroulant oralement. Remarquons toutefois qu'il ne s'agit pas d'une interaction à proprement parler car les élèves ne font que réagir aux questions posées par le professeur dans une relation plutôt verticale : « professeur - élève ».

L'exploitation, quant à elle, doit se présenter sous deux formes : l'exploitation systématique et l'exploitation libre. Pour l'exploitation systématique en classe, il est recommandé au professeur de reprendre les structures nouvelles et les mettre en pratique de façon systématique. Cela peut être fait au moyen d' « exercices oraux » (impliquant l'expression orale) à deux, trois ou même quatre répliques, dont les modèles peuvent être présentés aux élèves à l'aide d'un magnétophone. S'il n'y a pas de magnétophone, le professeur peut le faire lui-même (p.11).

L'exploitation libre est à effectuer par le biais d'activités suivantes :

- conversation ou débat sur un thème donné (ex. «les problèmes liés au chômage ») ;
- discussion sur le texte de la leçon ;
- expression libre à partir de documents divers (ex. des documents authentiques, comme les horaires du train, recettes de cuisine, publicités, etc.) ;
- jeux de rôles ;
- lectures commentées à partir de textes littéraires contemporains ou d'extraits de journaux (il serait intéressant d'aborder les questions d'actualité) (p.12).

Nous constatons que dans ce type d'exploitation une certaine autonomie est accordée à l'apprenant car il a la possibilité d'exprimer son avis. Le texte est au service de l'apprenant, qui peut l'exploiter à sa façon. Certaines choses dont on parle dans le texte peuvent exister dans la culture de l'apprenant, ce qui lui permettra de dire des choses là-dessus (par exemple, un apprenant kenyan est capable de parler de moyens de transport). Ce qui change pour l'apprenant, c'est la langue dans laquelle il est invité à en

parler. La conversation entraîne la prise de parole par les apprenants et leur permet ainsi de réutiliser librement les « matériaux linguistiques » (les mots appris, le vocabulaire), véhiculés par un dialogue. Le jeu de rôle, quant à lui, a l'avantage de « développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée [chez les apprenants] » (J.-P. Cuq, 2003 : 142).

La dictée ne doit pas être considérée comme un exercice d'orthographe. Elle implique nécessairement la compréhension orale, qui est indissociable de l'ensemble de l'expression orale et écrite car une faute d'orthographe (dans la dictée) peut être en réalité due à une autre faute d'orthographe (p.12).

L'accent est également mis sur deux opérations qui impliquent l'apprentissage de la composante orale : la dictée et la lecture orale (p.12). La lecture orale (à haute voix) entraîne l'appréhension graphique et la restitution orale. En d'autres termes, il faut déchiffrer ce qui est écrit (ce qui est représenté par les lettres) pour pouvoir l'exprimer oralement, ce qui fait que s'il y a une faute dans ce qui est écrit même la lecture peut ne pas être bonne. Les concepteurs de la méthode le résumant ainsi :

...telle mauvaise lecture orale (rythme et intonation) est due à une faute de ponctuation ou d'orthographe grammaticale (p.12)

Finalement, bien que le laboratoire de langues ne soit pas indispensable, il joue un rôle important dans la méthodologie audio-orale. Voici ce que disent les concepteurs de *Le français actuel* à son propos :

...Il [le laboratoire de langues] permet en effet le travail de mémorisation et de correction phonétique et d'autre part, le travail de fixation des structures, au moyen d'exercices systématiques qui reprennent, sous une forme plus rigoureuse, l'exploitation orale faite en classe (p.13)

Le laboratoire de langues est un dispositif pratique pour des exercices de recyclage individuel car l'apprenant peut y poursuivre les exercices commencés en classe, tels que la dictée et la lecture. Au laboratoire de langues, l'apprenant peut écouter et réécouter des énoncés jusqu'à ce qu'il les mémorise. S'il n'a pas entendu clairement certains mots du dialogue présenté en classe, au laboratoire de langues il a la possibilité de bien les entendre (à plusieurs reprises) et après les réutiliser dans des exercices. On reconnaît ainsi au laboratoire de langues le mérite de permettre à l'apprenant un travail individuel de répétition, lequel conduit à la fixation des structures

acquises oralement et éventuellement à la dictée et à la lecture. Néanmoins, bien que la répétition soit considérée comme un bon exercice dans l'apprentissage d'une langue étrangère, elle n'échappe pas aux critiques. E. Guimbretière (ibid., p.82) observe que :

...les élèves arrivent à répéter sans difficulté lorsqu'ils sont en classe ou au laboratoire [de langues], mais (...) leurs productions restent fautives ou hésitantes lorsqu'ils ne se trouvent plus en contact immédiat avec le modèle (...)

Les répétitions entraînent un apprentissage mécanique, car les apprenants ne font que reproduire les modèles qui leur sont présentés, ce qui ne favorise pas la créativité de leur part. Ils ne parviennent pas à construire facilement d'autres phrases grammaticalement correctes en dehors des phrases modèles qu'ils répètent. En plus de cela, ajoutons qu'un apprentissage basé sur des répétitions ne favorise pas la communication orale en langue étrangère chez les apprenants, en dehors de la classe.

Comme l'indique son nom, la méthodologie audio-orale valorise l'écoute et l'expression orale. La méthode *Le français actuel* semble être restée fidèle aux principes caractérisant cette méthodologie : par exemple le recours aux enregistrements sonores, au laboratoire de langue. Dans cette méthodologie, la composante écrite de la langue sert à déclencher l'expression orale. Nous allons à présent analyser la composante orale dans une méthode qui se réclame de la méthodologie SGAV. Il s'agit de la méthode : *De Vive Voix*.

4.4. La composante orale dans la méthode : *De Vive Voix*

L'image occupe une place importante dans la méthode *De Vive Voix* et beaucoup d'activités qu'elle propose visent la composante orale, telles que : la répétition, la bonne prononciation et l'exploitation.

Dans le guide pédagogique de cette méthode, nous lisons ce qui suit à propos de la répétition :

...la répétition aide à la correction phonétique : les élèves ont beaucoup de mal à percevoir et reproduire les sons de la langue seconde : cette perception et cette reproduction sont pourtant essentielles, puisque les sens transmis peuvent différer à partir de la mauvaise interprétation d'un phonème (...) Au début de l'apprentissage, la mise en place du système phonétique du français : exercices de discrimination auditive, de reproduction en opposition des divers phonèmes, etc.... (p.XVI)

Beaucoup d'apprenants ont du mal à prononcer certains sons de la langue étrangère qui n'existent pas dans leur langue première. Les promoteurs de la méthodologie SGAV, tout comme les concepteurs de cette méthode de FLE, semblent avoir la conviction qu'à force de répéter la prononciation de différents sons l'apprenant parvient à la soi-disant « bonne prononciation ». L'apprenant est soumis à des exercices dont la finalité est de lui permettre, à la longue, de ne pas confondre certains sons. À titre d'exemple, un anglophone qui confond les sons [u] et [y] se voit proposer des exercices de type « discrimination auditive » (deux sons qui ont presque la même prononciation sont proposés à l'apprenant et il doit les identifier et les distinguer). Cela constitue des efforts qui visent à amener l'apprenant d'une langue étrangère à produire les sons et les faits prosodiques de cette langue de telle manière qu'un natif puisse comprendre le message qui lui est adressé. Il est important que la prononciation n'entrave pas la communication entre natif et non natif (J.-P. Cuq, 2003 : 205).

Plus loin dans le guide pédagogique, les concepteurs s'expriment au sujet des répétitions, de la manière suivante :

la répétition doit d'autre part aider à la mémorisation des dialogues : (...) la répétition se fera en présence de l'image, puisque les phrases que répète l'élève sont en rapport direct avec les situations des personnages qui parlent (...) On veillera à utiliser au maximum la bande enregistrée, pour que l'élève imite un modèle correct et qu'il n'y ait déperdition ni de l'intonation ni de la justesse des phonèmes, de la répétition d'un élève à celle de son voisin immédiat (...) la répétition peut, après avoir commencé en classe, se poursuivre au laboratoire (p. XVII)

L'apprenant n'a pas le droit d'imiter la prononciation d'autres apprenants dans sa classe, mais doit plutôt avoir pour modèle de prononciation celui des personnages qu'il voit sur le film fixe et écoute sur la bande enregistrée. Il ne doit pas répéter des phrases qui n'ont rien à voir avec les situations qui lui sont présentées, à travers des images « situationnelles » (qui sont censées lui faciliter l'accès au sens). En s'appuyant sur des images, l'apprenant doit répéter en imitant le plus fidèlement possible le rythme et l'intonation des personnages du dialogue. Les promoteurs de la méthodologie SGAV croient qu'à force de répéter les phrases, d'abord en classe et ensuite au laboratoire de langues, l'apprenant arrivera à les mémoriser voire mémoriser l'intégralité du dialogue. À ce propos, M. Pendanx (1998 : 111) reconnaît que [l'apprentissage de] la composante orale facilite la mémorisation et sert d'appui à tous les apprentissages de la langue étrangère (fonctions communicatives, valeurs grammaticales, lexique). Remarquons toutefois que d'après ce même auteur (ibid., p.120) l'apprenant ne doit pas mémoriser

pour mémoriser ; il a plutôt « besoin de disposer d'un bagage intériorisé de mots, accompagnés *de leur contexte d'emploi* ». C'est cela qui lui permettra de communiquer oralement en langue étrangère. L'apprentissage des formes parlées en soi n'est pas suffisant, il faut que l'apprenant aille plus loin, en appliquant les formes parlées dans un contexte de communication.

Pour ce qui est de l'exploitation de ce qui a été appris en classe, nous lisons dans la méthode que:

...L'exploitation commence par des activités très liées à la leçon elle-même pour s'en écarter progressivement (...) On va demander à l'élève de retrouver face à l'image les répliques des personnages ; c'est-à-dire qu'on va lui proposer de jouer un rôle imposé, mais de le jouer aussi authentiquement que possible. Dès ce moment, il arrivera que l'élève interprète le rôle à sa manière, c'est-à-dire transforme quelque peu les répliques des personnages (...) (p.XVIII)

On donne aux apprenants l'occasion de participer à des jeux de rôles, en se servant des phrases apprises. Les activités de l'exploitation favorisent la créativité chez les apprenants, lorsque ceux-ci prennent distance par rapport au dialogue écouté en classe. L'on cherche à rendre progressivement autonome l'apprenant. Nous trouvons à la page 28 du guide pédagogique de *De Vive Voix* un exemple de l'application de ces principes.

Phase IV. Exploitation

1. Faire retrouver le dialogue aux élèves, face à l'image et sans l'aide de la bande enregistrée.

On pourra distribuer les rôles tour à tour à deux élèves, mais il est bon que toute la classe fasse l'effort de retrouver les phrases et que, par conséquent, un maximum d'élèves soit incité à prendre la parole. On sera, naturellement, très attentif à corriger toute erreur tant d'intonation que d'interprétation du sens.

2. Faire jouer la scène aux élèves, de façon aussi vivante et vraie que possible.

En particulier, on les incitera à reproduire les gestes et mimiques qui accompagnent certaines des répliques. Ainsi, les élèves devront dire avec le geste qui convient : « attention ! » - « Taxi ! » - « Je vais avec vous ! », ce geste aidant à la bonne reproduction du texte.

On demande aux apprenants d'interpréter les personnages du dialogue. Ils jouent ainsi différents rôles qui leur sont proposés par l'enseignant. Le jeu de rôle est très utile et pratique car il « peut permettre à l'enseignant d'évaluer les compétences

acquises par l'apprenant, d'entraîner celui-ci à réagir dans des situations partiellement improvisées ou bien l'aider à structurer son approche de la communication » (J. Courtillon, 1982 : 16). Nous constatons également que le non verbal (gestes, mimiques) est mis en exergue, apparemment pour amener les apprenants à s'exprimer de la manière la plus naturelle possible. Passons à présent à la troisième opération qui implique l'expression orale : la transposition.

Dans le guide pédagogique, la transposition est expliquée en ces termes :

...Elle [la transposition] devrait naître non de thèmes imposés mais des hasards heureux de la situation de classe. Elle devrait être la création et récréation, moment où l'élève prend avec assurance son essor et trouve plaisir à s'exprimer (et à constater qu'il peut s'exprimer dans la langue nouvelle). A ce stade, le professeur doit le plus possible s'effacer. Son rôle est de stimuler quand la conversation se tarit ou que l'imagination s'épuise, mais aussi d'être parmi les autres quand les élèves ont suffisamment d'inspiration pour inventer et s'exprimer... (p.XIX)

Cette opération est censée donner une certaine autonomie à l'apprenant. Ce dernier peut prendre distance vis-à-vis des dialogues qu'on lui a présentés et s'exprimer, avec les mots appris, sur d'autres thèmes. L'enseignant, lui, assure le rôle de médiateur et aide l'apprenant à poursuivre un échange, s'il est bloqué. L'expression orale en langue étrangère n'est pas toujours facile chez l'apprenant. M. Pendax (op.cit., pp 108, 109) observe qu'« on parle parce que l'on a quelque chose à dire, et ce vouloir dire s'incarne dans des séquences phoniques et prosodiques nouvelles des sens inédits, des situations où *il faut gérer l'inattendu de la communication (...) l'expression orale en langue étrangère est fascinante et intimidante à la fois* ». Il incombe à l'enseignant de « sécuriser » (rassurer, encourager) les apprenants. L'enseignant devrait inciter ces derniers, progressivement, à présenter des situations différentes de celles qu'on trouve dans le texte.

De Vive Voix cherche à impliquer de façon active l'apprenant dans le processus d'apprentissage du FLE. La méthode associe des supports sonores (enregistrements) aux supports iconiques (images fixes) dans l'enseignement de la composante orale. Cette dernière est abordée à travers les répétitions, mémorisations, imitations pour enfin conduire à l'expression orale « libre ». La rubrique suivante porte sur l'analyse de la composante orale dans les méthodes de FLE qui s'ancrent dans l'approche communicative.

4.5. La composante orale dans quelques méthodes basées sur l'approche communicative

Dans la rubrique « Présentation » du guide pédagogique de *Café Crème 2*, notre lecture nous révèle que les activités orales prévues dans la méthode s'articulent autour de la communication. Les concepteurs de *Café Crème 2* soulignent l'importance de l'acquisition de la compétence de communication dans l'apprentissage du FLE, à la page 8 :

...Cette partie, réservée à la production orale, permet à l'apprenant de prendre la parole (...) afin de s'approprier les acquis lexicaux et grammaticaux dans une conversation plus libre et de construire une véritable compétence de communication

La visée de *Café Crème 2* consiste ainsi à amener l'apprenant à communiquer oralement dans une langue qu'il ne maîtrise pas bien, en lui donnant des éléments nécessaires (grammaticaux, lexicaux). L'apprenant a non seulement besoin des mots de la langue étrangère pour pouvoir la pratiquer mais il doit aussi savoir les utiliser dans une conversation, qui implique nécessairement une interaction. D'après les concepteurs de la méthode, les apprenants sont censés être les acteurs principaux de l'échange et l'enseignant, lui, doit s'effacer et laisser jouer tous les groupes ensemble, sans « oublier d'organiser l'espace-classe pour que la conversation se fasse dans les conditions les plus proches d'une situation réelle » (p.24). La méthode favorise l'oralité. Un examen global de *Café Crème 2* montre que les formes apprises sont au service de la communication orale en FLE. Il en est de même de la méthode : *Accord*. Les concepteurs de cette dernière nous avertissent, dans le guide pédagogique, que :

...l'apprentissage ne s'appuie donc pas uniquement sur l'enseignement de la grammaire, ce qui explique la présence dans la méthode non seulement des savoirs linguistiques mais également de savoir-faire (...) Dans chaque unité, l'étudiant doit pouvoir réaliser des actes sociaux de la vie quotidienne, après avoir travaillé les éléments linguistiques qui s'y rattachent

Même si les concepteurs de la méthode prétendent viser « l'acquisition d'une compétence de communication en français » (p.4), il nous semble que seulement deux de ses composantes sont favorisées : la compétence linguistique (savoirs linguistiques) et la compétence sociolinguistique (savoir-faire). E. Bérard (1991 : 28) reconnaît, à propos de la compétence linguistique, que « l'apprenant qui ne la possède pas d'une façon minimale aura des problèmes pour communiquer ». Pour pouvoir communiquer

verbalement l'on doit pouvoir prononcer des sons, des mots et des phrases. En ce qui concerne la compétence sociolinguistique, cet auteur poursuit en observant que « sensibiliser l'apprenant aux règles sociales d'utilisation de la langue étrangère, c'est justement lui permettre d'utiliser les énoncés adéquats à une situation donnée ». Malgré cela, dans cette méthode, c'est l'enseignement et l'apprentissage de l'oralité qui semblent être favorisés. Ayant analysé la méthode *Accord*, examinons à présent la place de la composante orale dans une autre méthode basée sur l'approche communicative : *Campus*.

Les principes appliqués dans *Campus* ne sont, en effet, pas très différents de ceux que nous avons dégagés des méthodes *Café Crème 2* et *Accord*. Les premières unités de *Campus* se caractérisent par des activités destinées à l'apprentissage de la composante orale, qui conduisent, progressivement, à l'apprentissage de l'oralité, comme nous lisons dans ces recommandations tirées du *Livre du Professeur - Campus* (2002 : 4) :

...Au début de l'apprentissage, l'accent est mis sur la compréhension et l'expression orales (...). Mais il s'agit de faire surtout de la classe un espace communicatif et d'éviter que l'étudiant ne se réfugie dans l'écrit. Dans la même optique, le travail de prononciation et de correction phonétique est particulièrement intensif dans les premières unités

Même si ce sont les formes qui font l'objet de l'apprentissage à ses débuts, nous remarquons que leur mise en situation est également préconisée. On exhorte à l'enseignant de faire en sorte que les apprenants participent à la communication orale, en classe. Toutes ces méthodes, qui se réclament de l'approche communicative, mettent l'accent sur l'apprentissage de l'oralité, sans pour autant se passer de l'oral. L'apprentissage de l'oral vise l'acquisition des formes parlées tandis que l'oralité implique leur mise en situation sociale, dans une interaction.

4.6. Procédures méthodologiques liées à l'enseignement/ apprentissage de la composante orale dans les méthodes de FLE

Les procédures méthodologiques selon J.-P. Cuq et I. Gruca (2002 : 53) sont « des procédures de recherche dont la finalité est la définition et l'organisation, à des niveaux différents, des concepts propres à la discipline ». La didactique du FLE est une discipline à laquelle sont reconnues différentes façons de faire : les concepts de politique linguistique, méthodologie et techniques de classe, entre autres, lui sont

reconnus. Une méthode de FLE est un instrument utilisé dans l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale. L'on y trouve des consignes et des supports, qui sont donnés aux apprenants pour leur permettre d'effectuer des activités orales. La consigne est le point de départ d'une activité et nous en parlons dans les lignes qui suivent.

4.6.1. La consigne

En didactique, le terme « consigne » renvoie aux indications qui permettent aux apprenants d'effectuer, dans les meilleures conditions, le travail qui leur est demandé : objectif de la tâche, moyens à utiliser, organisation, etc. (L. Arenilla et alii, 1996 : 64). La consigne doit être claire, précise et explicite. Les termes utilisés pour la formuler doivent être connus des apprenants car si ces derniers ne comprennent pas la consigne ils ne pourront pas faire correctement ce que l'on attend d'eux. La consigne concerne aussi l'enseignant : dans le livre du maître (guide pédagogique) on lui dit le rôle qu'il est censé jouer. Dans notre étude, nous nous intéressons non seulement au comportement attendu de l'apprenant mais aussi à celui attendu du professeur, pour les différentes activités proposées dans la méthode.

4.6.2. Les supports didactiques

Beaucoup d'activités orales s'effectuent à l'aide des supports, qui sont complémentaires à une méthode. Ces supports peuvent être « authentiques » ou « fabriqués ». Les supports authentiques sont ceux qui n'étaient pas conçus à l'origine pour la classe mais qui y sont utilisés, par exemple les recettes de cuisine, les articles de presse, etc. Il s'agit d'énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue (Cuq et Gruca, op. cit. p.39). Contrairement aux documents authentiques, les documents fabriqués sont élaborés en vue d'être utilisés pour faire apprendre la langue étrangère. Il existe dans les méthodes de FLE différents types de documents (authentiques et fabriqués), à savoir :

- documents écrits (graphiques) : ex. extraits de romans, articles de presse, lettres, publicités, etc.
- documents iconiques : ex. images, dessins, photos, etc.

- documents sonores : ex. enregistrements des dialogues, chansons, conversations, interviews, etc. sur cassette audio, disque compact, etc.

Dans beaucoup de manuels de FLE, les termes « activités » et « exercices » sont pris pour synonymes. Un autre terme, « tâche » est également d'usage. Nous examinons ces trois termes dans les lignes qui suivent pour enfin décider lesquels nous allons utiliser dans notre étude.

4.6.3. Activité, exercice, tâche : essais de définition

a) Activité

Des auteurs (par exemple, M. Pendanx, 1998 et J.-P. Cuq, 2003) reconnaissent que le mot « activité » est polysémique. M. Pendanx (1998 : 61) distingue quatre acceptions différentes du terme « activité », à savoir :

- les processus mentaux, ou opérations cognitives, à l'œuvre dans toute activité mentale, qui sont fondés sur des capacités humaines : perception, analogie, comparaison, discrimination, mémorisation, catégorisation, élaboration et vérification d'hypothèses, etc. Ces opérations ne sont pas observables directement, et sont presque toujours réalisées de manière inconsciente ;

- les activités langagières où se réalise la pratique d'une langue, le locuteur met en jeu et combine ces divers processus (les processus mentaux) d'une manière spécifique ;

- les activités de traitement langagier, qui peuvent être conscientes ou inconscientes telles que : analyser, construire l'énoncé, mettre en contexte, comparer ;

- les activités d'enseignement/apprentissage : improvisations à partir de schémas, réponse à une lettre, lecture dirigée, exercice de grammaire, etc.

Chez J.-P. Cuq (2003 : 14-15), le terme « activité » renvoie, suivant son contexte d'usage à (au, aux):

- 1) opérations cognitives, souvent inconscientes, auxquelles donne lieu tout processus mental (repérer, comparer, mémoriser, etc. en lisant un journal, par exemple) ;
- 2) exercices eux-mêmes (répondre à des questions, résumer, participer à un jeu de rôle, etc.) ;
- 3) support utilisé pour apprendre (dialogue, actualités télévisées, chanson, exercice de grammaire, etc.) ;

- 4) l'ensemble cohérent de ces trois premières acceptions : l'activité d'apprentissage peut être définie comme un lien entre ce que font effectivement les élèves (leur tâche sur un support donné) et l'objectif visé (qu'apprend l'élève ?).

Dans ces définitions, nous constatons l'apparition des termes « exercice » et « tâche », ce qui nous donne l'impression que les auteurs ont du mal à dissocier ces deux termes du terme « activité ». L'« activité » nous semble être un hypéronyme, un terme général dont la signification recouvre celui d'« exercice » et de « tâche ».

b) Exercice

J.-P. Cuq (2003 : 94) note, à propos de l'exercice que :

...bien que ce terme (exercice) soit souvent employé au même sens qu'activité d'apprentissage, l'exercice renvoie à un travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique. Au sein d'un ensemble construit d'activités, l'exercice est conçu pour répondre à une difficulté particulière

Selon cet auteur, l'exercice constitue un moyen qui permet d'atteindre un objectif spécifique. Cependant, l'opposition « activité »/ « exercice » n'est toujours pas claire, même si l'auteur essaie de différencier ces deux termes. Nous sommes tenté de croire que l'exercice relève de l'activité. Signalons que les activités visent, elles aussi, un objectif spécifique et donc l'argument selon lequel l'exercice vise un objectif spécifique et l'activité un objectif général ne nous semble pas convaincant.

c) Tâche

Certains auteurs, comme D. Nunan (1989) (cité par J.-P. Cuq, 2003 : 234) entendent la tâche comme un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant. Il s'agit par exemple de se confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs, ce qui favorise une visée pragmatique par rapport à la forme linguistique. Une fois encore, nous constatons que la tâche est liée aux activités. La question demeure : y a-t-il vraiment une différence entre « activité », « exercice » et « tâche » ? R. Bouchard (1985 : 65-71)

tente d'opérer une distinction entre ces trois termes sous un angle pédagogique. D'une part, la distinction renvoie au support, fabriqué dans le cas de l'exercice et authentique dans les autres cas. D'autre part, elle renvoie aux interactions entre apprenants, présentes dans le seul cas de la tâche.

Le discours autour de ces trois termes (activité, exercice, tâche) prête à confusion : il semble que l'« exercice » et la « tâche » soient deux formes de l'activité. Dans beaucoup de méthodes de FLE ce sont les termes « activités » et « exercices » qui sont fréquemment utilisés. Dans *Parlons français*, les auteurs emploient tantôt « exercice » tantôt « activité ». Ce sont ces deux termes que nous allons utiliser dans notre étude.

Les activités/exercices de la composante orale visent soit la compréhension orale soit l'expression orale. Cette dernière incorpore la « production orale ». Regrouper les activités de la composante orale dans les rubriques : Activités de compréhension orale et d'expression orale (cf. Cuq et Gruca, 2002 : 154, 172) nous semble donc approprié. Pour nommer différents types d'activités, nous nous inspirons de la typologie d'Anne-Marie Thierry (1987) (voir annexes).

4.6.3.1. Activités de compréhension orale

Différentes activités font travailler cette aptitude. Dans notre méthode d'analyse, nous relevons les exemples suivants :

- Réponses par vrai/faux

Cette activité comporte des questions fermées et l'apprenant doit faire un choix précis.

Exemple : Ecoute. Vrai ou faux ?

1. Au mois de juillet, il y a un festival de musique à La Rochelle.
2. Au festival de La Rochelle, il y a seulement des artistes connus.
3. Peu de jeunes vont aux Francopholies.

(*Café crème 2*, p.6)

- QCM (questionnaire à choix multiples)

Les questions du QCM comportent des propositions de réponses. Pour y répondre, l'on doit choisir la réponse correcte. Parmi les propositions de réponses il y a des propositions incorrectes, appelées « distracteurs ». Les QCM conviennent pour les activités d'observation et de compréhension orale.

Exemple : 1. La séance URTNA va avoir lieu

- (a) En Belgique
- (b) Au Burkina Faso
- (c) Au Kenya
- (d) En Mauritanie

(Entre copains 2, p.21)

- Associations des questions à leurs réponses

Souvent, dans ce type d'activité les questions et réponses sont tirées d'un dialogue que les apprenants ont écouté. L'activité se fait oralement.

Exemple : (2) Qu'est-ce qui va ensemble ?

- 1. - Tu ne me parles jamais de tes projets.
 - 2. - Je voudrais un blouson !
 - 3. - J'ai prêté de l'argent à Jacques.
 - 4. -Vous avez encore des revues ?
 - 5. -Vous faites toujours du ski ?
-
- a. - A moi, tu ne m'en prêtes jamais.
 - b. - Oui, il m'en reste deux.
 - c. - Je t'en achèterai un à Noël.
 - d. - Je t'en parle toujours.
 - e. - Non, je n'en fais plus depuis deux ans.

(Café crème 2, p.5)

- Exercices à trous

L'on demande aux apprenants d'écouter un document sonore et après retrouver les mots omis sur la transcription du texte écouté.

Exemple : CHANSON

LA LEÇON DE FRANÇAIS

_____ la classe.

_____ les gars.

Nous _____ les profs de _____

_____ je m'appelle Astérix.

Moi, _____ Obelix.

Attention ! _____ !

La leçon va commencer...

(*Entre copains 1*, p.44)

- Phonétique – repérage des sons, mots, structures, etc.

Voici un exemple de ce type d'activité :

Exemple : PHONETIQUE

Repérer les mots dans lesquels vous entendez le son

[y]

[j]

(*Entre copains 2*, p.66)

Les apprenants doivent dire quels sont les mots qui contiennent deux sons différents [y] et [j]. Remarquons que ces deux sons posent souvent problème chez les apprenants anglophones débutants, ce qui fait que leur choix n'est pas du au hasard.

4.6.3.2. Activités de l'expression orale

Dans les méthodes, l'on rencontre des activités d'expression orale, « dirigée » ou « libre ». La plupart des activités qui font travailler l'expression orale sont guidées. En voici quelques exemples :

(a) Parler [expression orale] à partir d'images, de dessins, de photos, d'objets montrés par le professeur :

Ces supports stimulent les apprenants à s'exprimer oralement en utilisant les mots et structures qu'ils ont appris.

Exemple : Activité 3 : Qu'est que Marc va faire ? (*Entre copains 2*, p.7)

Les apprenants doivent observer les images de Marc et s'exprimer oralement.

(b) Activités d'expression libre – raconter, décrire, exprimer ses goûts, etc.

Chez A.-M. Thierry (1987), les activités qui favorisent l'expression orale « libre » sont celles qui amènent l'apprenant à raconter, décrire, s'exprimer oralement. Des activités d'expression libre sollicitent également l'opinion de l'apprenant et s'appuient sur les situations de la vie quotidienne. L'exemple suivant entre dans cette catégorie ; les apprenants doivent raconter leur voyage.

Exemple : « A vous » : (5) Racontez à votre voisin le voyage en quatre phases : le départ, la première partie du voyage, le campement, la seconde partie du voyage.

(*Café crème 2*, p.127)

Même si cette activité vise chez l'apprenant une expression orale « libre », notons qu'il raconter en quatre phases – précisées par les concepteurs de la méthode. On peut dire que ces derniers guident l'apprenant et que l'activité n'entraîne pas véritablement l'expression orale libre. Cela s'observe dans beaucoup d'activités dites d'expression orale « libre ». Ces activités s'inspirent souvent de ce que l'apprenant a appris dans une leçon.

(c) Activités de réemploi des mots, phrases, structures

Ces activités visent à faire produire par les apprenants de nouveaux énoncés à partir d'éléments linguistiques ou communicatifs qui lui sont présentés. Pour participer à ces activités, les apprenants se réfèrent à un modèle. Nous regroupons dans cette catégorie les activités suivantes :

- Répondre oralement aux questions posées

Exemple : (10) Répondez comme dans l'exemple.

Vous n'avez rien à dire ?

→ Si, j'ai quelque chose à dire.

1. Les enfants n'ont rien à faire ?
2. Vous n'avez rien à lire ?
3. Tu n'as rien à me donner ?

(*Café crème 2*, p.48)

- Poser des questions oralement

Exemple : (9) Posez des questions avec les éléments suivants :

Qui est-ce qui – Qu'est-ce que

1. m'a réveillé ce matin ?
2. je vais voir pour avoir des conseils ?
3. tu vas inviter pour ton anniversaire ?
4. pourrait me prêter un guide des Landes ?
5. organise ce voyage ?

(*Café crème 2*, p.66)

(d) Phonétique – prononciation (intonation, rythme, mélodie)

Exemple : (4) Donnez des conseils et justifiez-les. Attention à l'intonation !

- (1) (La lettre) Ecrivez-la bien, sinon...
- (2) (A Jacques) Téléphone-lui tout de suite, sinon...
- (3) (Marie-Claire) Invitez-la avec Pierre, sinon...

(*Café crème 2*, p.21)

(e) Jeux de rôle

Ceux-ci renvoient à des événements de communication à caractère interactionnel qui impliquent deux ou plusieurs participants (apprenants), chacun d'eux jouant un rôle afin de développer sa compétence de communication. Dans ce type d'activité, les apprenants sont guidés, car on leur précise : la situation (lieu, action), les rôles (médecin, policier, vendeur, etc.) et les séquences d'actes à réaliser, par le biais

d'un canevas de jeu de rôle. Pour participer à un jeu de rôles, souvent les apprenants s'inspirent d'un dialogue qu'ils ont écouté. Le jeu de rôle motive les apprenants et les amène à communiquer oralement en langue étrangère car elle encourage l'expression spontanée.

Exemple : Votre ami Ricardo vous a demandé d'organiser un anniversaire surprise pour son frère. Il aimerait faire une fête mexicaine et inviter une trentaine d'amis.

Vous devez chercher quelqu'un pour décorer la salle, quelqu'un pour animer la soirée et quelqu'un pour faire le repas. Vous vous occuperez de lancer les invitations.

Vous appelez trois amis pour :

- leur expliquer ce que veut Ricardo ;
- les inviter à la fête ;
- leur dire ce dont vous vous occuperez ;
- leur demander de l'aide. (*Café crème 2*, p.37)

(f) **Simulation**

Cette activité est presque semblable au jeu de rôle. Comme dans le jeu de rôle, l'apprenant est guidé par un canevas mais improvise progressivement. Dans la simulation, l'apprenant joue son propre rôle. La simulation favorise la créativité chez les apprenants.

Exemple : (I) Vous êtes inspecteur de police, vous expliquez ce qui s'est passé dans une chambre d'hôtel.

(II) Interviewez les gens de l'hôtel :

1. le patron
2. le gardien
3. les voisins (deux élèves)
(un monsieur timide)
(une chanteuse)

La liste d'activités que nous avons présentée n'est pas forcément exhaustive. Les activités que nous avons présentées sont celles qui se trouvent dans les méthodes de FLE, en particulier dans la méthode de notre analyse : *Parlons français*. C'est en les reconnaissant que nous allons pouvoir analyser l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale à travers cette méthode. Dans la partie suivante, nous allons aborder les concepts de « méthode » et « méthodologie » ainsi que leur rapport avec la didactique du français langue étrangère.

CHAPITRE 5

Méthode, méthodologie et français langue étrangère

Les termes « méthode » et « méthodologie » sont étroitement liés, en ce sens qu'une méthode s'élabore nécessairement en se basant sur une méthodologie donnée. Cependant, il y a souvent un usage abusif de ces termes. Pour certains auteurs, les termes « méthode » et « méthodologie » sont des synonymes et peuvent donc s'employer de façon interchangeable alors que pour d'autres, cela n'est pas le cas. Le terme « méthode » est polysémique et différents auteurs le définissent dans le cadre de leurs domaines de spécialité. Ainsi la définition de « méthode » en sciences exactes par exemple, n'est pas forcément la même que celle qu'utilisent les didacticiens des langues. Ces derniers concernent notre étude et donc les définitions qui feront l'objet de nos commentaires seront celles qui sont données en didactique des langues. Nous allons consacrer les lignes qui suivent à la définition et l'explication de ces deux termes-clé de notre étude.

5.1. Concept de « Méthode »

D'après le *Dictionnaire de didactique des langues* (1976 : 342), le terme méthode désigne « un manuel ou un ensemble pédagogique complet ». Une méthode peut donc avoir une définition plus ou moins extensive : soit le livre qu'utilisent le maître et les élèves pour enseigner/ apprendre une langue soit un ensemble composé de livres, de cassette audio ou vidéo, de disque compact et d'autres accessoires. Cette définition rejoint celle qui est proposée par J.-P.Cuq (2003 : 164), pour qui une méthode renvoie à :

...un matériel didactique, c'est-à-dire manuel plus éléments complémentaires éventuels tels que livre du maître, cahier d'exercices, enregistrements sonores, cassette vidéo, etc.

C'est ainsi que l'on parle des méthodes *Tempo*, *Café crème*, *Archipel*, *Contact* et *Sans Frontières* entre autres. Ces méthodes existent comme des ensembles complets, comportant tous ou quelques-uns des éléments complémentaires suivants : livre/guide du professeur, livre de l'élève, cahier d'exercices, cassette audio/vidéo, disque compact, etc. Dans la présente étude, nous allons nous intéresser aux activités de

la composante orale dans la méthode *Parlons français* tout en portant un regard critique sur la manière d'enseigner recommandée dans le livre du professeur (de *Parlons français*) ainsi qu'aux supports utilisés (tels que les enregistrements sonores) pour l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale dans cette méthode. La méthode *Parlons français* fait partie des méthodes locales, conçues hors de France et utilisées dans un pays où le français n'est pas enseigné comme langue maternelle. Le cas du Kenya est un peu particulier et intéressant parce que non seulement il est un milieu hétéroglotte mais il est aussi caractérisé par le multilinguisme, ce qui nous amène à nous interroger sur l'adaptation de la méthode *Parlons français* au contexte scolaire kenyan. Il nous intéresse de savoir ce qui distingue cette méthode des autres méthodes de FLE élaborées en France. La prise en compte du contexte kenyan dans l'élaboration de la méthode nous paraît importante dans la mesure où, comme le font remarquer L. Dabène et alii (1990 : 7) :

...lorsque les didacticiens du français langue étrangère s'intéressent aux terrains situés hors de France, c'est trop souvent pour procéder à la « contextualisation » des méthodes déjà existantes ou au transfert dans d'autres contextes de principes méthodologiques déjà élaborés. La réflexion, dans ce domaine, se limite fréquemment à l'inventaire des référents extra-linguistiques qui, comme chacun sait, diffèrent fortement d'une culture à l'autre (le fromage, la neige, ou la concierge...)

De ce qui précède, une méthode de FLE réalisée en France ne sera pas forcément adaptée au contexte kenyan. Nous aimerions savoir si et en quoi la méthode *Parlons français* est une méthode kenyane et non une imitation des méthodes de FLE universalistes, élaborées en France.

Dans la présente étude, les questions suivantes nous paraissent pertinentes : De quelle conception de la composante orale s'agit-il dans la méthode *Parlons français* ? Quels sont les supports utilisés pour enseigner la composante orale dans cette méthode ? Comment fait-on travailler la composante orale dans la méthode ? Quels types d'activités orales sont proposés dans la méthode ? Qu'est-ce que les concepteurs de la méthode recommandent pour enseigner la composante orale ?

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les méthodes de langue s'inscrivent dans une méthodologie donnée. Ainsi, nous nous proposons d'aborder le concept de « méthodologie ».

5.2. Concept de « Méthodologie »

Pour Ch. Puren (1988 : 13), le discours autour de la méthodologie traite du :

...‘comment’ on a enseigné/ on enseigne/ on doit enseigner les langues vivantes étrangères. Toute méthodologie est à la fois une théorie de la pratique et une pratique de la théorie...le professeur d’une langue vivante doit être capable de prendre ses distances vis-à-vis de ses pratiques à partir des savoirs théoriques, que vis-à-vis des théories à partir de ses connaissances pratiques...

Il ressort de cette définition qu’une méthodologie est une manière de faire dans l’enseignement des langues étrangères, qui est basée sur une théorie. Une méthodologie en soi peut également constituer une théorie. Ch. Puren insiste sur la souplesse de la part des professeurs qui se basent sur une théorie, en ce sens qu’ils doivent tenir compte des réalités du terrain. Il faut adapter les méthodologies (tout comme les méthodes) au contexte de l’enseignement et l’apprentissage des langues étrangères et aux apprenants.

J.-P. Cuq et I. Gruca (2005 : 234) entendent une méthodologie comme :

...un ensemble construit de procédés, de techniques de méthodes, le tout articulé autour d’options théoriques d’origine diverse qui le sous-tendent...

Les méthodologies constituent des principes et des règles sur lesquels se fonde le processus d’enseignement et d’apprentissage des langues étrangères. Elles mettent en œuvre des éléments variables empruntés à différentes théories existantes, à la fois nouveaux et anciens. Signalons que les méthodologies d’enseignement et d’apprentissage des langues étrangères évoluent et ainsi les objectifs d’apprentissage, les contenus linguistiques et culturels d’enseignement peuvent varier d’une époque à une autre. La méthode que nous analysons, *Parlons français*, se réclame de l’approche communicative, dont nous allons parler dans les lignes qui suivent.

5.3. Autour de l’approche communicative : de son origine à nos jours

L’approche communicative (ou AC) est un courant méthodologique qui a pour objectif d’apprendre à communiquer en langue étrangère. Elle a ses origines en Europe et en Amérique du nord, dans les débuts des années 70. À ses débuts, elle était destinée à l’enseignement des langues étrangères à un public constitué d’immigrés adultes. Le terme « approche », qui est un calque du mot anglais « approach » (démarche), mérite

d'être éclairé. Pour certains auteurs, le terme « approche » est préféré à « méthodologie » pour souligner la souplesse de ce courant méthodologique (Cuq et Gruca, *ibid.*, p.244). Puisque c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer, l'AC se présente comme souplesse adaptable et ouverte à la diversité des contextes d'apprentissage. L'emploi d' « approche » ou d'« approches », tantôt au singulier, tantôt au pluriel, mérite une discussion.

5.3.1. Approches

L'emploi d' « approches », au pluriel, est justifié par des auteurs, comme S. Moirand (1982 : 22,23), qui avance deux arguments : (1) l'extrême diversité d'unités de description empruntées par les programmes communicatifs (ex. les fonctions du langage, les actes de parole, les opérations discursives...qui sont des unités empruntées à la linguistique) et, (2) les grandes divergences dès qu'il s'agit de délimiter quelle(s) est/sont la/les compétence(s) de communication à faire acquérir à tel ou tel groupe d'apprenants. Dans le premier argument, l'auteur fait allusion aux différents domaines dans lesquels l'AC a puisé, les plus cités étant : la pragmatique, la linguistique de l'énonciation, l'analyse de discours et la sociolinguistique. Le deuxième argument concerne la notion complexe de compétence de communication (dont nous parlerons plus loin) confrontée aux choix pédagogiques : Sur quel type de compétence mettre la priorité ? Quelles stratégies didactiques adopter pour faire acquérir une compétence à communiquer ? Quelles sont les composantes de la compétence de communication ? L'accent est mis ici sur la diversité des réponses didactiques justifiant le pluriel et sur la difficile articulation entre la notion théorique de « compétence de communication » et pratiques (G. Holtzer, 1996). En fait, les pratiques de l'enseignement reconnues à l'AC ne sont pas forcément partagées par tous ; il y a divergence au niveau de points de vue entre didacticiens. On peut ainsi parler de différentes approches. Toutefois, il est à noter que beaucoup d'auteurs utilisent le terme « approche », au singulier.

5.3.2. Approche

Ch. Puren (1994 : 56), parlant du terme « approche », observe qu'il suggère quelque chose de flou et renvoie « aux problématiques épistémologiques actuelles de l'indétermination et de l'incertitude ». Le terme « approche » s'oppose à l'idée de

dogmatisme, de voie unique, de corps de doctrines et renvoie à un ensemble flou, indéterminé, où règne la diversité tant dans les pratiques que dans les points de vue. Cela dit, rappelons que l'appellation « approche communicative » renvoie à une méthodologie caractérisée par une diversification d'apports théoriques. À notre avis, le fait qu'il y a une pluralité d'apports ne justifie pas forcément l'emploi du terme « approche » au pluriel (approches). Dans beaucoup d'ouvrages portant sur la didactique des langues étrangères, c'est le terme « approche » (au singulier) qui est employé et c'est celui-la que nous utilisons dans notre étude.

5.3.3. Principes de base de l'AC à son origine et comment elle est conçue ces dernières années

D'après l'un des textes de base de l'AC, rédigé au début des années 80 par Canale et Swain, cette méthodologie repose sur les principes de base ci-après :

1. La compétence de communication qui est constituée de quatre types de « compétences : une compétence grammaticale, une compétence socioculturelle, une compétence discursive et une compétence stratégique ;
2. Une approche communicative doit reposer sur les besoins de communication langagière des apprenants ;
3. L'apprenant de L2 [langue étrangère] doit participer à des activités interactives pleinement significatives ;
4. Un usage optimal devrait être fait des habiletés langagières que l'apprenant a déjà développées dans sa langue maternelle ;
5. L'objectif primordial est de fournir de l'information, de pratiquer et de faire des expériences dans la L2.

Canale et Swain présentent ces principes de façon très schématique. É. Bérard (op.cit., pp. 28-31) explique les différents principes de base de l'AC d'une manière plus claire, comme suit :

- la centration sur l'apprenant : les objectifs d'enseignement sont formulés en fonction des besoins des apprenants. Ces derniers sont censés participer activement à des interactions en classe. En invitant les apprenants à participer à des jeux de rôles et à des simulations (des interactions), on les amène à s'exprimer en langue étrangère dans des situations proches de la réalité (par exemple la simulation en classe des échanges

verbales à la banque, à la poste, au marché, dans un magasin, etc.). Le professeur, lui, ne doit pas participer à ces échanges ; son rôle est plutôt d'organiser le travail de groupe, de proposer des documents et des activités aux apprenants ainsi que d'expliquer les consignes ;

- l'enseignement de la compétence de communication : celle-ci a différentes composantes (définies dans les pages qui suivent) et chacune d'elles est à prendre en compte dans un programme d'enseignement. Il se pose cependant un problème relatif à l'acquisition de ces différentes composantes de la compétence de communication. Comment mieux faire acquérir ces composantes aux apprenants ? Quelles composantes valoriser et pourquoi ? Comme nous les verrons plus loin, la distinction entre certaines composantes n'est pas claire, ce qui peut semer la confusion ;

- priorité au sens : l'AC essaie de mettre en relation sens et syntaxe dans les programmes d'enseignement. Les méthodes précédentes accordaient plus d'importance à l'aspect syntaxique, elles privilégiaient l'apprentissage de la grammaire. L'enseignement partait des structures syntaxiques et les apprenants devaient en acquérir une ou plusieurs par leçon (par exemple : qu'est-ce que c'est ? C'est un...). Il s'agissait d'un enseignement plus ou moins systématique de la grammaire. L'AC, par contre, accorde la priorité au sens. Dans beaucoup de méthodes basées sur l'AC, la leçon commence par un document déclencheur (ex. une image) en passant par des dialogues, des jeux de rôles ou simulation et ce n'est qu'après que la grammaire est abordée, en enseignant des structures syntaxiques qui émanent des dialogues ou autres textes présentés dans la leçon, de façon à permettre aux apprenants de les réutiliser dans des interactions en classe ;

- travail sur le discours : selon les tenants de l'AC s'appuyer sur des documents présentant des échanges complets permet de faire intervenir les différentes composantes de la compétence de communication. Cela permet d'intégrer plusieurs niveaux d'analyse et de mettre en relation les caractéristiques sociolinguistiques d'une conversation, les réalisations linguistiques, les stratégies de communication. Dans des échanges, il est possible de déterminer les positions occupées par les interlocuteurs et les relations qu'ils entretiennent les uns par rapport aux autres dans la société. Ces relations conditionnent leurs interventions (qui parle ? quand ? que dit-il ? comment est-ce qu'il le dit ?). L'autre justification du travail à base des échanges est que ceux-ci permettent également aux apprenants de comprendre le fonctionnement de la langue ainsi que l'utilisation appropriée de différentes structures. Bref, un travail pareil permet

l'apprentissage des règles syntaxiques. Pour participer à des échanges, les apprenants d'une langue étrangère utilisent différentes stratégies de communication. Si par exemple un apprenant ne sait pas le nom qui désigne la chose dont il voudrait parler, il peut recourir à une « sollicitation » (demander à son professeur ou à son interlocuteur le nom de la chose), ce qui relève de la composante stratégique ;

- l'authenticité : dans l'enseignement et l'apprentissage basés sur l'AC on parle de plus en plus de documents authentiques qui doivent servir de supports didactiques. Toutefois, remarquons que l'authenticité ne concerne pas que les documents à utiliser en classe de langue. D'après G. Holtzer (ibid., pp. 19, 20), l'approche communicative revendique l'authenticité d'un triple point de vue, à savoir :

. authenticité de la langue enseignée : au registre unique, qualifié de standard, succède le principe de diversité langagière dans le but de mettre l'apprenant en contact avec la langue étrangère telle qu'elle est pratiquée dans son environnement naturel ;

. authenticité des documents de travail : recours aux documents authentiques pour exposer les apprenants à la « vraie langue » ;

. authenticité de la communication en classe : en situation de classe, les professeurs s'efforcent de susciter des échanges « réels », « naturels », « spontanés » entre apprenants (une parole la plus proche possible de ce qui pourrait être dit hors classe).

- enseigner la langue dans sa dimension sociale : le fonctionnement d'une langue dans la richesse de ses variétés est mis en relief. À travers les échanges proposés, les personnages mis en scène vont utiliser des registres de langue divers et avoir des rôles sociaux très variés. Dans les activités proposées, il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais plutôt de le faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens.

Ces principes de base de l'AC ont fait l'objet de critiques depuis les années 80. À titre d'exemple, certains auteurs s'interrogent sur ce que veut dire réellement la « centration sur l'apprenant ». Ils se posent les questions suivantes : Quelles caractéristiques de l'apprenant doit-on prendre en compte pour réaliser cette centration ? Est-ce que cela veut dire que l'enseignant n'a aucun rôle important à jouer ? En fait, la « centration sur l'apprenant », si l'on pousse sa logique à l'extrême, interdit en effet *a priori* toute stratégie d'enseignement, en ne laissant plus à l'enseignant que des tactiques opportunistes. (Ch. Puren, 2004 : 37)

Le recours aux documents authentiques, n'est pas sans problèmes. Comme nous le montre C. Germain (1993 : 103), le document authentique sert généralement de prétexte à un travail pédagogique et la pédagogie d'utilisation peut être traditionnelle et (ou) ennuyeuse, sans compter que la recherche de documents – oraux surtout – exige du temps. Les documents authentiques pour l'enseignement de FLE ne sont pas facilement accessibles quelquefois et s'ils sont disponibles, l'éventail n'est pas forcément étendu. En plus de cela, G. Holtzer, précitée, fait observer que des documents sonores authentiques sont exploités de manière assez réservée par l'approche communicative. Selon cet auteur, cela est dû à deux raisons majeures, à savoir, une raison linguistique (manque de descriptions suffisantes de l' « oral » spontané) et une raison pédagogique (l' « oral » spontané pose un problème de traitement pédagogique).

Il y a aussi les contraintes de temps, par exemple dans le système scolaire kenyan un cours de FLE dure moins de 60 minutes, durée qui n'est guère suffisante pour l'entraînement et la participation aux interactions en classe. À ce propos, on peut penser que cette communication [authentique] en classe de langue étrangère n'est plus à pratiquer en fin de leçon après de longues phases d'entraînement, mais dès que cela est possible. Il se pose également le problème de l'utilisation efficace des documents authentiques avec des vrais et/ou des faux débutants. L'enseignant se heurte à des difficultés dans un cas pareil : est-il autorisé à présenter des versions simplifiées et plus adaptées au niveau linguistique des apprenants ? C. Germain (id.) fait remarquer qu'afin de situer les échanges dans un contexte authentique, il incombe à l'enseignant de fournir certaines informations à l'apprenant sur la situation de communication de chaque énoncé étudié, ce qui se fait difficilement en langue étrangère, notamment avec des débutants. L'auteur poursuit en disant que si on arrive à résoudre ce problème grâce au recours à la langue première de l'apprenant, on diminue le temps d'exposition à la langue cible (langue étrangère), déjà bien limité en salle de classe. En plus de cela, il n'est pas dit à quel moment de la leçon l'enseignant devrait introduire les documents authentiques.

Pour ce qui est des interactions en classe, notamment des discours proches de la réalité, des chercheurs montrent qu'il existe des différences nettes entre le discours en salle de classe et les échanges en milieu naturel. En situation de classe, c'est la fonction représentative qui prédomine, en ce sens que l'enseignant évalue la performance des apprenants en termes de correct/d'incorrect. Dans la plupart des cas, c'est lui en fait qui est au centre de l'interaction et contrôle donc l'activité verbale de l'apprenant. Ainsi,

nous nous demandons comment un discours pareil, qui n'est pas proche de la réalité, peut préparer l'apprenant aux échanges avec des locuteurs natifs hors classe.

Le caractère universaliste de l'AC a également été remis en question par certains auteurs. L'AC, du moins à ses débuts, a été conceptualisée et diffusée dans des situations favorisées, notamment l'enseignement en milieu endolingue (où la langue étrangère est enseignée dans les pays même où elle est pratiquée) ou dans des milieux favorables (pays européens) ». En plus de cela, à l'origine l'AC a été conçue pour un public qui avait des objectifs pratiques (utiliser la langue étrangère en situation, souvent dans un but professionnel). Il est important de noter que l'AC était destinée à des apprenants motivés, qui avaient des caractéristiques spécifiques. L'application des principes de l'AC en milieu exolingue (ou la langue est enseignée comme langue étrangère, comme au Kenya) ne donnerait pas forcément les mêmes résultats qu'en milieu endolingue.

Cela soulève une question importante : l'opposition transfert/ adaptation. À l'heure actuelle, les auteurs prônent la logique de l'adaptation de l'AC à différents contextes d'enseignement/apprentissage et non le simple transfert. C'est le cas de G. Holtzer (id.), qui fait remarquer que : « si l'AC s'implante sur des territoires étrangers à son contexte d'origine, c'est alors la logique d'adaptation plus que du transfert, assimilé à une forme d'impérialisme didactique, qui doit dominer (...) il est nécessaire de contextualiser l'approche, c'est-à-dire de la situer dans une situation d'enseignement/d'apprentissage dont les caractéristiques auront été déterminées (en termes d'environnement linguistique, économique, culturel, en termes d'institution, de situation des partenaires, enseignant [non natif ou non, quelle est sa formation] et apprenants, etc.). Dans la présente étude, nous aimerions savoir si la méthode que nous analysons n'est qu'un transfert de l'AC des pays occidentaux ou bien si elle a été adaptée au contexte kenyan, à la situation d'enseignement/d'apprentissage kenyane. Si tel est le cas, quelles sont les adaptations proposées et comment se manifestent-elles ? Examinons à présent l'application de l'AC dans quelques méthodes conçues en France.

5.3.4. L'AC dans quelques méthodes de FLE élaborées en France

La France est l'un des pays d'Europe, continent associé à l'approche communicative à ses débuts. Dans les méthodes de FLE réalisées en France dans les années 80 et 90 nous constatons des efforts d'adaptation. La tendance observée semble

être à l'option du « juste milieu », c'est-à-dire du compromis voire du retour à des solutions classiques (exercices structuraux voisinant avec des exercices communicatifs) (G. Holtzer, id.). Cette observation est partagée par Cuq et Gruca (2003 : 249) qui note, à propos de l'AC, que « tout se passe comme si une 'méthodologie-compromis' s'était installée sur les lignes de force du courant communicatif, avec notamment un retour à un enseignement plus systématique de la grammaire, du lexique et de la correction phonétique ». C'est ce que nous constatons par exemple dans l'avant-propos d'une méthode basée sur l'approche communicative, *Tempo 1*, où il est dit que:

...*Tempo* est une méthode organisée à partir d'objectifs de communication...L'acquisition d'outils grammaticaux, lexicaux et phonétiques permettra d'atteindre (...) l'objectif final qui est la communication. L'élève peut se référer facilement à des tableaux de synthèse qui lui fournissent les informations dont il a besoin sur la langue et la communication qui est, au bout du compte l'objectif à atteindre (...) l'élève, pour acquérir un véritable savoir-faire linguistique, a besoin de **mémoriser**, de comprendre un fonctionnement différent de celui de sa langue...

Ce qui nous frappe est le fait que l'accent semble être mis sur l'acquisition systématique des structures morphosyntaxiques et phonétiques, au début de l'apprentissage. Qui plus est, les auteurs encouragent même la mémorisation. Cela confirme l'observation faite par Cuq et Gruca ci-dessus.

Dans le guide pédagogique d'une autre méthode de FLE élaborée en France, *Accord* (2003), les auteurs visent l'acquisition de la compétence de communication en français chez les apprenants étrangers, compte tenu de leurs besoins linguistiques. Ils soulignent l'importance de l'acquisition des savoirs [linguistiques] et des savoir-faire [utilisation des savoirs linguistiques en situation de communication] pour développer une compétence de communication en français. Nous constatons une revalorisation de la compétence linguistique ou grammaticale. Voici ce que nous lisons dans l'avant-propos de la méthode :

...les critères de base de notre travail sont l'apprenant et ses besoins ainsi que l'acquisition d'une compétence de communication en français. L'apprentissage ne s'appuie donc pas uniquement sur l'enseignement de la grammaire, ce qui explique la présence dans la méthode non seulement des savoirs linguistiques mais également des savoir-faire (...) dans chaque unité, **une section grammaticale est suivie d'une section communicative...**

La grammaire est présentée comme étant au service de la communication. Remarquons que les auteurs ne parlent pas de compétence sociolinguistique. Or, en

apprenant une langue étrangère l'apprenant découvre les réalités socioculturelles de ses locuteurs natifs.

Campus (2002), une méthode de FLE dont les objectifs entrent dans le cadre commun de référence défini par le Conseil de l'Europe vise une compétence de communication adaptée aux besoins [des apprenants], comme le disent ses auteurs, dans l'introduction :

...il s'agit de préparer les étudiants à faire face aux situations de communication les plus diverses à l'exclusion des situations professionnelles spécifiques. Cette visée suppose des savoir-faire communicatifs, des savoirs culturels, mais également des « savoir-être » (vaincre la peur de parler, se positionner en tant que locuteur étranger, etc.)...

Contrairement aux méthodes vues précédemment, *Campus* vise non seulement le savoir-faire communicatif mais également des savoirs culturels et des savoir-être. Cette visée va même au-delà de ce que préconise l'approche communicative. Le savoir-être, dont l'AC ne parle pas, du moins d'une manière explicite, est un élément très important. Cette méthode rompt donc avec la tradition communicative, en s'appuyant sur les réflexions décrites dans le Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Il s'agit d' « un ouvrage clé dans le domaine de l'enseignement des langues qui offre non seulement une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, etc., mais définit également les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage...il engagera les activités communicatives (...) vers des voies plus rigoureuses et porteuses d'avenir ». (Cuq et Gruca, 2002 : 249)

Une analyse de l'AC ne sera pas complète si l'on ne parle pas de l'une de ses notions-clés, la compétence de communication.

5.3.5. La compétence de communication (CC)

L'appellation « compétence de communication » a été inventée par Dell Hymes au début des années 70. À l'origine, la CC était définie dans le domaine de la langue maternelle et des langues pratiquées dès l'enfance par des sujets bi- ou plurilingues. (G. Holtzer, op.cit., p.12). En proposant le concept de « compétence de communication », D. Hymes réagissait au concept de « compétence linguistique » proposé par Noam Chomsky dans les années 60. Ce que voulait dire Hymes était que la

compétence linguistique ne dépendait pas uniquement du savoir linguistique. D'après lui, pour communiquer il ne suffit pas de connaître la langue (le système linguistique) mais il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. Hymes considère que pour communiquer entre eux les membres d'une communauté linguistique doivent posséder à la fois un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, c'est-à-dire non seulement des connaissances d'ordre grammatical mais également des règles d'emploi de la langue selon la diversité des situations de communication (C. Germain, 1993 : 23). Pour Hymes, la personne qui acquiert une compétence de communication acquiert à la fois la connaissance de la langue et l'habileté à l'utiliser en fonction de la situation de communication. H. G. Widdowson (1978 : 11), qui fait écho aux propos de Hymes, souligne que « connaître une langue, ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication ». Selon cet auteur, pour acquérir une langue il ne suffit pas seulement de produire des phrases grammaticalement correctes, ce qui est important, c'est de les employer de façon appropriée à des fins de communication.

En règle générale, d'après J.-P. Cuq et I. Gruca (op.cit., p.265), on peut distinguer quatre composantes (ou 'compétences' pour certains auteurs) essentielles de la CC, à savoir :

- une composante linguistique (certains auteurs comme Canale et Swain, (id.), l'appellent : 'compétence grammaticale') : il s'agit de la connaissance et l'appropriation (la capacité d'utiliser) des éléments lexicaux d'une langue ainsi que des règles de morphologie, de syntaxe, de grammaire sémantique de la phrase, de phonétique et de phonologie. Cette composante de la CC est très importante pour notre étude. Il va de soi que les apprenants d'une langue étrangère ne peuvent pas communiquer s'ils ne savent pas prononcer les mots de cette langue-là, s'ils ignorent ses règles grammaticales, l'ordre de mots dans les phrases, le sens des mots, etc. Comme l'affirme S.J. Savignon (2000:127):

...communication cannot take place in the absence of structure, or grammar – a set of shared assumptions about how language works...

Ce qui se traduit de la manière suivante :

...il ne peut y avoir de communication s'il n'y a pas de structures ou de grammaire – un ensemble de suppositions partagées sur le fonctionnement de la langue (notre traduction)

Il est donc très important que l'enseignant (notamment dans un contexte hétéroglotte comme le Kenya) fournisse des éléments de grammaire, de vocabulaire aux élèves pour qu'ils puissent participer à la communication en langue étrangère. La compétence linguistique constitue une condition nécessaire mais pas une condition suffisante pour communiquer en langue étrangère ;

- une composante sociolinguistique : elle renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue, nécessaires pour interpréter la signification sociale des énoncés et des règles du discours. Cette compétence impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication. Comme le fait remarquer E. Bérard (1991 : 28) :

...sensibiliser l'apprenant aux règles sociales d'utilisation de la LE (langue étrangère), c'est justement lui permettre d'utiliser les énoncés adéquats à une situation donnée. En effet, la méconnaissance d'un certain nombre de règles sociales oblige l'apprenant à réutiliser celles qui fonctionnent dans sa propre communauté et qui, très souvent, ne correspondent pas à celles qui sont employées dans la communauté à laquelle il est confronté [celle de la LE].

Les apprenants doivent savoir quand parler, comment parler (à qui), de quoi parler avec qui, etc. Il sera intéressant de lire ce que les auteurs recommandent pour travailler cette compétence dans *Parlons français* ;

- une composante discursive : c'est la capacité de percevoir et d'assurer la cohésion entre des énoncés dans des échanges communicatifs ou des textes écrits. En d'autres termes, c'est familiariser l'apprenant avec différents types de discours et les règles qui les régissent. Selon E. Bérard (id.) :

...la sensibilisation de l'apprenant aux différents types de discours constitue également une condition de survie dans la LE : ainsi affirmer que l'on n'écrit pas comme l'on parle, que l'on n'écrit pas de la même façon une lettre administrative et une carte postale relève de l'évidence.

Les apprenants doivent par exemple savoir qu'en français l'on n'écrit pas de la même manière une lettre amicale et une lettre officielle, il existe des contraintes qui leur

sont reconnues. En plus de cela, l'on n'écrit pas ces lettres de la même façon en anglais, en swahili ou en français ;

- une composante stratégique : c'est la capacité de compenser une connaissance imparfaite du code (la langue étrangère apprise) ou tout autre cause d'interruption de la communication (p.ex. en remplaçant un mot inconnu par un terme général comme « chose », « truc », « machin » ; reformuler son propos ; en se faisant aider avec des formules telles que « comment appelle-t-on ça ? », « qu'entendez-vous exactement par là ? », etc.). Cette compensation se fait grâce à des stratégies de communication (Canale et Swain, 1980 : 28). Pour D. Little (1996 : 15), la compétence stratégique vise plutôt : la planification, l'exécution et l'évaluation des tâches de communication.

La CC en tant que concept a été l'objet de discussions. Tout d'abord, le nombre de ses composantes varie chez différents chercheurs : Canale et Swain distinguent trois composantes (ce qu'ils appellent : la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique) et S. Moirand en énumère quatre composantes (la composante linguistique, la composante discursive, la composante référentielle et la composante socioculturelle). Généralement, les chercheurs semblent être d'accord sur la compétence linguistique et la compétence sociolinguistique. Le reste dépend soit du domaine du chercheur (les chercheurs qui travaillent sur la composante écrite, la composante orale ou les interactions verbales valorisent certains types de compétences) soit de la conception que l'analyste a de la communication (par exemple, considérer la communication comme un échange d'informations, une rencontre interpersonnelle, une interaction sociale ou encore un contact interculturel, donne lieu à des problématiques différentes).

Un autre problème soulevé par différents chercheurs en didactique concerne les interrelations entre les différentes composantes de la CC, juxtaposées différemment par les auteurs, parfois dans le désordre, sans éclairer les liens qui existent entre elles. Ainsi, on ne comprend pas la logique à la base de ces interrelations. L'AC n'arrive pas à bien intégrer les différentes composantes de la CC ; la place de la compétence linguistique (ou grammaticale) pose problème. Des questions telles que - La grammaire doit-elle être au service de la communication ? L'apprentissage d'une LE nécessite-t-il pas, au contraire, une structuration grammaticale plus ferme ?, restent sans réponses probantes (G. Holtzer, op.cit., p.15). Pour ce qui est de l'enseignement de la CC, E. Bérard, précitée, reconnaît que travailler ses différentes composantes peut poser problème. D'une part, d'après cet auteur, il serait logique de travailler de manière simultanée sur

les différentes composantes et sur leurs relations bien qu'elles soient mal définies. D'autre part, si la composante linguistique peut s'appuyer sur des descriptions théoriques, il n'en va pas de même pour la composante sociolinguistique car l'on apprend les règles sociales d'un groupe donné grâce aux interactions avec les membres de ce groupe. Les normes sociales sont rarement enseignées et varient d'une culture à l'autre.

Nous ne prétendons pas avoir épuisé tous les aspects relatifs à l'AC mais nous avons essayé de montrer quelques problèmes posés par cette approche. Néanmoins, malgré ces insuffisances l'AC reste toujours dans beaucoup de pays du monde trois décennies plus tard, la méthodologie de référence dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Même si l'AC présente beaucoup de faiblesses nous lui reconnaissons avec É. Bérard (ibid., p.61), des points forts. Bien que certains auteurs se montrent sceptiques à l'égard du fait que l'AC rapproche l'apprenant de la réalité, nous pensons que l'acquisition d'un savoir-faire en langue étrangère et même un savoir-être par les apprenants joue un rôle important en permettant à ceux-ci de communiquer en langue étrangère le plus rapidement possible. Si les apprenants kenyans peuvent participer à des activités interactionnelles en classe en s'appuyant sur des mots et des structures appris, il n'est pas évident qu'ils puissent réutiliser ce qu'ils ont appris hors de la classe. Il est indéniable aussi que l'AC peut jouer un rôle capital dans la motivation de l'enseignant aussi bien que des apprenants. La motivation de l'enseignant peut être envisagée du point de vue de sa responsabilité au niveau du choix des documents et de la programmation des activités car il faut varier les modes de travail, les activités et documents. Pour l'apprenant, la compréhension des échanges presque réels en classe peut être une source de motivation ; il apprend à s'exprimer en langue étrangère dans différentes situations de communication. L'AC amène les apprenants à s'investir dans leur apprentissage et dans la gestion du travail de classe, ce qui implique une participation active qui va dans le sens de l'autonomie. Une responsabilisation des participants, du groupe a un effet bénéfique sur l'apprentissage. Nous pensons que les différentes composantes de la CC interviennent d'une manière ou d'une autre dans les activités de la composante orale proposées dans *Parlons français*. Ayant examiné la compétence de communication en général, nous nous interrogeons à présent sur la compétence de communication orale en FLE.

5.3.5.1. Quelle compétence de communication orale en FLE ?

La communication orale en FLE implique le recours au verbal (paroles), au non verbal (gestes, mimiques) et au para verbal (qui renvoie aux qualités de la voix : intonation, timbre, rythme, hauteur, mélodie...). L'apprenant de FLE n'utilise pas que la parole pour s'exprimer, il y a d'autres facteurs extra-linguistiques tels que : l'intonation, les gestes et les mimiques. L'apprenant de FLE a intérêt à se familiariser avec les différents gestes utilisés par les locuteurs natifs du français pour éviter l'incompréhension. Comme le font remarquer Calbris et Montredon²⁸ « le geste, au même titre que l'intonation, délivre un message verbal et geste et parole sont intimement liés ». La communication orale en FLE doit prendre en compte les dimensions : non verbale et para verbale.

La composante linguistique intervient au niveau phonétique. L'apprenant de FLE a intérêt à bien articuler différents sons et bien prononcer les mots français pour se faire comprendre. Du point de vue de la prosodie, le rôle de l'intonation n'est pas à sous-estimer car il est fondamental dans le processus de compréhension. L'intonation révèle le sens général de l'énoncé et oriente celui qui écoute non seulement vers la compréhension, mais également vers l'interprétation. Une bonne perception de l'intonation permet de comprendre le non-dit que véhicule la langue parlée. À part l'intervention de la phonétique, le niveau lexical est également très important dans toute communication orale. Cela dit, n'oublions pas que l'apprentissage de différentes structures syntaxiques de la langue française est d'une importance non négligeable même dans la communication orale.

La composante discursive est nécessaire dans la communication orale car elle permet à l'apprenant de FLE de pouvoir interpréter ce qui est dit. Elle lui permet également de déchiffrer l'implicite. C'est grâce à l'actualisation de cette composante de la compétence de communication que l'apprenant de FLE peut distinguer les différents parlers – l'argot, la langue familière, etc. Plus que tout, l'apprenant grâce à sa connaissance des règles régissant différents types de discours oraux pourra savoir quel langage tenir en présence de qui.

En ce qui concerne la compétence sociolinguistique, l'apprenant de FLE en a besoin pour produire/interpréter les actes, les échanges. Cependant, s'interrogeant sur le fait d'inculquer des règles socioculturelles qui sont parfois différentes de celles des

²⁸ Calbris, G. et Montredon, J. (1986), *Des gestes et des mots pour le dire*, Paris, Clé international.

apprenants de FLE, S. Moirand (op.cit., p.76) conseille de ne pas demander à des non natifs [du français] d'intégrer toutes les stratégies communicatives. L'on pourrait, au plus, faire prendre connaissance de ces stratégies aux apprenants sans qu'**ils ne se sentent contraints forcément de les produire**. Pour cet auteur, beaucoup de résistances à l'apprentissage de la communication [orale] en langue étrangère relèveraient des barrières culturelles. La compétence culturelle est très importante dans la communication orale en langue étrangère. Pour reprendre les mots de G. Holtzer (1981 : 19) :

...communiquer efficacement dans un échange interculturel présuppose la connaissance des normes réglant les conduites communicatives dans la culture de l'autre, **la possession d'une compétence culturelle de communication permettant d'éviter certains blocages interactifs**.

Au Kenya, par exemple, les enfants n'ont pas le droit de parler en présence des adultes sans être sollicités. A l'école, c'est forcément le maître qui donne la parole aux élèves. Dans des échanges avec des adultes, ou avec des personnes plus âgées qu'eux, ils sont souvent plus ou moins des interlocuteurs passifs. Nous pensons que de telles données d'ordre socioculturel sont à prendre en compte dans la communication orale en FLE. Il nous intéresse de savoir comment les grilles d'analyse des méthodes prennent en compte la composante orale et la compétence de communication orale.

5.3.6. Les grilles d'analyse des méthodes de français et l'enseignement/apprentissage de la composante orale dans l'AC

Les grilles d'analyse des méthodes constituent un outil pratique qui permet aux enseignants de bien choisir les méthodes qu'ils utilisent avec les apprenants. Elles permettent de passer au crible scientifique les méthodes de langue proposées aux enseignants. À l'heure actuelle, il existe différentes grilles d'analyse des méthodes de français : la grille d'analyse de Maria Cecilia Bertolotti avec la collaboration de Patrick Dahlet (1984), la grille d'analyse élaborée par Anne-Marie Thierry (1987) et celle proposée par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002) (toutes présentées en annexes). Pour le besoin de la présente étude, nous nous intéressons à la place accordée à la composante orale et la conception de cette dernière dans ces outils d'évaluation. Signalons que toute grille d'analyse des méthodes s'ancre dans une méthodologie

d'enseignement en vigueur au moment où elle a été élaborée. Donc, il va de soi que l'enseignement de la composante orale dans les différentes grilles d'analyse serait envisagé à la lumière des exigences ou principes des méthodologies sur lesquelles elles sont basées. Nous présentons ces grilles.

5.3.6.1. La composante orale dans la grille d'analyse de Maria Cecilia Bertoletti avec la collaboration de Patrick Dahlet (1984)

Dans cette grille, nous constatons tout d'abord que l'accent semble être mis sur la prononciation : étude de phonèmes, phénomènes prosodiques, transcription phonétique, discrimination auditive, correction phonétique, correction rythmique et intonative. On ne précise pas si toutes ces opérations devraient se faire au niveau des sons, des mots, des phrases ou de l'interaction. Au niveau des exercices proposés (comme en 4.2), l'on a du mal à distinguer les exercices de la composante orale de ceux de la composante écrite. Les exercices proposés peuvent se faire à l'oral aussi bien qu'à l'écrit, tels que : répétition, formulation réponses/questions, complétion et substitution. Cela prête à confusion car tous ces exercices relèvent de la rubrique « Exercices morpho-syntaxiques et sémantiques ». La composante orale semble être associée à la composante écrite. Plus loin, au point 4.3, les concepteurs de la grille prévoient des exercices d'expression orale : expression dirigée/semi-dirigée/libre, jeux de rôles, simulation. Nous nous demandons si les jeux de rôles et la simulation n'entrent pas dans le cadre de l'expression dirigée ou semi-dirigée. À notre avis, il aurait été plus intéressant de faire connaître les exercices de production libre. La grille d'analyse tient également compte des registres de langue et variations régionales, ce qui peut favoriser la transmission des données socioculturelles de la langue apprise. Concernant la communication, ce qui est dit à son propos nous fait penser à la fameuse « situation de communication » (où ? qui ? pourquoi ? pour quoi ?). Ainsi d'après la grille, les enseignants devraient s'intéresser aux rapports interpersonnels, à la caractérisation socioculturelle des actants et du contexte. Cela correspond à une des caractéristiques de la méthodologie audio-visuelle selon laquelle « l'enseignement des langues se fonde sur les situations de communication, pour faciliter les activités de compréhension et d'expression orales et écrites » (J.-P. Cuq, 2003 : 222). Remarquons que la grille ne fait aucune mention d'actes de parole, et qu'elle ne présente pas en détail une progression qui est reconnue à l'approche communicative. Il nous semble, d'après cette grille, que

l'enseignement/apprentissage de la composante orale ne soit pas à envisager dans le cadre des interactions impliquant les apprenants.

5.3.6.2. La grille d'analyse d'Anne-Marie Thierry (1987) et la composante orale

En ce qui concerne cette grille, nous remarquons que dans la rubrique 4 la composante orale est abordée du point de vue sociolinguistique. La conceptrice de la grille parle de la langue de communication orale ainsi que de plusieurs registres de langue selon les niveaux. Toutefois, le lien entre la communication orale et les registres de langue reste à préciser. Dans la rubrique 9 (« Contenu linguistique »), la composante orale est opposé à la composante écrite, sans distinguer les différentes activités qui font travailler ces deux composantes de la langue. La prononciation semble être visée car la grille prévoit : la phonétique articulatoire, l'intonation et la transcription phonétique. Si tel est le cas, s'agit-il de la prononciation et la transcription des sons, mots isolés ou énoncés ? Les interactions ne semblent pas être prises en compte. La rubrique 12, relative au rôle de l'image nous paraît intéressante dans la mesure où l'image est susceptible de faire parler les apprenants et ainsi faire travailler la composante orale. L'image sert de déclenchement des cours dans beaucoup de méthodes, notamment les méthodes basées sur l'approche communicative. D'après la conceptrice de la grille, l'image peut faire l'objet des commentaires, en ce sens que l'enseignant peut demander aux apprenants de parler de la situation présentée sur l'image. À notre avis, cette grille peut convenir à l'analyse des méthodes audio-visuelles, qui valorisent l'exploitation de l'image dans l'enseignement/apprentissage de la composante orale. En plus de cela, elles présentent les caractéristiques de la communication orale, notamment les phénomènes intonatifs, dans des dialogues (É. Bérard, op.cit., p.12).

5.3.6.3. La composante orale dans la grille d'analyse proposée par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002)

D'après ces deux auteurs, une grille d'analyse des méthodes comporte 12 grandes orientations (cf. annexes). Parmi elles, nous retenons les points suivants, qui sont en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale de la langue :

- place donnée à la compétence linguistique (lexique, phonétique, grammaire)
- place donnée à la compétence de communication (actes de parole)
- prise en compte des composantes de la situation de communication (aspects sociologiques et aspects psycholinguistiques)
- place accordée à l'oral
- rôle de l'image
- progression
- inventaire des types d'exercices et définitions des compétences visées.

La grille de J.-P. Cuq et I. Gruca, contrairement aux deux grilles d'analyse discutées précédemment, valorise la compétence de communication, en montrant que ce n'est pas seulement la compétence linguistique qui doit être visée car il y a également une compétence plus englobante - la compétence de communication - dont la compétence linguistique n'est qu'une des composantes. Dans les méthodes basées sur l'approche communicative, on accorde de l'importance à l'image et les activités de la composante orale qui conduisent à celles de la composante écrite. On peut donc dire que la composante orale y occupe une place de choix. Les méthodes qui se réclament de l'approche communicative se caractérisent par une progression notionnelle-fonctionnelle (basée sur ce que les apprenants doivent être capables de faire langagièrement dans les situations auxquelles ils sont participants), qui met en œuvre les actes de parole. Cette grille nous semble être la mieux adaptée à l'analyse de la composante orale dans ces méthodes. Signalons quand même qu'il est important de prendre en compte les suggestions d'enseignement de différentes activités de la composante orale proposées dans le guide pédagogique de la méthode analysée afin d'effectuer une analyse fine. Cela dit, pour l'analyse de l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale dans des méthodes de FLE, notamment *Parlons français*, il nous paraît raisonnable d'examiner l'adaptation des activités de la composante orale au niveau et au contexte d'apprentissage des apprenants.

5.3.7. À propos de l'adaptation des méthodes de FLE

Beaucoup de méthodes de FLE utilisées en dehors de la France sont des méthodes adaptées. C'est le cas de la méthode *Parlons français*. Mais, en quoi une méthode est-elle adaptée ?

Une méthode peut être adaptée, selon Cuq, J.-P. (2003 : 16) si le/les concepteur(s) prend/prennent compte :

- de la langue maternelle [première] des apprenants ex. méthode pour anglophones (les consignes et les présentations sont exprimées en anglais) ;
- du niveau global estimé des apprenants ex. méthode de français pour débutants ;
- des besoins/attentes des apprenants ex. le français du tourisme ;
- de la tranche d'âge des apprenants (ex. méthode de français pour adultes) ;
- de la structure de l'apprentissage ex. méthode de français 1^{ère} année ;
- de l'environnement linguistique dans lequel se déroulent l'enseignement et l'apprentissage ex. méthode de français langue étrangère.

À part ces six critères, ajoutons qu'une méthode doit également s'élaborer conformément aux exigences du ministère de l'éducation nationale du pays où elle est élaborée et utilisée, ce qui relève souvent des décisions politiques de ce pays. Par exemple, au Kenya il existe une directive du gouvernement selon laquelle les méthodes de FLE (et d'autres langues - l'anglais, le swahili) qu'on élabore à l'heure actuelle doivent aborder les problèmes qui affligent la société kenyane, comme le SIDA.

5.3.7.1. L'adaptation de la méthode *Parlons français* au contexte d'apprentissage kenyan

L'avant-propos (foreword) de cette méthode est écrit en anglais et les questions dans la leçon zéro (la méthode est répartie en leçons) se posent également en cette langue. Cela permet, selon E. Bérard (ibid., p.22) de :

sécuriser l'apprenant face à un manuel dans lequel il n'a aucun moyen de pénétrer lorsqu'il est débutant complet (...) l'apprenant peut exercer son activité en sachant ce qui lui est demandé et savoir à tout moment ce qu'il fait

Toujours dans la leçon zéro, il y a l'emploi des mots du swahili (une langue co-officielle au Kenya). Nous relevons par exemple : « rahisi sana » (qui signifie : « très facile ») (p.7) ; « matamshi ya kifaransa » (la prononciation du français) (p.8) ; « kifaransa, chafurahisha wee ! » (quelle joie d'apprendre le français !) entre autres.

Parlons français est destinée aux élèves de l'école secondaire. Au Kenya, ce cycle d'études dure quatre ans. Il existe quatre tomes de la méthode *Parlons français*, correspondant aux quatre années d'études : il s'agit de *Parlons français* 1, 2, 3 et 4.

Sur le plan méthodologique, il est dit que la méthode est ancrée dans l'approche communicative :

Parlons Français I is ...especially designed in the communicative approach (p.18)

Qui se traduit de la manière suivante:

Parlons français est ...surtout conçue conformément aux principes de l'approche communicative (notre traduction)

La progression caractérisant les leçons de *Parlons français* correspond aux moments de classe suivants :

- Ecoute d'un dialogue ;
- Lecture du dialogue ;
- Mémorisation du dialogue ;
- Dramatisation du dialogue ;
- Exploitation des actes de parole véhiculés par le dialogue ;
- Activités et exercices.

Dans *Parlons français*, l'on constate que la plupart des personnages présentés sont Kenyans ; on y trouve surtout des noms kenyans tels que : Kamau, Opiyo, Anyango, Njoroge, Wanjiku, etc. Cela dit, signalons qu'il y a aussi quelques noms qu'on trouve en Afrique de l'Ouest (Seydou, Kofi, Diallo) ainsi que quelques noms français (Grandjean, Morel, Lepetit). Des villes kenyanes sont citées : Nairobi, Mombasa, Kisumu. Il s'agit de « l'intégration de la culture des apprenants ou de la réalité des apprenants » (Bérard, E., op.cit., p.23).

L'adaptation des méthodes, considérée par beaucoup comme une entreprise louable, a toutefois été critiquée. Pour certains didacticiens, cette pratique est sans intérêt. Par exemple, H. Besse (1985 : 16) déclare que :

...la distinction qu'on fait parfois entre des manuels ou méthodes prétendument « universalistes » et d'autres qui seraient « contextualisées », adaptées (...) aux publics à qui ils s'adressent, apparaît comme superficielle ou publicitaire : aucune méthode, aucun manuel n'est vraiment adapté...

Si tel est le cas, nous nous demandons pourquoi il existe des méthodes de FLE et des méthodes de FLM (français langue maternelle), par exemple. Il est unanimement reconnu que le français langue étrangère diffère du français langue maternelle, du point de vue du contenu et même des principes pédagogiques impliqués dans son enseignement. Il s'agit de la langue française, certes, mais pour ce qui est de l'enseignement du FLE, l'adaptation aux niveaux du contenu et du matériel s'impose. Dans le chapitre suivant, nous allons discuter de l'origine et l'évolution des méthodes et matériels de FLE conçus et/ou utilisés au Kenya.

CHAPITRE 6

Méthodes et matériels de FLE utilisés au Kenya : aperçu historique

La méthode de FLE kenyane doit son origine aux initiatives prises par le Kenya Institute of Education – KIE (Institut kenyan chargé de l'Education). En s'inspirant des méthodes provenant de l'étranger, notamment de France, cet institut a d'abord préparé des leçons de français qui étaient diffusées à la radio et ensuite des livrets, connus sous le nom de « modules ». Signalons qu'avant les années 2000, l'élaboration des méthodes d'enseignement, non seulement celles du FLE mais aussi d'autres matières enseignées dans les écoles kenyanes (histoire, mathématiques, anglais, swahili, etc.) est avant tout l'affaire du KIE. Même si les méthodes de français sont conçues par des particuliers, elles doivent nécessairement être soumises à l'appréciation du KIE pour qu'il puisse les approuver, avant d'être publiées et éventuellement diffusées dans des écoles. Dans ce chapitre, nous nous intéressons surtout à l'enseignement de la composante orale dans les différentes méthodes et matériels conçus au Kenya pour l'enseignement du FLE.

6.1. Les méthodes et matériels de FLE utilisés au Kenya et la place de la composante orale

Durant la décennie 1960-1970, les méthodes et matériels de FLE élaborés à l'étranger (ex. « Pierre et Seydou », « Practical French ») étaient des références dans les différentes écoles kenyanes où on enseignait le français. Ce n'est que vers la fin des années 1970 que la première méthode de FLE de conception kenyane a vu le jour. Ces méthodes et matériels n'enseignaient pas tous la composante orale de la même manière. Dans les lignes qui suivent, nous cherchons à déterminer la place de la composante orale dans les méthodes et matériels de FLE conçus au Kenya. Nous allons commencer par les leçons de français diffusées à la radio.

6.1.1. Leçons par émissions radiophoniques

Présentation

Au Kenya, avant que toute méthode de FLE soit élaborée les premières leçons de français étaient diffusées à la radio. Dans les années 60, il existait une émission radiophonique appelée « Le français pour les écoles secondaires », réalisée par le KIE

(Kenya Institute of Education) en collaboration avec l'ancienne Voice of Kenya – VoK (la voix du Kenya). C'est précisément en 1969 qu'un groupe de professeurs de français au Kenya a participé à la préparation des premières leçons de français radiodiffusées. Ce groupe était dirigé par M. Chesnot, responsable de la section « français » au KIE. Les leçons étaient destinées à un public d'adolescents. Il s'agissait d'élèves du secondaire qui préparaient le « O-Level » (examen passé à la fin de la quatrième année du secondaire), de l'ancien système éducatif.

La place de la composante orale dans ces leçons

Ces leçons radiodiffusées semblaient accorder beaucoup d'importance à la composante orale. Les élèves écoutaient les dialogues diffusés à la radio et devaient répondre oralement aux questions qui en découlaient, en présence de leur professeur. Ce dernier pouvait enregistrer les émissions sur bande magnétique, pour les réécouter avec les élèves. L'écoute active était exigée de la part des apprenants et il paraît que les aptitudes favorisées étaient la compréhension et l'expression orales. L'enseignant devait veiller à la bonne prononciation des mots français par les apprenants. Les dialogues ou textes diffusés contenaient des structures syntaxiques que les apprenants étaient censés acquérir, en les répétant, les mémorisant et éventuellement les reproduisant. Cela revenait à acquérir des automatismes syntaxiques en ce sens que les formes linguistiques ainsi acquises étaient utilisées par les apprenants sans réflexion, ce qui entraînait des difficultés au niveau de la communication orale en français. Ce type d'enseignement ne laissait pas d'initiative à l'apprenant ; il ne devait qu'imiter les documents sonores ou l'enseignant. Les caractéristiques de l'enseignement/apprentissage du français basé sur les leçons diffusées à la radio font penser à celles reconnues à la méthodologie audio-orale.

On a fini par constater que si les apprenants arrivaient à prononcer des mots français, ils ne pouvaient pas les écrire correctement parce que l'écrit avait été relégué au second plan. Tous ces problèmes ont nécessité l'utilisation des méthodes de FLE non destinées au public kenyan, notamment *Pierre et Seydou*. Nous nous proposons de commenter la composante orale dans les méthodes et matériels de FLE non basés sur l'approche communicative, utilisés au Kenya, avant d'aborder la composante orale dans les méthodes basées sur cette méthodologie dans ce pays.

6.1.2. Méthodes et matériels non basés sur l'approche communicative

6.1.2.1. La méthode *Pierre et Seydou* et les « modules »

Présentation

La méthode *Pierre et Seydou* est une méthode qui a été conçue à l'intention des apprenants de français de l'Afrique de l'Ouest. Elle a été élaborée par M. G. Capelle et autres et le KIE l'avait recommandée, dans les années 70, pour être utilisée dans les écoles secondaires kenyanes faute de méthodes de FLE locales. Il a fallu l'adapter au contexte kenyan et c'est ainsi que Mesdames Tantôt et de Brucks, qui travaillaient à la section « français » du KIE, ont élaboré des matériels basés sur *Pierre et Seydou*. Il s'agit de petits livrets d'exercices écrits communément appelés « modules », qui étaient basés sur la méthodologie directe ; l'on y trouvait des exercices du genre : « Qu'est-ce que c'est ?, « C'est un/une... ». Ainsi, l'on associait les noms à des objets ou même à des images qu'ils désignaient, tout cela pour éviter des traductions ou des explications. Les « modules » contenaient des noms de personnages kenyans, tels que Kamau, Otieno et même des noms des villes kenyanes comme Nairobi et Mombasa. La nature des exercices proposés dans les « modules » était telle qu'elle favorisait la participation active des apprenants ; les « modules » regorgeaient d'exercices du type : « questions-réponses ». Il est à noter que les « modules » constituaient un complément de *Pierre et Seydou*, et donc proposaient des exercices à base de dialogues contenus dans cette méthode.

La place de la composante orale dans *Pierre et Seydou* et les « Modules »

Dans *Pierre et Seydou*, la composante écrite occupait une place de choix. Il en est de même des « modules », qui s'en inspiraient. Dans ces derniers, à part les exercices impliquant les « questions-réponses », l'on trouvait beaucoup d'exercices de conjugaison des verbes et autres exercices de grammaire (p.ex. ceux portant sur les articles, les noms, les adjectifs, les prépositions, etc.). Ces exercices devaient se faire par écrit. La méthode *Pierre et Seydou* était organisée en leçons, dont le point de départ était un dialogue, qui devait être écouté, mémorisé et éventuellement dramatisé par les apprenants. Beaucoup d'exercices de grammaire suivaient après. Une telle démarche ne

favorisait pas la créativité chez les apprenants. Le français parlé des ceux-ci en classe se limitait à ce qu'ils apprenaient et mémorisaient. C'est ainsi qu'ils avaient du mal à communiquer oralement en français en utilisant les mots de la langue utilisée au quotidien.

D'autres documents d'appui ont été conçus durant cette période. Il s'agit de *Mwangala et Françoise mènent l'enquête* et *Aventures en français*.

6.1.2.2. *Mwangala et Françoise mènent l'enquête*

Présentation

Cet ouvrage est sous forme d'une pièce de théâtre et a été publié chez Kenya Institute of Education (KIE), à Nairobi (Kenya). *Mwangala et Françoise mènent l'enquête* doit son origine à une série de dialogues diffusés à la radio nationale kenyane, sous la direction de M. Michel Chesnot du KIE, dans les années 1970.

Mwangala et Françoise mènent l'enquête est destiné à un public d'adolescents de première et deuxième années du secondaire au Kenya. À notre avis, il pourrait également être utilisé par des adultes du niveau intermédiaire. L'ouvrage est écrit en français facile, accessible aux apprenants de français langue étrangère dans les écoles kenyanes. Le lexique est traduit en anglais à l'intention du public anglophone visé par l'ouvrage.

Mwangala et Françoise mènent l'enquête prend en considération les réalités socioculturelles kenyanes, familières aux apprenants kenyans, par exemple le problème du braconnage. Sa lecture est ainsi rendue intéressante et motivante aux apprenants kenyans. Il n'existe qu'un volume de *Mwangala et Françoise mènent l'enquête*, en version écrite (pas de cassette !). Dans chaque chapitre de l'ouvrage, il y a une image qui illustre le thème abordé par lui. De telles images stimulent l'imagination chez les apprenants et les aident à mieux comprendre les textes proposés. Étant un document d'appui, *Mwangala et Françoise mènent l'enquête* est utilisé en classe à des moments choisis par l'enseignant (e) lui-même/elle-même, il n'y a pas de nombre d'heures proposées pour le lire et l'étudier. L'enseignant (e) peut utiliser l'ouvrage en classe comme complément de la méthode qu'il/qu'elle utilise avec les apprenants.

La place de la composante orale dans l'ouvrage

Dans *Mwangala et Françoise mènent l'enquête*, le point de départ de chaque chapitre est un texte écrit, qui est suivi des questions de compréhension écrite. L'on y trouve également des mots croisés, qui impliquent la composante écrite. Ces activités viennent après les lectures : silencieuse et à voix haute. La lecture à voix haute permet de travailler la phonétique (la prononciation – intonation, rythme). Les éléments grammaticaux de base qui découlent des textes proposés dans l'ouvrage sont abordés : p.ex. le temps (le présent, le passé composé et le futur), les noms et le genre, le verbe, les adjectifs. Aucune activité interactionnelle, comme le jeu de rôle, n'est prévue. La compréhension et l'expression écrites occupent une place importante dans l'ouvrage ; la composante orale n'y est pas favorisée.

Un autre document d'appui dont l'origine remonte aux années 1970 est : *Aventures en français* (Adventures in French).

6.1.2.3. *Aventures en français* (Adventures in French)

Présentation

Cet ouvrage est né grâce à l'initiative prise par la Kenya Association of Teachers of French (l'Association kenyane des professeurs de français), dont les membres étaient préoccupés par le manque d'ouvrages en français facile au Kenya. Elle a donc conçu des recueils de récits, intitulés : *Aventures en français* (Adventures in French), qui ont été publiés chez Oxford University Press, à Nairobi (Kenya).

Aventures en français s'adresse aux élèves de deuxième et troisième années du secondaire au Kenya, qui se situent au niveau intermédiaire. Ce sont des adolescents.

La langue utilisée dans *Aventures en français* est un français facile et le vocabulaire présenté dans l'ouvrage est un vocabulaire de base. Le français utilisé est adapté au niveau du public visé et c'est ainsi que les temps jugés difficiles à ce niveau (tels que le passé simple, le plus-que-parfait et le conditionnel passé) sont évités dans la mesure du possible. Les mots nouveaux sont expliqués à la fin de l'ouvrage.

Outre les réalités et situations familières aux apprenants kenyans, *Aventures en français* traite également des situations et réalités d'autres pays africains. L'on peut lire dans l'ouvrage les noms des lieux qui se trouvent en dehors du Kenya, tels que : Dakar,

Thiès. L'on lit également des prénoms non kenyans, comme : Dialla, Phémi, Dieng et Abdou. Ce sont des prénoms que l'on trouve en Afrique de l'Ouest. Nous nous demandons pourquoi les auteurs d'*Aventures en français* ont choisi des prénoms et noms ouest-africains. Il se pourrait que cela soit dû au fait qu'il y avait au Kenya des professeurs de français ressortissant des pays de l'Afrique de l'Ouest dans les années 1970, période durant laquelle l'ouvrage a été rédigé. Nous croyons que ces enseignants auraient participé à sa rédaction.

Il existe deux volumes d'*Aventures en français*, en version écrite : *Aventures en français 1* (1972) et *Aventures en français 2* (1991).

La place de la composante orale dans cet ouvrage

Les auteurs d'*Aventures en français* visent les lectures silencieuse et à voix haute des récits contenus dans ce recueil. Pendant la lecture à voix haute, l'enseignant veille à la bonne prononciation. Viennent après les questions de compréhension écrite à base du texte lu par les apprenants. Ces questions de compréhension sont suivies d'autres exercices écrits : mots croisés et exercices de grammaire. Dans l'ouvrage, on aborde les points grammaticaux de base, comme : le présent, le passé composé, le futur, l'imparfait, l'accord du participe passé et la négation. Dans *Aventures en français*, la composante écrite se taille la part du lion. La compréhension et l'expression orales ne semblent pas être visées.

Vers la fin de l'année 1979, le KIE a publié la méthode *Au Kenya en français*.

6.1.2.4. La méthode *Au Kenya en français* et les « brochures »

Présentation

Cette méthode était destinée à un public de grands adolescents, de la cinquième et sixième année du secondaire, qui préparaient l'EAACE (East African Advanced Certificates of Education), à l'époque l'équivalent approximatif du baccalauréat français. *Au Kenya en français* proposait des textes écrits et questions de compréhension reflétant les réalités et situations kenyanes.

À part la méthode *Au Kenya en français*, les apprenants utilisaient également des « brochures » publiées par le KIE. Ces brochures étaient destinées à l'enseignement des

cours de civilisation (« background studies ») du niveau « A-Level » (cinquième et sixième années du secondaire) de l'enseignement secondaire kenyan. Les cours portaient sur l'histoire et l'économie des pays francophones : la France, l'ex-Zaïre, le Sénégal, etc. Ainsi, les apprenants étaient en quelque sorte immergés dans la culture francophone. Les apprenants qui suivaient ces cours étaient censés avoir un niveau avancé du français et l'on supposait qu'ils pouvaient rédiger des dissertations en bon français.

La place de la composante orale dans ces ouvrages

Dans *Au Kenya en français*, les textes de compréhension conduisaient aux exercices de rédaction. Cette méthode favorisait la composante écrite aux dépens de la composante orale. Les apprenants devaient lire les textes, les comprendre et discuter par écrit des questions liées aux thèmes qu'ils abordaient. La méthode n'accorde pas beaucoup d'importance aux exercices de grammaire mais favorisait plutôt les mots de vocabulaire, dont les apprenants avaient besoin pour leurs rédactions. Même si l'oral pourrait intervenir dans l'introduction des textes de compréhension, à travers des débats, *Au Kenya en français* semblait valoriser la compréhension et l'expression écrites, ce qui la rapprochait de la méthodologie traditionnelle de l'enseignement des langues. Les « brochures » de civilisation, tout comme *Au Kenya en français*, mettaient en exergue la forme écrite de la langue française. Elles valorisaient la compréhension et l'expression écrites. En fait, l'épreuve de « civilisation » se passait uniquement à l'écrit.

Dans les années 1990, une méthode non basée sur l'approche communicative utilisée notamment dans quelques écoles primaires privées a été publiée. Il s'agit de la méthode : *Let's Learn French (Apprenons le français)*.

6.1.2.5. *Let's Learn French (Apprenons le français)*

Présentation

Cette méthode a été conçue par I. Kagwe-Karega, professeur de français au Kenya. Elle a été publiée en 1996 chez English Press Limited, Nairobi, Kenya et vise les apprenants débutants en français, notamment des anglophones. Elle est idéale pour les vrais débutants en français.

Let's Learn French valorise la grammaire et la traduction. Dans la méthode, l'on trouve beaucoup de mots et expressions français qui sont traduits en anglais. Les consignes données le sont aussi. En plus de cela, il y a des traces de la méthodologie directe. Les images d'objets sont présentées avec leurs noms et l'on y trouve également beaucoup d'exercices dans lesquels l'apprenant est invité à nommer les objets sur les images qui lui sont présentées. La méthode *Let's Learn French* fait apprendre le français standard. Mais, comme nous l'avons signalé antérieurement, la présence de l'anglais dans cette méthode est non négligeable. En effet, *Let's Learn French* pourrait être qualifiée de méthode bilingue (français-anglais).

Dans *Let's Learn French*, on propose aux apprenants des phrases affirmatives et interrogatives simples. Les types d'exercices proposés dans la méthode sont principalement structuraux. Dans la méthode, les thèmes abordés sont variés tels que : les salutations, les noms des choses, les nombres, les parties du corps, la date et l'heure, le temps (la météo), les couleurs, les présentations et la famille, les événements de la journée et la présentation de différents lieux (l'hôpital, le garage, l'école, la classe et la maison).

La méthode *Let's Learn French* est constituée uniquement d'un livre de l'élève (manuel). Il n'existe ni guide pédagogique ni cassette enregistrée qui l'accompagnent. Cette méthode existe en deux volumes : *Let's Learn French 1* (1996, 2003) et *Let's Learn French 2* (1998).

- *Let's Learn French 1* s'adresse aux « vrais » et « faux » débutants ;
- *Let's Learn French 2* est destinée aux apprenants ayant un niveau intermédiaire du français.

La place de la composante orale dans la méthode

Let's Learn French attache beaucoup d'importance à la composante écrite. Nulle part dans la méthode il n'est conseillé aux enseignants de faire faire des exercices oralement. La méthode regorge d'activités écrites. Nous sommes de l'avis qu'en l'absence des recommandations d'un guide pédagogique, l'enseignement de la composante orale est laissé à la discrétion de l'enseignant.

Après la publication de tous ces ouvrages non basés sur l'approche communicative, les concepteurs des méthodes de FLE au Kenya se sont tournés vers l'approche communicative.

6.1.3. Les méthodes de FLE élaborées au Kenya à partir de la problématique de l'approche communicative

À partir de 1985, les méthodes de FLE conçues au Kenya commencent à changer d'orientation méthodologique. Durant cette période, l'on assiste à la naissance de la méthode de FLE kenyane basée sur l'approche communicative. À titre indicatif, nous rappelons ici que c'est justement à partir de l'année 1985 que le système éducatif kenyan a connu des changements, ce qui a nécessité la révision des programmes scolaires et par conséquent l'élaboration d'autres méthodes adaptées au nouveau système éducatif. Le gouvernement kenyan a aboli le A-Level, de l'ancien système 7-4-2-3 (7 ans du primaire, 4 ans d'O-Level [première à quatrième année du secondaire], 2 ans [cinquième et sixième année du secondaire] et 3 ans de licence à l'université) pour introduire le nouveau système 8-4-4 (8 ans du primaire, 4 ans du secondaire, 4 ans de licence). La méthode « Au Kenya en français » ne répondant pas aux exigences du nouveau programme scolaire, a été remplacé par une nouvelle méthode : il s'agit de *Parlons français*, la méthode de notre analyse. Nous en parlerons plus loin dans cette étude.

À part *Parlons français*, une autre méthode se réclamant du courant communicatif a vu le jour dans les années 2000. Il s'agit de la méthode *Au Sommet*.

6.1.3.1. La méthode *Au Sommet*

Présentation

Cette méthode a été élaborée par des enseignants du secondaire au Kenya, à savoir : C. Muyeiya, L. Lutiali, D. Kathonde, E. Saka et C. Oyugi. *Au Sommet* a été publié chez Kenya Literature Bureau (KLB) et vise les adolescents et adultes débutants.

Au Sommet s'inscrit, selon ses auteurs, dans le courant communicatif et intégratif. Cette méthode s'ancre dans une approche intégrée au sens qu'elle veille au développement du bon caractère de l'apprenant pour bien s'intégrer éventuellement dans la société, ce qui nous paraît ambitieux comme objectif. Ce n'est pas forcément l'enseignement d'une langue par le biais d'une ou des méthode(s) qui influe sur le bon caractère d'un individu. Les auteurs de la méthode proposent de nombreuses activités

écrites ainsi que des activités orales qui sont suscitées des interactions en classe. Pour que les apprenants puissent bien maîtriser ce qu'ils apprennent, les exercices de révision leur sont proposés comme devoirs.

Chaque volume de la méthode est réparti en 14 sections. Dans chaque section, l'on trouve un proverbe français, ce qui fait penser à certaines méthodes de FLE élaborées en France et aux méthodologies traditionnelles. *Au Sommet* favorise le français standard. Toutefois, étant destinée aux apprenants anglophones la méthode contient également des mots anglais.

Quatre volumes constituent la méthode : *Au Sommet* 1, 2, 3 et 4, tous publiés entre 2005 et 2006. Ces quatre volumes sont censés passer progressivement du niveau débutant jusqu'au niveau avancé. Pour chaque volume, il existe un livre de l'élève, un livre du professeur et une cassette audio enregistrée.

La place de la composante orale dans la méthode

Dans cette méthode, nous constatons que les auteurs s'efforcent d'assurer un équilibre entre la composante orale et la composante écrite. La composante orale est exploitée tout d'abord dans la lecture du dialogue, qui démarre chaque section de la méthode. D'après les auteurs, ces dialogues permettent aux apprenants d'articuler et de prononcer correctement les mots français. L'accent est également mis sur la phonétique articulaire : les auteurs recommandent que « l'apprenant écoute la cassette et répète les sons et les mots en montrant les mouvements appropriés des lèvres » (*Au Sommet* 1, p xv). La compréhension et l'expression orales sont prises en compte dans cette méthode et les jeux de rôles et simulations sont proposés dans la partie « À vous », à la fin de chaque section. Nous constatons aussi que dans chaque section les auteurs formulent des actes de parole à exploiter. La compétence de communication est ainsi valorisée. Même s'il semble y avoir un équilibre entre la composante orale et la composante écrite, cette dernière jouit d'une attention particulière.

Pendant cette période, une autre méthode de FLE a été publiée. C'est la méthode *Tour de Force*.

6.1.3.2. La méthode *Tour de Force*

Présentation

Tour de Force vise le développement des quatre compétences : écouter, lire, écrire et parler. Cet objectif est exprimé par ses concepteurs de cette manière :

...L'élève du français langue étrangère doit apprendre à utiliser ses oreilles (compréhension orale), sa bouche (la communication), ses yeux (la lecture) et ses doigts (l'écrit)

Tour de Force a été élaborée par M. Abilla, E. Saka et H. Ikambili, tous les trois professeurs de français au Kenya et publiée chez Jomo Kenyatta Foundation (JKF), à Nairobi (Kenya). *Tour de Force* a été conçue à l'intention d'adolescents et adultes débutants en français.

Même si le français standard occupe une place importante dans la méthode, il y a également la présence des mots anglais et beaucoup d'images et dessins. Ainsi, les concepteurs de la méthode cherchent à faciliter l'apprentissage du français. Dans chaque unité de la méthode sont abordés : la communication, la grammaire, la compréhension, la lecture et les documents (actes de parole). Chaque unité se termine par des proverbes et charades français.

Tour de Force a été élaborée de manière à aborder les problèmes et défis de la société kenyane contemporaine. Sont traités dans cette méthode les questions liées au VIH/SIDA, l'abus de drogues, la corruption, la dégradation de l'environnement, la technologie nouvelle et l'égalité des sexes. Ces différents thèmes sont intégrés dans des textes et doivent être exploités en classe, dans des discussions et même dans l'enseignement de la grammaire. Le manuel *Tour de Force* est accompagné d'un guide pédagogique et d'une cassette audio enregistrée.

Il existe quatre volumes de *Tour de Force* : *Tour de Force 1* (2005), *Tour de Force 2* (2006), *Tour de Force 3* (2006) et *Tour de Force 4* (2006), correspondant non seulement aux quatre années d'études mais également aux niveaux débutant, intermédiaire et avancé du français.

La place de la composante orale dans la méthode

Se réclamant de l'approche communicative, cette méthode met en valeur la communication orale en français. Dans chaque unité de la méthode, les documents déclencheurs sont prévus pour faire parler les apprenants. Néanmoins, des documents mal choisis et inadaptés risquent de provoquer des « pannes » de communication chez les apprenants. Chaque unité de la méthode s'articule autour d'actes de parole, qui s'associent à l'expression orale de la part des apprenants. Les exercices de compréhension orale découlent des dialogues et autres textes enregistrés sur cassettes audio qui sont écoutés par les apprenants. Des exercices de phonétique, notamment ceux de repérage des sons et de discrimination auditive, sont proposés dans la méthode. L'interaction entre apprenants en classe est prise en compte, à travers des jeux de rôle et simulations. Les proverbes et charades à la fin de chaque leçon, semble-t-il, sont destinés à amener les apprenants à s'exprimer oralement.

En plus de ces 3 méthodes basées sur l'approche communicative, il existe une autre : *Entre copains*.

6.1.3.3. La méthode *Entre copains*

La méthode *Entre copains* a été conçue par des professeurs de français kenyans : J. Shihemi, J. Odhiambo et J. Simekha. Cette méthode existe en quatre volumes, à savoir : *Entre copains* 1, 2, 3 et 4, chacun comportent un livre de l'élève (manuel), son guide pédagogique et une cassette audio.

Entre copains s'adresse à un public de grands adolescents, entre l'âge de 15 et 18 ans, du niveau secondaire au Kenya.

Cette méthode de FLE est constituée d'unités ; six unités en moyenne pour chacun des quatre volumes. Chaque unité de cette méthode précise les actes de parole visés, rassemblés dans la rubrique « Communication ». Les points grammaticaux que les apprenants sont censés acquérir sont également présentés. Le document déclencheur constitue le point de départ de l'unité et est censé susciter des discussions en classe, auxquelles participent le professeur et les apprenants. Dans la méthode, beaucoup de documents déclencheurs présentent des situations qui sont familières aux apprenants, par exemple la vie en milieux ruraux kenyans. C'est le document déclencheur qui conduit au dialogue.

Le dialogue véhicule les structures grammaticales et éléments linguistiques visés par chaque unité. On y trouve des traces d'adaptation au contexte kenyan, notamment à travers les noms des personnages et des lieux. Après écoute et réécoute, les apprenants sont censés lire le dialogue, le mémoriser et même le dramatiser.

La place de la composante orale dans la méthode

Étant basée sur l'approche communicative, *Entre copains* vise l'apprentissage de la langue française comme outil de communication. Il semble que la composante orale soit valorisée, la composante écrite venant après elle. De plus, les activités de la composante orale sont plus nombreuses que celles de la composante écrite. La phonétique est abordée à travers des exercices de type : discrimination auditive et repérage des sons. Les exercices qui font travailler l'intonation y sont absents. À la fin de chaque unité d'*Entre copains*, les concepteurs proposent des activités ludiques et théâtrales : jeux de rôle, charades et autres jeux des mots.

Pour récapituler, nous présentons dans le tableau suivant les méthodes et matériels du FLE élaborés au Kenya.

Tableau 2 : Méthodes et matériels de FLE élaborés au Kenya

Titre	Auteur(s)	Date	Editeur	Niveau(x)	Public visé	Méthodologie dominante
<i>Aventures en français</i>	Kenya Association of Teachers of French (KATF)	1972, 1991 (réimpression)	Oxford University Press (OUP)	1,2	Adolescents	Méthodologie traditionnelle
« Modules » de langue	Kenya Institute of Education (KIE)	1975	KIE	1,2,3	Adolescents	Méthodologie traditionnelle
<i>Au Kenya en français</i>	KIE	1979	KIE	5	Grands adolescents	Méthodologie traditionnelle
<i>Brochures de civilisation: le Zaïre, le Sénégal, etc.</i>	KIE	1979-1980	KIE	5,6	Grands adolescents	Méthodologie traditionnelle
<i>Parlons français</i>	J.-P. Martin et alii	1992 - 1999	KIE	1, 2, 3,4	Adolescents	Approche communicative
<i>Mwangala et Française mènent l'enquête</i>	KIE	1993	KIE	1,2	Adolescents	Méthodologie traditionnelle
<i>Let's Learn French (Apprenons le français)</i>	I. Kagwe-Karega	1996-1998	English Press Limited	1,2	Enfants, Adolescents, Adultes débutants	Méthodologie traditionnelle
<i>Entre copains</i>	J. Odhiambo, J. Simekha, J. Shihemi	2003-2005	East African Educational Publishers	1, 2, 3,4	Adolescents	Approche communicative
<i>Au Sommet</i>	C. Muyeiya, L. Lutiali, D. Kathonde, E. Saka, C. Oyugi	2005-2006	Kenya Literature Bureau (KLB)	1, 2, 3,4	Adolescents	Approche communicative
<i>Tour de Force</i>	M. Abilla, E. Saka, H. Ikambili	2005-2006	Jomo Kenyatta Foundation	1, 2, 3,4	Adolescents	Approche communicative

Conclusion partielle

Dans cette deuxième partie de notre étude, nous avons discuté les concepts d'oral et d'oralité toutes deux constituant la composante orale d'une langue. Si l'oral se limite à l'apprentissage des formes parlées d'une langue, l'oralité va plus loin ; elle entraîne l'utilisation de ces formes parlées dans une interaction. Il semble que beaucoup d'auteurs et chercheurs en didactique des langues étrangères prennent ces deux concepts pour synonymes : pour beaucoup, les deux renvoient à la même chose, ce qui n'est pas forcément le cas. Les méthodes basées sur les méthodologies d'enseignement antérieures à la méthodologie SGAV et l'approche communicative valorisent l'enseignement et l'apprentissage de l'oral aux dépens de ceux de l'oralité. Cette dernière est surtout favorisée par l'approche communicative à travers des activités à caractère interactionnel telles que les jeux de rôles et simulations. Dans cette partie également, nous avons non seulement retracé l'origine de la méthode de FLE kenyane mais également l'évolution des pratiques d'enseignement de la composante à travers les différentes méthodes et matériels de FLE élaborés au Kenya. À l'exception des leçons radiodiffusées, dans la plupart des méthodes et matériels de FLE non basés sur l'approche communicative, la composante orale reste le « parent pauvre ». Si les méthodes s'ancrant dans l'approche communicative semblent valoriser la communication orale en FLE, nous ne pensons pas que le temps imparti aux cours de français au Kenya soit suffisant pour permettre la participation des apprenants à ces activités. Les niveaux visés par les différents volumes des méthodes de FLE kenyanes (niveaux débutant, intermédiaire et avancé) ne correspondent pas forcément au nombre d'heures exigé pour l'apprentissage du français à l'Alliance française ou en France, par exemple. Nous constatons qu'il y a un souci d'adaptation au contexte d'apprentissage kenyan, de la part des auteurs et que les méthodes et matériels de FLE élaborés au Kenya semblent répondre aux critères et exigences du Ministère d'Education kenyan. S'il est vrai que les méthodes s'inspirent des méthodologies d'enseignement en vigueur lors de leur conception, nous constatons que certaines méthodes n'obéissent pas à cette règle. C'est le cas de la méthode *Let's Learn French*, qui s'écarte de l'approche communicative, la méthodologie de référence à l'époque de sa conception. On peut penser que l'auteur a pris en compte les besoins du public visé (anglophones) dans l'élaboration de cette méthode, sans pour autant se conformer aux exigences de l'approche communicative.

La troisième partie de cette étude sera consacrée aux aspects méthodologiques de notre recherche.

TROISIÈME PARTIE
ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE L'ÉTUDE

INTRODUCTION

Cette troisième partie de notre étude comporte des informations relatives aux démarches méthodologiques que nous allons adopter dans la collecte et l'analyse des données de notre recherche. Elle comporte deux chapitres. Dans le premier, nous allons faire connaître le terrain de notre recherche ainsi que la population et l'échantillon de l'enquête que nous menons. Nous allons également présenter les techniques de collecte/récolte des données auxquelles nous allons recourir : une grille d'analyse de la composante orale dans les leçons de *Parlons français* et un questionnaire. Qui dit techniques de collecte des données dit également techniques d'analyses des données. Nous allons donc expliquer comment nous comptons analyser les données que nous allons récolter. Le recours à des outils tels que des tableaux et des grilles sera nécessaire, en vue d'objectiver nos analyses et de procéder d'une façon systématique. Le second chapitre de cette partie portera sur les analyses proprement dites. Nous allons analyser l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale dans différentes leçons de *Parlons français*, tout en justifiant le choix de différentes leçons et « activités orales » qui feront l'objet de nos analyses. Les leçons que nous allons analyser seront tirées de tous les quatre volumes de *Parlons français* (*Parlons français* 1, 2, 3 et 4). Pour chaque volume, nous allons consulter le « livre de l'élève » ainsi que le « livre du professeur ». Après avoir analysé la composante orale dans différentes leçons de la méthode, nous allons procéder à l'analyse des données collectées à l'aide d'un questionnaire. Nous allons présenter et expliquer les différentes démarches de l'analyse du questionnaire et l'interprétation des résultats obtenus. Les résultats des analyses conduiront à la vérification des hypothèses de notre étude.

CHAPITRE 7
**Présentation du terrain, de la population, du corpus, des techniques de
collecte et d'analyse des données de l'étude**

Notre étude cherche à faire le point sur l'enseignement et l'apprentissage de la communication orale à travers la méthode *Parlons français*. Dans le présent chapitre, nous nous proposons de faire connaître et expliquer les techniques de collecte des données de cette étude ainsi que les techniques auxquelles nous allons recourir pour analyser ces données.

La présente étude vise les objectifs ci-après :

1) Montrer si en quoi l'enseignement/apprentissage de la composante orale dans la méthode *Parlons français* fait d'elle une méthode élaborée à partir de la problématique de l'approche communicative ;

2) Déterminer, à travers l'analyse des activités orales proposées dans *Parlons français*, si la composante orale est principalement un moyen d'enseignement/apprentissage ou bien un objectif à part entière ;

3) Distinguer l'oral de l'oralité en précisant différentes activités dans la méthode *Parlons français* ;

4) Identifier les problèmes rencontrés par les enseignants/apprenants dans l'enseignement/apprentissage de la composante orale en classe de FLE à travers *Parlons français*.

Notre étude repose sur les hypothèses ci-après :

1) L'approche communicative suppose des interactions verbales entre apprenants en classe de FLE et ainsi l'enseignement/apprentissage de l'oralité serait favorisé dans *Parlons français*, méthode basée sur cette méthodologie ;

2) La méthode *Parlons français* étant adaptée au contexte d'apprentissage kenyan ne respecterait pas forcément tous les principes de l'approche communicative relatifs à l'apprentissage de la composante orale;

3) Compte tenu du temps insuffisant imparti aux leçons de FLE dans le système éducatif kenyan, l'enseignement/apprentissage de l'oral serait favorisé au détriment de l'enseignement/apprentissage de l'oralité, caractérisé par des interactions entre apprenants en classe.

4) Les contraintes institutionnelles et le manque de matériels et équipements dans les écoles kenyans auraient une incidence sur l'enseignement/apprentissage de la composante orale comme il est prescrit par l'approche communicative.

Pour atteindre les objectifs de cette étude et pour vérifier ces hypothèses, il est nécessaire de mettre en place un cadre méthodologique approprié. Nous en parlerons plus loin dans ce chapitre. À présent, nous faisons connaître le terrain d'enquête de notre recherche.

7.1. Terrain de l'enquête

Notre étude a pour terrain d'enquête le Kenya. Rappelons que le Kenya est un pays anglophone qui se trouve en Afrique de l'Est et entouré des pays non francophones. Caractérisé par le plurilinguisme, le Kenya a l'anglais et le swahili comme langues officielles. Ces langues coexistent avec beaucoup d'autres langues locales. Le français y est enseigné comme langue étrangère dans près de six cents écoles. Le français est la première langue étrangère enseignée au Kenya, avec un total d'environ quarante-cinq milles élèves et étudiants (Source : Ambassade de France au Kenya).

7.2. Population et échantillon de l'enquête

Dans la présente étude, nous allons nous interroger des enseignants de FLE dans différentes écoles secondaires au Kenya. Signalons que dans la plupart des écoles dans ce pays l'enseignement et l'apprentissage du français commencent au niveau secondaire. L'âge des élèves du secondaire au Kenya varie entre 15 et 18 ans en moyenne.

Nous n'allons nous intéresser qu'aux enseignants de FLE qui utilisent la méthode *Parlons français* : hommes et femmes d'âges et qualifications différents. Au Kenya, il y a plus de cinq cents enseignants de FLE. Nous allons interroger un dixième de tous les enseignants qui utilisent *Parlons français* dans différentes écoles, en zone urbaine aussi bien qu'en zone rurale.

7.3. Techniques de collecte des données

Nous allons recourir à deux techniques pour récolter les données de notre étude : les techniques documentaires (pour les leçons de *Parlons français*) et l'enquête par questionnaire.

7.3.1. Techniques documentaires

Pour la collecte des données de notre étude contenues dans *Parlons français* nous avons opté pour les techniques documentaires. Il s'agit de techniques qui reposent sur la consultation de documents divers : officiels, scientifiques, littéraires ou non (I. M. Kazadi, 2002 : 8). Les techniques documentaires permettent au chercheur d'appuyer son travail d'observation et de vérification des hypothèses sur des données contenues dans des documents analysés.

7.3.1.1. Nature des documents

A. Karera (2005 : 48) distingue différents types de documents, à savoir : les documents imprimés, les archives, les documents sonores, les documents iconographiques et les documents audio-visuels.

Les documents imprimés sont pertinents pour notre étude. Nous allons analyser des documents imprimés : leçons dans une méthode de FLE. Une méthode de langue est définie comme un « matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre + cassette audio ou vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux, par exemple *Espaces* ou *Café crème* » (J.-P. Cuq, 2005 : 253). Dans la présente étude, nous analysons la méthode *Parlons français*. Précisons que dans nos analyses nous allons nous référer au « livre de l'élève » et au « livre du professeur ». Nous n'allons pas nous intéresser aux cassettes audio, car celles-ci contiennent les dialogues et exercices oraux qu'on trouve également dans le « livre de l'élève ». Nous n'avons pas l'intention dans la présente étude d'analyser les traits phonétiques (intonation, débit, pauses, etc.) dans ces dialogues et exercices enregistrés.

- Présentation de la méthode : *Parlons français* :

. Introduction

La méthode *Parlons français* a été conçue par des professeurs de français au Kenya avec la collaboration des représentants du Ministère d'Education kenyan et ceux de l'Ambassade de France au Kenya. C'est la première méthode de FLE (basée sur

l'approche communicative) à être élaborée au Kenya. Elle a été imprimée par le Kenya Institute of Education – KIE. Cette méthode existe en quatre volumes, à savoir : *Parlons français* 1, 2, 3 et 4. Tous ces volumes comportent chacun un livre de l'élève (manuel), son guide pédagogique et une cassette audio.

. Public visé

La méthode *Parlons français* s'adresse à un public de grands adolescents, dont l'âge varie entre 15 et 18 ans. Il s'agit d'apprenants des écoles secondaires au Kenya.

. Constitution d'unités

Parlons français est constitué de leçons ; six leçons en moyenne pour chacun des quatre volumes. Au début de chaque leçon de cette méthode, les actes de parole visés sont présentés en français et en anglais.

Chaque leçon de *Parlons français* est caractérisée par les rubriques suivantes :

- Actes de parole à réaliser dans la leçon ;
- Dialogue ;
- Communication, grammaire et vocabulaire ;
- Exercices et activités (compréhension orale, jeux de rôle, simulations, lecture,...).

Dans certaines leçons de cette méthode, un document déclencheur est proposé, souvent une image. Cette dernière est censée susciter des discussions en classe, auxquelles participent le professeur et les apprenants. L'image semble jouer un rôle non négligeable dans la méthode – elle contient beaucoup de dessins, sur lesquels s'appuient beaucoup d'exercices/activités. On peut dire que *Parlons français* est riche en images. Il est reconnu que l'image joue un rôle important en didactique des langues en général et en didactique des langues étrangères en particulier car elle facilite la compréhension chez les apprenants sans nécessairement recourir au métalangage. Sur le plan communicatif, le recours à l'image facilite l'accès à une situation de communication, en ce sens qu'elle permet aux apprenants de comprendre les échanges langagiers qui y ont lieu. Le document déclencheur conduit au dialogue de la leçon.

Le dialogue véhicule les structures grammaticales et éléments linguistiques qui doivent être exploités dans la leçon. L'on y trouve des traces d'adaptation au contexte kenyan, notamment à travers les noms des personnages et des lieux ainsi que l'emploi des mots anglais et même du swahili. Après écoute et réécoute, les apprenants sont censés lire le dialogue, le mémoriser et même le dramatiser. L'exploitation des actes de parole visés par la leçon s'effectue après le dialogue par le biais d'activités orales et écrites.

La grammaire vient après l'exploitation des actes de parole. Les concepteurs de la méthode recommandent une approche inductive, où l'on procède à partir des connaissances que l'apprenant a déjà acquises, ainsi lui permettant d'effectuer des généralisations. Cela fait penser à une grammaire implicite. Les apprenants sont censés écouter et lire différentes phrases, observer leur formulation et éventuellement produire leurs propres phrases.

Les textes de compréhension sont enregistrés sur cassette audio et leurs versions écrites, que les apprenants observent et lisent, se trouvent dans le livre de l'élève. Ces textes portent sur des thèmes connus des apprenants (la salle de classe, les sports, la vie en famille...), beaucoup d'entre eux traitant des réalités kenyanes. L'on y trouve peu d'informations sur la France.

La phonétique est abordée à travers des exercices de discrimination auditive et repérage des sons, qui ne sont pas nombreux. Les exercices qui font travailler l'intonation y sont absents. Il semble que l'on ne valorise pas la phonétique dans cette méthode.

Dans chaque leçon de *Parlons français*, l'on trouve des jeux de rôle et simulations, dans la rubrique « En scène ! ».

. Langue (s) utilisée(s)

Parlons français favorise le français standard. Les consignes sont données en français. L'anglais est utilisé dans l'introduction et dans la partie nommée « Lexique », qui se trouve à la fin de chaque volume de la méthode. Les actes de parole sont également traduits en anglais. Comme nous l'avons dit précédemment, les mots swahilis sont également présents dans la méthode.

. Durée et rythme d'apprentissage

- *Parlons français 1* est destinée aux apprenants débutants, qu'ils soient vrais ou faux débutants. 72 heures d'apprentissage du français sont prévues dans *Parlons français 1*, à raison de 24 heures par trimestre (il y a 2 heures de cours de français par semaine [trois cours qui durent 40 minutes chacun], un trimestre est souvent constitué de 12 semaines, donc $2 \times 12 = 24$) ;

- *Parlons français 2* s'adresse aux apprenants de la deuxième année du secondaire, ayant suivi 72 heures d'apprentissage du français ;

- *Parlons français 3* est utilisé par les apprenants de la troisième année du secondaire, qui ont 2 heures 20 minutes (il y a 5 cours de 40 minutes chacun par semaine) de cours de français par semaine. Donc, dans l'année ils suivent ($2.20 \text{ h} \times 12 \times 3$) à-peu-près 80 heures de cours ;

- Après avoir suivi les leçons de français en utilisant *Parlons français 4*, les apprenants auront suivi à-peu-près 300 heures de cours de FLE. Ces heures sont jugées suffisantes pour leur permettre de passer l'épreuve de français au KCSE (examen national kenyan du niveau Bac) !

7.3.2. Collecte des données des leçons de *Parlons français* à l'aide d'une grille d'analyse

Pour la collecte des données relatives à l'enseignement/ apprentissage de la composante orale dans les leçons de *Parlons français*, nous allons nous servir d'une grille. Pour élaborer cette grille, nous avons tenu compte de la constitution des leçons de *Parlons français* et l'avons ainsi adaptée à notre étude en effectuant quelques modifications pour l'orienter vers l'analyse de la composante orale dans une méthode s'inspirant de l'approche communicative : *Parlons français*. Notre grille se présente de la manière suivante :

**Tableau 3 : Grille d'analyse de la composante orale dans une leçon de
*Parlons français***

Première étape : analyse du dialogue	Deuxième étape : analyse d'actes de paroles	Troisième étape : analyse d'activités de la composante orale
<p>1. Contexte du dialogue : Quel est le contexte présenté ? Y a-t-il une image situationnelle ? Qu'est-ce qu'on voit sur l'image ?</p> <p>2. Personnages : Qui sont les personnages du dialogue ? Quelles relations entretiennent-ils ?</p> <p>3. Langue utilisée : Quel type de langue utilisent-ils ?</p> <p>4. Authenticité : Le dialogue, est-il authentique ou fabriqué ? En quoi est-il authentique ou fabriqué ?</p>	<p>1. Présentation d'actes de parole : Les actes de paroles, comment sont-ils présentés ? Quels sont les actes de parole mises en valeur par le dialogue ? En quoi l'illustration aide à leur réalisation ? Quels sont les actes de parole équivalents ou voisins dans <i>Niveau A1 pour le français – un référentiel</i> et/ou <i>Un niveau-seuil</i> ?</p> <p>2. Rapport entre actes de parole et la matière langagière à apprendre : Quelle est la matière langagière à apprendre à travers les actes de parole ? Comment sont-ils mis en œuvre ? Quelles sont les formes/ structures utilisées pour mettre en œuvre les actes de parole ?</p>	<p>1. Consignes (dans le livre de l'élève et le livre du professeur) : Sont-elles claires ? L'objectif de travail, est-il clairement défini pour l'activité orale proposée ? Quelle est (sont) la/ les tâche(s) à réaliser ?</p> <p>2. Procédé : Comment la composante orale est-elle enseignée dans l'activité ? Quel est le type d'activité de la composante orale proposée ? (QCM, jeu de rôle, simulation, etc.)</p> <p>3. Aptitude visée : L'activité de la composante orale fait-elle travailler la compréhension orale ou l'expression orale ?</p> <p>4. Supports : La composante orale, est-elle travaillée à partir de documents supports ? Les documents supports, sont-ils authentiques ou fabriqués ?</p> <p>5. Conception de la composante orale : S'agit-il de l'oral ? l'oralité ? l'oralisation de l'écrit ? l'écrit oralisé ?</p> <p>6. Communication/interaction : L'activité de la composante orale permet-elle de développer la compétence de communication ? Quelles sont les composantes de la compétence de communication mises en œuvre par l'activité ? En quoi l'activité de la composante orale met-elle en œuvre un acte de parole ?</p> <p>7. Place de la grammaire : L'activité de la composante orale, permet-elle aux apprenants de comprendre le fonctionnement de la langue étrangère ? La grammaire, est-elle explicite ou implicite ?</p>

7.3.3. L'enquête par questionnaire

Pour collecter les données relatives à l'enseignement de la composante orale à travers *Parlons français* nous allons également recourir à l'enquête par questionnaire. Généralement, pour beaucoup, le terme « questionnaire » renvoie à un document qui est composé de questions, comme le suggère son nom. Cela, toutefois, n'est pas forcément le cas. C. Javeau nous apporte une clarification à cette question, dans son ouvrage : *L'enquête par questionnaire* (1971 : 2). D'après cet auteur, un questionnaire ne doit pas être considéré que comme une liste de questions. Outre les questions, le questionnaire peut comporter : des choix sur des dessins ou images ; des échelles d'attitudes ; des techniques projectives, etc. Le questionnaire peut donc, de la manière la plus générale, se présenter comme un document sur lequel sont notées les réponses ou les réactions d'un sujet déterminé (aussi appelé : l'« enquêté » ou le « répondant »). Notre questionnaire est composé de questions. Il est destiné aux enseignants de FLE de différentes écoles secondaires au Kenya.

7.3.3.1. Types de questions posées dans notre questionnaire

Parmi les questions posées dans un questionnaire, l'on distingue deux grands types : les questions fermées et les questions ouvertes. Les questions fermées sont celles où les personnes interrogées (les enquêtés) doivent choisir entre des réponses formulées à l'avance par l'enquêteur. Voici un exemple d'une question fermée :

- Quelle était la nationalité du Général de Gaulle ?

- Allemande

- Anglaise

- Française

- Italienne

Par contre, les questions ouvertes sont celles où les personnes interrogées sont libres de s'exprimer comme ils veulent, en utilisant leurs propres termes. D'habitude,

pour les questions ouvertes l'enquêteur réserve un espace suffisant pour que l'enquêté puisse enregistrer la totalité de sa réponse. Un exemple d'une question ouverte est :

- Qu'est-ce que vous proposer pour améliorer l'enseignement du français au Kenya ?

.....
.....
.....

À part ces deux grands types de questions, C. Javeau (ibid., p.49) nous fait part d'un autre type de question, intermédiaire entre les questions fermée et les questions ouvertes. Il s'agit de questions semi-fermées (ou semi-ouvertes), que certains appellent : « questions-caféteria ». Ces questions sont fermées mais le répondant a la possibilité d'ajouter des réponses libres en dehors de l'éventail de réponses qui lui est proposé, par exemple :

- Quel moyen de transport préférez-vous ?

Le bus

Le train

L'avion

Le bateau

Autres :.....

Les questions fermées sont généralement faciles à exploiter. L'enquêteur n'attend qu'une réponse à une question, ce qui écarte l'ambiguïté. Souvent, ces questions se comprennent facilement et le répondant y répond facilement, en cochant une case ou en y mettant une croix. Toutefois, les questions fermées peuvent constituer des « questions-filtres », dans le sens où elles peuvent répartir les répondants entre plusieurs séries de réponses ultérieures, comme nous le constatons dans l'exemple suivant :

Q3 : Enseignez-vous souvent l'oral ?

Oui

Non

Q4 : Si OUI, combien de fois l'enseignez-vous par semaine ?

3 fois

4 fois

5 fois

6 fois

Les questions ouvertes, quant à elles, permettent, si elles sont bien formulées, d'obtenir des informations utiles et pertinentes au sujet traité. Leur utilisation s'impose lorsqu'on ne peut prévoir les réponses possibles. Néanmoins, leur formulation est très délicate (elles doivent être facilement comprises et dépourvues d'ambiguïtés) et leur dépouillement difficile. Par ailleurs, les enquêtés peuvent fournir des indications peu utiles à la recherche menée. Qui plus est, beaucoup de réponses peuvent être floues voire incodables (F. de Singly, 2008 : 67).

Quant aux « questions-caféteria », tout comme les questions fermées, elles contribuent à faciliter le dépouillement du questionnaire puisqu'un grand nombre de réponses sont déjà prévues par l'enquêteur. Leur inconvénient est qu'elles risquent d'influencer la réaction du répondant par la suggestion de réponses qui peuvent paraître soit plus habituelles soit plus « convenables ». Si par exemple la réponse OUI à une question nécessite une longue explication le répondant peut l'éviter et choisir la réponse NON, par commodité.

Dans notre questionnaire, nous prévoyons ces trois types de questions. Cependant, pour des raisons d'économie et de commodité (dépouillement rapide et facile) nous favorisons les questions fermées.

Notre questionnaire se présente de la manière suivante :

QUESTIONNAIRE

Consigne

Madame, Mademoiselle, Monsieur,

Ce questionnaire vous est adressé dans le but de recueillir des informations utiles et pertinentes à notre recherche en doctorat. Nous vous garantissons l'anonymat et vous prions de bien vouloir répondre à toutes les questions posées.

Merci de votre collaboration.

Informations sur le répondant

Sexe :

Âge :

Qualification (diplôme) :

Nom de l'école du répondant :

Nombre d'élèves (en classe de français) :

(1) Combien de temps, en moyenne, consacrez-vous à l'enseignement de l'oral dans un cours de français ?

- Moins de 15 minutes
- 15 minutes
- Plus de 15 minutes

(2) À votre avis, le temps imparti à un cours de français dans les écoles secondaires kenyanes, est-il suffisant ?

- Oui
- Non

(3) Pour les activités orales, chez les élèves, vous attachez beaucoup d'importance à :

- Un travail individuel
- Un travail de groupe

Veillez justifier votre réponse à cette question :

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....
.....

(4) Vous utilisez *Parlons français* pour enseigner l'oral parce que :

- C'est l'unique manuel de FLE disponible dans votre école
- Ce manuel vous facilite l'enseignement de l'oral
- Autre (veuillez préciser) :

.....
.....
.....
.....

(5) Pour enseigner l'oral, vous utilisez des documents oraux (ex. dialogues enregistrés) :

- Faits en France
- Faits au Kenya

(6) Est-ce que vous trouvez facilement des dialogues enregistrés en France, avec des personnages français ?

- Oui
- Non

(7) Dans votre école, trouvez-vous facilement un magnétophone ?

- Oui
- Non

(8) Est-ce que vos élèves participent à tous les jeux de rôles et simulations proposés dans chaque leçon de *Parlons français* ?

- Oui
- Non

(9) Aidez-vous vos élèves à préparer les jeux de rôles et simulations proposés dans les leçons de *Parlons français* en classe ?

- Oui

Non

(10) Corrigez-vous immédiatement les erreurs commises par les élèves dans les jeux de rôles et simulations en classe ?

Oui

Non

(11) Êtes-vous d'accord avec le fait que les dialogues proposés dans *Parlons français* présentent des situations kenyanes/ africaines ?

Oui

Non

Veillez justifier votre réponse à cette question :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

(12) Vos élèves, font-ils des exercices de phonétique en classe ?

Oui

Non

Si votre réponse est OUI, veuillez expliquer comment ils font ces exercices :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

(13) Avez-vous été formé(e) à l'enseignement de français langue étrangère basé sur l'approche communicative ?

- Oui
- Non

(14) Si votre réponse à la question 13 est OUI, vous y avez été formé (e) :

- À l'école normale
- À l'université
- Autre (veuillez préciser) :.....
.....

7.3.3.2. Administration²⁹ du questionnaire

Suivant leur mode d'administration, l'on distingue deux types de questionnaires, à savoir :

- les questionnaires d' « administration directe », appelés aussi questionnaires d' « auto-administration » : l'enquêté note lui-même ses réponses sur le questionnaire ;
- les questionnaires d' « administration indirecte », appelés autrement questionnaires d' « auto-enregistrement » : l'enquêteur note les réponses que lui donne le sujet.

Notre questionnaire est d'administration directe car nous allons le soumettre nous-mêmes aux sujets enquêtés (enseignants de FLE au Kenya), en mains propres. Ils noteront par la suite leurs réponses sur le questionnaire. Là où ce sera nécessaire, nous allons leur donner des explications pour faciliter la compréhension des questions.

7.4. Techniques d'analyse des données

Nos analyses seront à la fois de type qualitatif et quantitatif, car nous croyons que ces deux approches se complètent. À ce propos, G. Mialaret (2004 : 31) considère que :

toute recherche ne produit pas que des résultats quantitatifs : il faut tenir compte des résultats « qualitatifs » qui viennent moduler, modifier quelquefois, compléter les résultats quantitatifs. Inversement, dans une recherche de type qualitatif, le chercheur est amené à

²⁹ Le terme « administration » est utilisé pour signifier « le fait de soumettre un questionnaire à ».

considérer d'autres aspects de type quantitatif qui viendront enrichir l'interprétation des résultats qualitatifs

Ce qui est exprimé par cet auteur vaut pour notre étude, comme nous le montrons dans les lignes qui suivent.

7.4.1. Analyse des informations obtenues à l'aide de la grille d'analyse des leçons de *Parlons français*.

Nous nous proposons d'analyser 2 leçons (la première et la dernière) de *Parlons français* 1, 2, 3 et 4, car il nous intéresse de savoir comment les leçons s'enchaînent d'un volume de la méthode à l'autre (par exemple : le lien entre la dernière leçon de *Parlons français* 1 et la première leçon de *Parlons français* 2). Dans chaque volume de *Parlons français* il y a six leçons en moyenne et au total il y a 24 leçons dans les 4 volumes de *Parlons français*. Nous allons ainsi analyser un tiers de toutes ces leçons (soit 8 leçons), assez représentatif des données, ce qui à notre avis nous donnera des informations pouvant nous permettre de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

Nous allons commenter et discuter les informations relatives à l'enseignement/apprentissage de la composante orale, que nous allons recueillir grâce à la grille, et exprimer nos points de vue là-dessus : la formulation des consignes, la place de la phonétique, les actes de parole mis en œuvre, etc. Après cela, nous allons catégoriser les différent(e) s exercices/activités de la composante orale repérées dans les leçons que nous allons analyser, exprimer leurs fréquences d'apparition et pourcentages. Nous ferons cela afin de pouvoir faire des comparaisons, qui nous permettront éventuellement d'établir quelles sont les activités favorisées. Pour faire ces comparaisons, nous allons nous servir du tableau suivant :

Tableau 4 : Types d'exercices/activités analysé (e) s, leur fréquence et pourcentage

Type d'exercices/activités	Fréquence (f)	Pourcentage (%)

Dans un premier temps, la lecture de ce tableau nous permettra de savoir les fréquences de différentes activités de la composante orale contenues dans ces leçons ainsi que leurs pourcentages. Dans un second temps, elle nous permettra de découvrir si

ce sont les exercices/activités de l'expression orale ou de la compréhension orale qui sont favorisé(e) s dans les différentes leçons de *Parlons français*.

Après avoir calculé les fréquences et pourcentages de différent(e) s exercices/activités de la composante orale présent(e) s dans les leçons de *Parlons français*, nous allons procéder à une autre classification : exercices/activités de l'oral et activités de l'oralité. Le tableau suivant présentera les fréquences et pourcentages des activités de l'oral et celles de l'oralité, relevées dans les différentes leçons de la méthode.

Tableau 5 : Fréquences et pourcentages des activités de l'oral et de l'oralité analysé (e) dans les leçons de *Parlons français*

Exercice/activité de l'oral		Exercice/activité de l'oralité	
Fréquence (f)	Pourcentage (%)	Fréquence (f)	Pourcentage (%)

Les statistiques ainsi obtenues alimenteront nos analyses qualitatives. La lecture de ces deux tableaux nous permettra de faire des observations et commentaires relatifs à l'enseignement/ apprentissage de la composante orale dans les différentes leçons de *Parlons français*, nous permettant ainsi de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

7.4.2. Analyse du questionnaire

Nous allons analyser toutes les réponses des sujets (répondants) de notre recherche qualitativement et quantitativement. Les données quantitatives (fréquences et pourcentages des réponses à chaque question) entraîneront des commentaires et discussions, ce qui relève de l'analyse qualitative.

7.4.2.1. Calcul des fréquences et comparaisons des variables indépendantes

Nous allons procéder au calcul des fréquences et pourcentages des réponses de chaque question (par exemple : nombre de réponses positives, nombre de réponses négatives), ce qui nous donnera, dans un premier temps, des résultats « bruts » de notre

enquête. Toutefois, nous pourrions également considérer, si nécessaire, les différents résultats obtenus par rapport aux variables indépendantes (par exemple : sexe, âge, qualification, etc.). Pour illustrer cela, nous donnons l'exemple suivant :

Q4 : Combien de fois enseignez-vous l'oral par semaine ?

3 fois

4 fois

Si par exemple 60% des répondants cochent la réponse « 3 fois » et 40% la réponse « 4 fois », il sera intéressant de savoir comment les hommes et les femmes répondent à cette question. Là où c'est nécessaire, nous pourrions comparer les résultats (compte tenu de la variable « sexe ») et améliorer leur interprétation, comme par exemple ce que montre le tableau suivant :

Tableau 6 : Résultats (sujets-hommes, sujets-femmes)

		Question 4	
		« Trois fois »	« Quatre fois »
Sujets	H	32	13
	F	28	27
		60%	40%

Nous avons ainsi des informations plus précises qui nous permettent de faire des analyses plus fines que si nous nous contentions de : 60% (pour la réponse « trois fois ») et 40% (pour la réponse « quatre fois »). Nous pouvons ainsi constater la différence de comportement (comment les sujets ont répondu à la question) entre les sujets-hommes et les sujets-femmes. Le résultat nous permettra d'approfondir notre analyse, en ce sens qu'il va nourrir notre analyse qualitative (commentaires, observations). D'autres questions pourront éventuellement se poser, par exemple : Quel est l'âge moyen des 28 sujets-hommes qui ont choisi la réponse « trois fois » ? Quel est l'âge moyen des 13 sujets-femmes qui ont choisi la réponse « quatre fois » ?, etc. Ces

résultats constitueront des informations utiles pour le résultat de la conclusion générale de notre étude.

7.4.2.2. Regroupement des réponses

Nous nous proposons également de regrouper des questions « connexes » dans quelques grandes rubriques. Cela va donner plus de force aux résultats déjà obtenus et permettre ainsi de nouvelles comparaisons.

Ainsi, les questions, dispersées dans le questionnaire, peuvent être rassemblées autour des catégories principales. En ce qui concerne notre étude, par exemple, quelques questions peuvent relever de l'« utilisation des supports didactiques dans l'enseignement de la composante orale » ; de la « gestion du temps dans l'enseignement de la composante orale », etc. Ce regroupement donne des résultats qui permettent au chercheur de faire des analyses plus approfondies.

Le chapitre suivant de notre étude est consacré aux différents types d'analyses de nos données.

CHAPITRE 8
Analyses des données de notre étude

Dans ce chapitre, nous allons tout d'abord analyser l'enseignement/apprentissage de la composante orale, comme il est recommandé dans *Parlons français*, en nous référant au livre de l'élève ainsi qu'au livre du professeur. Il nous paraît utile aussi de nous référer au *Niveau-Seuil* et au *Niveau A1 pour le français – un référentiel*, deux ouvrages de référence qui contiennent les différentes fonctions (actes de parole) et les notions correspondantes (ex. temps, espace, quantité) à enseigner. Le *Niveau A1 pour le français – un référentiel* est basé sur le *Niveau-Seuil*, un outil de référence pour la définition et la détermination des objectifs et de contenus notionnels-fonctionnels dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans une situation idéale, le *Niveau-Seuil* doit être appliqué tel quel pour l'élaboration de méthodes et matériaux pédagogiques. Signalons que l'application à la lettre, du *Niveau-Seuil*, a été l'objet des débats et polémiques. Nous ne voulons pas entrer dans ces débats. Pour nous, ce qui est intéressant est de déterminer dans quelle mesure les concepteurs de *Parlons français* se sont conformés à cet outil de référence dans l'élaboration de cette méthode. Après avoir analysé la composante orale dans les leçons de *Parlons français*, nous allons procéder à l'analyse de notre questionnaire.

8.1. Analyses de la composante orale dans les leçons de *Parlons français*

Nos analyses porteront sur l'enseignement/apprentissage de la composante orale dans les leçons suivantes de la méthode *Parlons français* :

- la leçon 1 de *Parlons français 1* ;
- la leçon 6 de *Parlons français 1* ;
- la leçon 1 de *Parlons français 2* ;
- la leçon 6 de *Parlons français 2* ;
- la leçon 1 de *Parlons français 3* ;
- la leçon 6 de *Parlons français 3* ;
- la leçon 1 de *Parlons français 4* ;
- la leçon 6 de *Parlons français 4*.

**8.1.1. Analyses de la composante orale dans la leçon 1 de
*Parlons français 1***

La leçon 1 de *Parlons français 1* est déclenchée par un dialogue, qui est également le point de départ de l'apprentissage de la composante orale.

I. Analyse du dialogue

Le dialogue de la leçon 1 de *Parlons français 1* s'intitule : « Bonjour ! Ça va ? ». Une image est présentée, sur laquelle l'on voit deux garçons qui se trouvent dans un complexe sportif (l'on peut lire les mots « International Sports Centre », traduits en français comme : « Complexe sportif international »). Un tel complexe existe à Nairobi au Kenya, ce qui peut constituer un repérage chez les apprenants kenyans. Nous lisons également les mots « All Africa Junior Games » dont la traduction est donnée comme : « Jeux panafricains juniors », jeux qui ont eu lieu à Nairobi dans les années 90. Les mots anglais sont utilisés pour faciliter la compréhension chez les apprenants anglophones kenyans. Les deux garçons que l'on voit sur l'image portent un maillot sur lequel est écrite leur nationalité : l'un est Kenyan, l'autre Sénégalais. Le Sénégalais s'appelle Seydou et le Kenyan Kamau et ce sont les deux personnages du dialogue. Seydou est un prénom musulman qui est courant dans les pays francophones, notamment ceux trouvés en Afrique de l'ouest, alors que Kamau est un nom kenyan, précisément un nom de l'ethnie kikuyu.

Le tutoiement que l'on constate dans le dialogue permet de qualifier les relations entre ces deux garçons d'« égalitaires », en ce sens que les partenaires en présence (Seydou et Kamau) se montrent plus ou moins proches. D'après C. Kerbrat-Orecchioni (1992 : 45), le pronom d'adresse « tu » symbolise une relation de familiarité. Toujours selon cet auteur (p.48), l'âge joue « un rôle décisif » dans l'emploi du tutoiement. Les jeunes se tutoient même s'ils se rencontrent pour la première fois, comme c'est le cas de Seydou et Kamau.

Ce dialogue vise à enseigner non seulement les salutations en français mais également les présentations dans cette langue. Un vocabulaire de base est utilisé et les personnages s'expriment en français facile, adapté au niveau des apprenants débutants de première année du secondaire au Kenya. Signalons une erreur d'orthographe (de ponctuation) que nous repérons dans la quatrième prise de parole de Seydou :

Seydou : Tu es kényan ?

L'adjectif de nationalité, « kényan », est écrit avec accent, ce qui ne devrait pas être le cas. En plus, le « k » devrait être en majuscule ; il s'agit d'une personne de nationalité kenyane.

Seydou s'adresse à un Kenyan, Kamau (qui est anglophone) en français. Il n'est pas évident que tous les Kenyans parlent français et cela laisse penser que le dialogue n'est pas authentique. Ses personnages ne sont pas des locuteurs natifs du français, ce qui fait supposer qu'il a été fabriqué à des fins didactiques (pour être utilisé en classe de français langue étrangère).

Les actes de paroles suivants sont mis en œuvre par le dialogue :

- 1) Saluer quelqu'un (greeting someone).
- 2) Demander à quelqu'un comment il ou elle va (asking someone how he/she is)/Dire à quelqu'un comment on va (telling someone how one is).
- 3) Te [Se] présenter et demander à quelqu'un comment il ou elle s'appelle (introducing yourself and asking someone his/her name).
- 4) Demander à quelqu'un quelle est sa nationalité (asking someone his /her nationality)/Dire à quelqu'un quelle est ta [sa] nationalité (telling someone your nationality).
- 5) Faire répéter quelqu'un quand tu ne comprends pas (asking someone to repeat when you do not understand).

Ces actes de parole sont traduits en anglais à l'intention des apprenants anglophones kenyans. Des actes de parole liés à ceux-ci se trouvent dans les ouvrages de référence pour les cours de FLE, *Niveau A1 pour le français- un référentiel* et *Un niveau-seuil*, que nous présentons dans le tableau ci-après pour la comparaison.

Tableau 7 : actes de parole dans la leçon 1 de *Parlons français 2* et dans *Niveau A1 pour le français – un référentiel*

Actes de parole dans la leçon 1 de <i>Parlons français 2</i>	Actes de parole dans <i>Niveau A1 pour le français – un référentiel</i>
1. Saluer quelqu'un	1. Saluer
2. Demander à quelqu'un comment il/elle va. Dire à quelqu'un comment on va.	2. Répondre à une salutation
3. Te [sa] présenter et demander comment il ou elle s'appelle.	3. Se présenter /Répondre à une présentation
4. Demander à quelqu'un sa nationalité/Dire à quelqu'un ta [sa] nationalité.	4. Se présenter /Répondre à une présentation
5. Faire répéter quelqu'un quand tu ne comprends pas.	5. Demander de répéter

Les actes de parole 1 et 2 relèvent des salutations. Pour ce qui est des actes de parole 3 et 4 de la leçon 1, les actes de parole correspondants dans *Niveau 1 pour le français – un référentiel* sont : « se présenter » et « répondre à une présentation ». Lorsque l'on se présente et demande le nom de son interlocuteur, l'on s'attend à ce que celui-ci réponde à sa présentation (en disant son nom). Toujours dans les présentations, si l'on dit sa nationalité et demande la nationalité de la personne que l'on rencontre pour la première fois, l'on s'attend à ce que celle-ci dise sa nationalité (répondant ainsi à la présentation). Les concepteurs de *Parlons français 1* font des efforts pour préciser leurs actes de parole ; les auteurs de *Niveau A1 pour le français – un référentiel* expriment leurs actes de parole d'une manière plutôt générale. Dans *Un niveau-seuil*, l'acte de parole correspondant à « faire répéter quelqu'un quand tu ne comprends pas » est « demander de répéter ».

Nous analysons ces actes de parole dans les lignes qui suivent.

II. Analyse des actes de parole

1. Saluer quelqu'un (p.18)

Trois salutations différentes sont abordées : « Bonjour ! », « Salut ! » et « Bonsoir ! ». En a), deux adultes se saluent. L'un d'entre eux dit « Bonjour Monsieur Diallo ! » et l'autre lui répond « Bonjour ! ». L'on y voit également un enfant qui salue

une femme en lui disant « Bonjour Madame ! » et la femme lui répond « Bonjour Paul ! ». L'emploi des noms d'adresse : « Monsieur » et « Madame », semble exclure des relations de familiarité entre les interlocuteurs. L'emploi de « Monsieur + nom de famille » en a) montre que les relations sont « inégalitaires », et peuvent être assimilées à des « cadres institutionnels rigides ou des situations formelles » (C. Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 52). Si l'enfant dit « Bonjour Madame ! », c'est par politesse et considération pour la dame, qui est plus âgée que lui.

En b), « Saluer un ou une amie », l'on voit trois jeunes gens, des amis qui entretiennent des relations de familiarité. Ils se saluent en utilisant la salutation : « Salut ! ». Pour ce qui de c) « Saluer quelqu'un le soir », l'on constate sur l'image la lune. Il fait noir et la rue est éclairée (il y a une lampadaire dont la lampe est allumée). C'est le soir. Un homme et une femme se saluent réciproquement : « Bonsoir ! ».

On peut dire que l'utilisation de ces trois salutations est déterminée par :

- la période de la journée (p.ex. « Bonsoir ! » et « Bonjour ! ») ;
- les relations entretenues par les interlocuteurs (par exemple les adultes qui se rencontrent pour la première fois se disent « Bonjour ! » et non « Salut ! ») ;
- l'âge (p.ex. entre jeunes ou amis c'est la salutation « Salut ! » qui est utilisée)

2) Demander à quelqu'un comment il va/ dire à quelqu'un comment on va (p18)

Deux formules sont présentées par les concepteurs de la méthode en a) et b), pour demander à quelqu'un comment il va : il s'agit de « Comment ça va ? » et « Comment allez-vous... ? ».

« Comment ça va ? » est utilisé entre amis mais « Comment allez-vous ? » est utilisé entre adultes qui ne se connaissent pas ou par un enfant qui s'adresse à un adulte (p.ex. son professeur). « Comment ça va ? » et « Comment allez-vous ? » accompagnent la salutation proprement dite (ex. « Bonjour ! »). Ces deux entrent dans la catégorie de « salutations complémentaires » (C. Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 51). Cet auteur qualifie plus précisément « Comment ça va ? » et « Comment allez-vous ? » de : « questions de salutation » (p.52). Ces questions de salutation sont culturellement marquées et peuvent donner lieu à certains malentendus dans la communication interethnique car pour certains elles peuvent être perçues comme indiscrettes (p.53).

Pour dire à quelqu'un comment l'on va, les formules suivantes sont proposées :

- « Ça va bien merci ! » (il manque de virgule après « bien »)
- « Moi, ça ne va pas ! »
- « Je vais bien merci ! et vous ? » (manque de virgule entre « bien » et « merci »)
- « Et moi, je ne vais pas bien ! »

L'emploi de « ça » dans « ça va bien, merci » et « moi, ça ne va pas » relève du style familier. Signalons que dans la culture kenyane, il n'est pas inhabituel de dire « Ça va bien » ou « Je vais bien » même si l'on a des problèmes. L'on dit rarement « Ça ne va pas ! ».

3) Te (Se) présenter et demander à quelqu'un comment elle ou il s'appelle (p.19)

Signalons tout d'abord une erreur dans la formulation « Te présenter... ». « Se présenter... » aurait été mieux.

En a), l'acte de parole : « Donner son nom ou demander son nom à un ami ou une amie (entre jeunes) » n'est pas clair. Nous pensons que cela aurait plutôt été formulé de la manière suivante :

« Dire son nom et demander le nom d'un ami ou d'une amie » (entre jeunes) ».

Deux façons de demander le nom de quelqu'un sont présentées aux apprenants :

- « Comment tu t'appelles ? »
- « C'est quoi ton nom ? »

Les réponses à ces questions sont :

- « Je m'appelle Kamau. Et toi ? »
- « Moi, je m'appelle Omar. »
- « Mon nom c'est Sofia ! »
- « Moi, c'est Kofi. »

Il se pose un problème de registres de langue. Par exemple, « Comment tu t'appelles ? » appartient au registre plus ou moins standard (Mot interrogatif + Sujet + Verbe). « C'est quoi ton nom ? » appartient au registre familier et, tel qu'il est écrit, nous constatons qu'il manque de virgule entre « quoi » et « ton ». Cela devrait être écrit de cette manière : « C'est quoi, ton nom ? ». C'est l'interrogation « C'est quoi... » qui

constitue la marque du registre familier, l'autre caractéristique étant le rejet du syntagme nominal à la fin avec l'emploi d'une syntaxe fragmentée : « c'est quoi/ ton nom ? ». Cela relève plutôt du français parlé. Les concepteurs de la méthode et les enseignants devraient expliquer cela clairement aux apprenants.

En b), « Demander son [le] nom à un adulte (ou entre adultes) », la formule présentée est :

- « Comment vous appelez-vous... ? »

Le vouvoiement que l'on peut constater sur les images est la marque de politesse. Un garçon s'adresse à une femme et à un homme. Sur la première image, les mots « vous » et « madame » sont soulignés. C. Kerbrat-Orecchioni (ibid., p.52) écrit qu'en français, « on recommande aux enfants de dire monsieur ou madame lorsqu'ils parlent à des étrangers ». Le fait que le garçon ignore le nom des adultes sur l'image nous amène à supposer que ce sont pour lui des inconnus/étrangers.

4) Demander à quelqu'un quelle est sa nationalité/Dire à quelqu'un quelle est sa nationalité (p.20)

En a) et b), l'on voit des jeunes gens. Les uns demandent la nationalité, les autres disent leur nationalité et ils se tutoient. Deux nationalités sont citées en a) et b) : kenyane et sénégalaise. Les formes masculine et féminine de ces adjectifs de nationalité sont présentées : kenyan - kenyane, sénégalais – sénégalaise.

En c) un enfant demande la nationalité d'une femme, vouvoyant cette dernière. La dame répond en disant qu'elle est « rwandaise ». En observant les adjectifs de nationalité sous leur forme masculine et féminine, l'apprenant, semble-t-il, apprend implicitement la grammaire (l'accord des adjectifs).

5) Faire répéter à quelqu'un : « comment ? »

Sur l'image, deux jeunes gens se rencontrent, et l'un d'entre eux demande le nom de l'autre, qui dit qu'il s'appelle Kamale. Celui qui a demandé n'entend pas bien le nom et lui fait répéter en utilisant l'interrogatif : « comment ? ». Cette interrogatif tel qu'il a été utilisé appartient au style familier et est destiné à faire répéter quelque chose que l'on n'a pas compris (Dictionnaire Hachette Encyclopédique, 1998 : 400). « Comment ? » pouvait être remplacé par « Répète s'il te plaît ! ».

III. Analyse d'activités orales

Activités de répétitions (p.21)

- L'alphabet et quelques prénoms francophones**
- J'apprends à compter jusqu'à 20**

La consigne donnée pour ces deux activités est : écoute et répète

Cette consigne nous semble claire. L'apprenant doit faire deux choses – écouter d'abord et ensuite répéter ce qu'il a entendu. Nous lisons chez É. Guimbretière à propos de l'importance de l'écoute en langue étrangère (1994 : 76) qu'elle « doit permettre à l'élève de développer des stratégies de repérage d'éléments à partir de consignes visant la discrimination ou la reconnaissance ». Cet auteur poursuit en observant que « lorsque les repérages portent sur des sons, il importe peu que les apprenants comprennent la signification des mots, l'objectif étant la discrimination d'abord, c'est-à-dire la possibilité pour l'oreille de faire la différence entre deux sons qui semblent identiques ». Les apprenants de FLE doivent pouvoir identifier et discriminer les différents sons et mots constituant les lettres de l'alphabet et les chiffres qu'ils écoutent pour les répéter. Chaque apprenant doit répéter les mots écoutés, ce qui implique un travail individuel dépourvu d'interactions. Dans ces deux activités, c'est la composante linguistique de la compétence de communication qui semble être favorisée (connaissance des lettres de l'alphabet français, des prénoms francophones et chiffres en français).

Activité 1 : Présente-toi (p.23)

Pour cette activité, on donne la consigne suivante :

Salue ton voisin, ou ta voisine, présente-toi, demande-lui son nom, et présente-le, ou présente-la, à la classe.

Nous constatons que les verbes sont conjugués à la deuxième personne du singulier, ce qui ne convient pas. Dans une consigne, d'habitude le(s) verbe(s) est/sont conjugué(s) à la deuxième personne du pluriel, par exemple : « Saluez votre voisin... ».

Notre analyse de la consigne montre que quatre tâches sont à effectuer par les apprenants :

- 1) l'apprenant doit saluer son voisin/sa voisine ;
- 2) l'apprenant doit se présenter à son voisin/sa voisine ;
- 3) l'apprenant doit demander le nom de son voisin/voisine ;
- 4) l'apprenant doit présenter son voisin/sa voisine à la classe.

S'agissant d'un jeu de rôle, cette activité vise le réemploi des mots/ formes appris (salutations, présentations, interrogatif : « comment »).

Même si l'expression orale est mise en valeur, nous ne pensons pas qu'il y ait une vraie interaction. Il s'agit plutôt d'une expression orale guidée, à travers une série de questions et réponses. L'apprenant est censé poser des questions à son voisin/sa voisine et celui-ci/celle-ci doit y répondre et vice versa. À la lecture de la consigne, on peut penser que l'apprenant doit se conformer aux instructions données sans rien improviser, ce qui limite son expression orale. Ce qui semble intéresser les concepteurs de la méthode, c'est la reproduction des formes apprises. Cela vise la composante linguistique. Ajoutons aussi que les différentes façons de saluer quelqu'un suivant son âge, statut social relèvent de la compétence sociolinguistique de la compétence de communication.

Cette activité fait travailler la grammaire (pronoms personnels, conjugaison du verbe « s'appeler ») de façon implicite.

Activité 2 : Fais répéter (p.23)

Consigne

Choisis un garçon ou une fille dans la classe et demande-lui son nom ; il ou elle te répond :
tu ne comprends pas, tu lui demandes de répéter

L'apprenant doit demander le nom d'un ou d'une de ses camarades de classe. Après avoir entendu le nom de son/sa camarade de classe il doit lui demander de le redire. Ainsi, l'activité repose sur l'articulation de différents sons français, ce qui constitue une étape dans l'appropriation d'une langue étrangère.

L'activité implique deux personnages : l'apprenant et son/sa camarade de classe. L'apprenant pose des questions et son/sa camarade de classe y répond. C'est donc un jeu de questions – réponses, qui fait travailler l'expression orale. L'activité vise le réemploi des structures apprises dans la leçon : « Comment tu t'appelles ? », « C'est quoi ton nom ? », « Je m'appelle... », « Moi, c'est... » et l'interrogatif « Comment » (pour faire répéter).

Si échange il y a entre les apprenants, il n'y a pas de vraie communication entre eux mais plutôt une série de questions et réponses. Il semble que la compétence linguistique (quels mots utiliser pour demander le nom de quelqu'un ou dire son nom en français) et la compétence sociolinguistique (le tutoiement, comment salue-t-on quelqu'un qui a le même âge que soi en français) soient valorisées.

En scène ! (p.25)

1. Travail de groupe (p.25)

Consigne

Réviser le dialogue en petits groupes et jouer-le devant la classe. La classe écoute et donne son avis : « bravo », « c'est bien ! », « c'est mauvais ! », « ce n'est pas très bon ! »

Ce qui est demandé aux apprenants c'est la dramatisation du dialogue de la leçon, qui se trouve à la page 17 (« Bonjour ! Ça va ? »). En dramatisant le dialogue, les apprenants s'identifient aux personnages et ainsi s'approprient leur langage par imitation (J.-P. Cuq, 2003 : 76). L'évaluation doit être faite par leurs camarades de classe.

La dramatisation du dialogue s'appuie sur l'expression orale. D'abord, les apprenants lisent le dialogue, ensuite ils le mémorisent et enfin ils le reproduisent devant la classe. Ils sont censés reproduire les caractéristiques de la langue parlée, par exemple l'intonation qu'il faut. On peut dire que cette activité orale s'appuie sur un support : le dialogue écrit et/ou sonore.

Cette activité entraîne une interaction en classe et peut faire travailler l'oralité. Sont impliqués dans l'activité les aspects verbaux (emploi des mots), non verbaux (emploi des gestes, des mimiques) et paraverbaux (intonation, rythme) de la communication. Toutefois, les apprenants ne doivent pas sortir du dialogue. L'activité

favorise la communication en interaction mais les apprenants ne sont pas libres, sachant bien que leurs camarades de classe les observent.

2. Simulations (p.25)

Consigne

Préparez ces simulations en petits groupes et jouez-les devant la classe ou au milieu de la classe. La classe écoute et donne son avis : « bravo ! », « c'est bien ! », « c'est mauvais ! », « ce n'est pas très bon ! », etc....

Les simulations sont à réaliser par deux personnages à l'aide des canevas et les apprenants en classe doivent les évaluer.

Simulation n° 1 : dialogue entre deux jeunes amis

Un canevas est présenté aux apprenants. Deux apprenants, correspondant à deux personnages différents, sont censés participer à cette activité.

Le scénario suivant est proposé au premier personnage :

- 1) Tu rencontres un garçon ou une fille ; tu le ou la salues.
- 2) Tu lui demandes comment il ou elle va.
- 3) Tu te présentes (tu donnes ton nom) ; le garçon ou la fille se présente aussi.
- 4) Tu ne comprends pas le nom du garçon ou de la fille et tu lui demandes de répéter ; il ou elle répète.
- 5) Tu comprends, tu répètes le nom et tu fais un commentaire (« d'accord ! », « très bien ! », « ah bon ! »).

Le canevas ci-après est proposé au second personnage :

- 1) Tu rencontres un garçon ou une fille ; il ou elle te salue, et te demande comment ça va : tu lui réponds.
- 2) Il ou elle te demande ton nom ; tu lui donnes ton nom.
- 3) L'autre ne comprend pas ; tu répètes et tu épèles (épelles) ton nom.
- 4) Il ou elle comprend, et répète ton nom ; tu fais un commentaire (« oui », « c'est ça », « très bien »).

Simulation n° 2 :

Pour la simulation n° 2, ce sont les mêmes scénarios qui sont présentés sauf que les personnages ne sont pas les mêmes. Le dialogue doit être soit entre deux adultes soit entre un jeune et un adulte. »

L'activité permet à l'apprenant de s'exprimer oralement en classe. C'est l'apprenant lui-même qui choisit les mots à utiliser. D'après les scénarios/canevas qui lui sont proposés, il doit réaliser cinq tâches :

- Saluer quelqu'un
- Demander comment il/elle va
- Se présenter
- Demander le nom de quelqu'un
- Faire répéter à quelqu'un

Tous ces actes de parole nécessitent le réemploi des formes/ structures apprises dans la leçon 1. La simulation est une activité de mise en pratique de ce qui a été appris par les apprenants. Dans le guide pédagogique de *Parlons français 1*, à la page 6, il est dit à propos de la simulation que :

The main objective...is for the students to practice the expressions and vocabulary already learnt » (L'objectif principal ...est d'amener les élèves à mettre en pratique les expressions et le vocabulaire qu'ils ont déjà appris)

Dans la simulation n° 1 (entre jeunes amis), les personnages se tutoient.

- Pour les salutations, les apprenants peuvent utiliser : « Bonjour ! » ou « Salut ! » ;
- Pour demander comment on va : « Comment ça va ? »
- Pour se présenter : « Je m'appelle... », « Moi, c'est... », « Mon nom, c'est... », « Moi, je m'appelle... » ;
- Pour demander le nom de quelqu'un : « Comment tu t'appelles ? », « C'est quoi, ton nom ? » ;
- Pour faire répéter le nom de quelqu'un : « Comment ? »

Dans la Simulation n° 2, « entre deux adultes » ou « entre un jeune et un adulte », c'est le vouvoiement qui est utilisé. Les adultes entre eux peuvent se vouvoyer

et le jeune (l'enfant) vouvoie l'adulte. Ainsi, on entendra : « Comment vous appelez-vous ? », « Bonjour ! » (et non « Salut ! »), « Comment allez-vous ? », etc.

La simulation favorise la communication en interaction et, pour reprendre les mots de Cuq, J.-P. (Op.cit., p.221), elle « met en œuvre les savoirs et savoir-faire linguistiques, communicatifs et culturels nécessaires ». On peut donc dire que cette activité de la composante orale permet de développer la compétence de communication. Puisque l'interaction a lieu en classe de langue et il s'agit d'une rencontre, on peut donc dire que c'est l'oralité plutôt que l'oral qui est travaillée. La grammaire s'apprend implicitement au sein de l'interaction et ce sont les apprenants qui doivent corriger.

La leçon 1 porte sur les salutations et les présentations en français et les exercices de mises en pratique y sont favorisés. La priorité est donnée à l'expression orale « guidée », ce qui se justifie car les apprenants apprennent la première leçon et dans un milieu scolaire exolingue. Aucune activité de compréhension orale n'a été repérée dans la leçon 1. La phonétique semble être apprise implicitement dans le dialogue et les interactions en classe ; aucun exercice d'entraînement phonétique explicite n'est proposé.

Voici en résumé les activités analysées dans la leçon 1 de *Parlons français 1*, dans le tableau suivant :

Tableau 8: tableau récapitulatif d'activités de la composante orale analysées dans la leçon 1 de *Parlons français 1*

Activité	Composante(s) de la CC valorisée (s)	Variante de composante orale travaillée	Page dans la méthode
Écoute de dialogue.	Composante linguistique.	Oral.	p.17
Lecture de dialogue.	Composante linguistique.	Oral.	p.17
Activités de répétition - L'alphabet et quelques prénoms francophones. - J'apprends à compter jusqu'à vingt.	-Composantes linguistique, sociolinguistique. -Composante linguistique.	Oral. Oral.	p.21
Activité 1 (expression orale à partir de lettres écrites).	Composante linguistique.	Oral.	p.23
Activité 2 (exercice de répétition).	Composante linguistique.	Oral.	p.23
Activité 3 (dictée).	Composante linguistique.	Oral.	p.23
Activité 4 (lecture à haute voix – dire lettres de l'alphabet).	Composante linguistique.	Oral.	p.23
Travail de groupe (dramatisation).	Composantes linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique.	Oralité.	p.25
Simulations -Simulation n°1. -Simulation n°2.	Composantes linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique.	Oralité.	p.25

**8.1.2. Analyses de la composante orale dans la leçon 6 de
*Parlons français 1***

I. Analyse du dialogue

La leçon 6 a pour point de départ un dialogue intitulé : « Où est le chef de classe ? ». Quatre images situationnelles accompagnent le dialogue, qui a lieu dans une école, et cela fait que la situation présentée est « formelle ». L'on peut voir deux hommes (le directeur de l'école et un professeur) et des enfants (des élèves ; ils portent un uniforme). Contrairement aux écoliers français, les écoliers kenyans portent un uniforme ; la situation présentée peut donc être une situation kenyane. Le directeur et le professeur sont en train de se parler à l'extérieur de la classe 1B. Au Kenya, dans les écoles le chiffre 1 correspond à la première année et donc sur l'image « 1B » est une classe de première année du secondaire. L'on peut voir des bancs (sur la première et dernière images), un tableau noir (sur la dernière image), une armoire (sur la deuxième image), à l'intérieur de la salle de classe.

Le dialogue se présente en deux parties. Dans la première partie (p.134), l'on distingue trois personnages : le directeur, le professeur (Monsieur Mwangemi – un nom kenyan) et l'élève. Notons qu'une telle interaction à trois est aussi qualifiée de « trilogie » (C. Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 17). Dans la deuxième partie du dialogue (p.135), il y a des échanges entre le professeur et un autre élève (le chef de classe), qui sont caractérisées par la « distance » et le manque de « familiarité » :

- les relations entre le directeur de l'école et le professeur sont marquées par la « distance », qui repose sur l'hierarchie. Le professeur s'adresse à son supérieur hiérarchique (le directeur) en utilisant l'expression d'adresse : « Monsieur le Directeur » ;

- les relations entre le professeur et les élèves peuvent être qualifiées de « dissymétriques », manifestées par le tutoiement utilisé par le professeur (« Eh, toi, viens ici ! », « Oui, qu'est-ce que tu veux ? ») en s'adressant aux élèves. Chez ces derniers, il y a l'utilisation du nom d'adresse « Monsieur » (ex. « Il cherche des livres, Monsieur ») qui peut être considéré comme étant la marque de respect. Il y a également le vouvoiement (ex. « S'il vous plaît, Monsieur ! »). À ce propos, C. Kerbrat-Orecchioni (op.cit., p.47) écrit que dans une relation dissymétrique, le « tutoyeur » (celui qui tutoie) occupe la position « haute » et le « vouvoyeur » (celui qui vouvoie) la position

« basse ». On peut dire que le professeur occupe la position « haute » car il tutoie les élèves. Ces derniers vouvoient le professeur et occupent ainsi la position « basse ».

Le français facile de type standard est utilisé. Remarquons que le dialogue est caractérisé par des questions et réponses ; le professeur répond aux questions posées par son chef, le directeur de l'école. Les élèves, quant à eux, répondent aux questions posées par le professeur. Le dialogue contient un vocabulaire des objets que l'on trouve dans une salle de classe : des livres, une armoire, un tableau noir, un cahier d'appel, etc. Il est à noter qu'il y a l'usage des mots anglais ; par exemple sur la deuxième image le professeur tient un cahier d'appel sur lequel sont écrits les mots : « Register » et « Form 1 ». Cela appuie le fait que le contexte présenté est le contexte kenyan, où l'anglais est la langue de scolarisation. Les personnages du dialogue ne sont pas des natifs et on peut dire ainsi que le dialogue n'est pas authentique. Au sein du dialogue, les adverbes de lieu sont remarquables, par exemple : « derrière », « devant », « sur », « sous » et « dans ».

Différents actes de parole sont mis en valeur par le dialogue, à savoir :

1) Localiser dans l'espace

Situate in space

Demander et dire où sont les personnes et les choses

Ask and say where people and things are

2) Demander à quelqu'un ce qu'il ou elle fait

Ask someone what he/ she is doing

3) Attirer l'attention de quelqu'un

Draw[ing] someone's attention

4) Demander, dire qu'on veut ou qu'on désire quelque chose

Ask, say that one wants or would like to have something

5) Demander de préciser la nature d'un objet ou d'une personne (avec l'adjectif interrogatif QUEL)

Ask the precise nature of an object or a person (using the interrogative adjective QUEL)

6) Demander et donner l'heure

Ask and tell the time

7) Dire à quelqu'un de patienter

Ask someone to wait

Nous allons comparer ces différents actes de parole avec ceux qu'on trouve dans *Niveau A1 pour le français – un référentiel* ou *Un niveau-seuil*.

Tableau 9 : actes de parole de la leçon 6 de *Parlons français 1* et ceux trouvés dans *Niveau A1 pour le français – un référentiel*

Actes de parole dans la leçon 6 de <i>Parlons français 1</i>	Actes de parole dans <i>Niveau A1 pour le français – un référentiel</i>
1. Localiser dans l'espace. Demander et dire où sont les personnes et les choses.	1. Identifier
2. Demander à quelqu'un ce qu'il ou elle fait.	2. Demander informations sur un fait
3. Attirer l'attention de quelqu'un.	3. Attirer l'attention
4. Demander, dire qu'on veut ou qu'on désire quelque chose.	4. Exprimer son désir (de faire) quelque chose
5. Demander de préciser la nature d'un objet ou d'une personne (avec l'adjectif interrogatif QUEL)	5. Demander de préciser
6. Demander et donner l'heure.	6. S'informer/ répondre à une demande d'information
7. Dire à quelqu'un de patienter.	7. Prier/supplier

Les actes de parole « attirer l'attention de quelqu'un » et « demander de préciser la nature d'un objet ou d'une personne... » ont des actes de parole correspondants dans *Niveau A1 pour le français – un référentiel* et *Un niveau-seuil*. Pour les autres actes de parole, nous avons trouvé des actes de parole voisins mais pas véritablement similaires dans les deux ouvrages de référence (*Niveau A1 pour le français – un référentiel* et *Un niveau-seuil*). C'est ainsi, par exemple, que pour l'acte de parole « demander et donner l'heure » nous avons proposé comme actes de parole voisins trouvés dans *Niveau A1 pour le français – un référentiel* les actes de parole : « s'informer » et « répondre à une demande d'information ».

II. Analyse des actes de parole

1. Localiser dans l'espace/demander et dire où sont les personnes et les choses (pp.136-137)

L'on peut distinguer 3 actes de parole différents dans cet acte de parole, à savoir :

- localiser dans l'espace ;
- demander où sont les personnes et les choses ;
- dire où sont les personnes et les choses.

Les adverbess de lieu sont abordés à l'aide des images. Différents objets se trouvent dans différentes positions et l'on voit également, sur la première image, différentes personnes qui se trouvent dans différentes positions. Pour localiser les objets et les personnes, les adverbess de lieu utilisés sont : *devant, derrière, ici, sous, sur, dans, à côté de*. Les objets présentés sont ceux que l'on peut trouver dans une maison : chaises, table, télévision, etc. Ces objets sont déplacés ; la famille déménage. L'on peut voir un camion de déménagement sur lequel sont écrits les mots anglais : « BALAPIN REMOVALS Help you move around », qui appartient à un service de déménagement. Nous constatons que les mots « camion de déménagement » sont traduits en anglais (« furniture van ») pour aider les apprenants anglophones kenyans à comprendre la situation présentée sur les images (p.136). Les adverbess de lieu, d'après *Bescherelle école* (1997 : 111), précisent l'endroit où se déroule une action. Dans cet ouvrage (idem), les auteurs observent que les adverbess « devant » et « derrière » peuvent également jouer le rôle de prépositions. Par exemple, sur la deuxième image (p.136), en réponse à la question : « Où est le camion ? », un homme répond : « Il est là, devant la télévision ». Le rôle joué par « devant » est incertain – l'on peut se demander si réellement il joue le rôle d'un adverbe de lieu ou d'une préposition.

Pour demander où sont les personnes et les choses, les interrogations suivantes sont proposées aux apprenants :

- « Où est... ? » / « Où sont... ? »

- « Où se trouve... ? » / « Où se trouvent... ? » (le singulier et le pluriel sont pris en compte)

À la page 137, l'on peut constater sur l'image différentes positions qui correspondent aux adverbess de lieu : *sur, sous, dans, à côté de*. Ce sont ces adverbess qui sont à utiliser pour localiser les personnes et les choses. L'emploi des locutions adverbiales (« Le voici ! », « Le voilà ! ») devrait être bien expliqué aux apprenants. L'on ne sait pas quand est-ce que l'on utilise « le voici ! » et « le voilà ! ». Rien n'est dit à leur propos dans le livre de l'élève ni dans le guide pédagogique.

2. Demander à quelqu'un ce qu'il fait (p.138)

Cet acte de parole est réalisé par l'emploi des questions :

- « Qu'est-ce qu'il fait ? »
- « Qu'est-ce qu'ils font ? »

La première est posée à la troisième personne du singulier, la deuxième à la troisième personne du pluriel. Il s'agit de : l'interrogatif (forme interrogative) « Qu'est-ce que » + Pronom personnel (singulier/ pluriel) + Verbe

3. Attirer l'attention de quelqu'un (p.139)

Quelques mots servant à attirer l'attention de quelqu'un sont présentés aux apprenants sur les images. Il s'agit de :

- « Dis-donc ! »
- « Dites-donc ! »
- « S'il vous plaît ! »
- « Hé ! »

Signalons que « Dis-donc ! » et « Dites-donc ! » sont mal écrits. L'on ne met pas de trait d'union entre « dis/dites » et « donc ». La façon correcte de les écrire est : « Dis donc ! » et « Dites donc ! » respectivement.

« Dis donc ! » est utilisé pour attirer l'attention d'une personne que l'on tutoie. Quant à « Dites donc ! », il est utilisé lorsque l'on attire l'attention de quelqu'un que l'on vouvoie (comme c'est le cas sur l'image 2) ou l'attention de plusieurs personnes (comme sur l'image 4). « S'il vous plaît ! » est une façon polie d'attirer l'attention de quelqu'un et on peut l'adresser à quelqu'un qu'on respecte (par exemple sur l'image 3 le garçon s'adresse à Madame l'Agent de Police en utilisant la formule : « S'il vous plaît ! »). « Hé ! » est un mot utilisé pour appeler ou interpeller quelqu'un (comme sur la deuxième image : le monsieur qui porte une valise appelle le garçon qui s'en va). « Hé ! » nous paraît être une façon moins polie d'attirer l'attention de quelqu'un, par rapport à « Dis/Dites donc ! » et « S'il vous plaît ! ». Il fallait le dire aux apprenants.

4. Demander, vouloir, désirer quelque chose (p.140)

Les expressions polies : « Je voudrais... » (au singulier) et « Nous voudrions... » (au pluriel) sont utilisées par les élèves, sur la première image. Ils répondent à la question posée par leur professeur d'éducation physique : « Quel ballon vous voulez? ». Notons que dans les expressions « Je voudrais... » et « Nous voudrions... », le verbe (vouloir) est conjugué au conditionnel présent. Nous lisons dans *Bescherelle école* (op.cit., p.334) que le conditionnel présent permet de formuler avec politesse une demande. Sur la troisième image où l'on voit un garçon de restaurant, un homme et une femme, le conditionnel présent est également utilisé. En réponse à la question posée par le garçon de restaurant : « Qu'est-ce que vous désirez ? », l'homme répond poliment : « Je voudrais un Fanta, s'il vous plaît », et la dame aussi, en disant : « Et moi, je voudrais un coca s'il vous plaît ». Par contre, sur la deuxième image le professeur donne un ordre, en utilisant le présent : « Je veux le silence ! ». En bas de la page 140, il est dit à l'intention des apprenants que « je voudrais... » est plus poli que « je veux... ».

5. Demander de préciser la nature d'un objet ou d'une personne (p.142)

Pour réaliser cet acte de parole, l'adjectif interrogatif : « QUEL ? » est proposé. Cet adjectif est présenté sous sa forme masculine (quel) et féminine (quelle) et est également écrit au singulier (quel/quelle) et au pluriel (quels/quelles). « QUEL ? » est utilisé pour interroger la nature, l'identité et la qualité de quelque chose ou de quelqu'un. Sur l'image (p.142), une femme tient deux chemises de deux couleurs différentes et demande à un homme qui est torse nu : « Quelle chemise veux-tu ? La noire ou la blanche ? ».

6. Demander et donner l'heure (p.143)

Pour demander l'heure la question suivante est utilisée :

- « Quelle heure est-il ? »

Cette question relève du registre soutenu.

On donne l'heure en disant :

- « Il est...heure(s) »

Différentes images sont présentées à la page 143 et montrent des activités et la période de la journée où elles ont lieu. Par exemple, sur la deuxième image un homme, Monsieur Kagiri (« Kagiri » est un nom kenyan) travaille dans la matinée (à 10 heures du matin) ; il cultive la terre à l'aide d'un tracteur qui traîne des houes. Au Kenya, il est de coutume de travailler au champ ou à la ferme avant midi et donc l'image nous paraît réaliste, pertinente et appropriée. Sur la troisième image, l'horloge montre qu'il est midi, l'heure du déjeuner. L'on voit Monsieur Kagiri en train de manger. Signalons que beaucoup de Kenyans prennent leur déjeuner entre midi et quatorze heures. À neuf heures du soir, Monsieur et Madame Kagiri se détendent en regardant la télévision. Au Kenya, les informations du soir (le journal télévisé) à la télévision passent à neuf heures du soir. On peut imaginer que les époux Kagiri sont en train de regarder et de suivre les informations à la télévision. Sur la dernière image, l'horloge montre qu'il est minuit. On peut également constater que le ciel est sombre et il y a la lune. Monsieur et Madame Kagiri dorment. Sur l'image, l'on voit la ferme des Kagiri et les mots anglais « Kagiris' Farm » (la ferme des Kagiri) le confirment. L'on voit aussi un chien qui dort dans son chenil, sur lequel sont écrits les mots swahili : « Mbwa kali » (chien méchant). L'anglais et le swahili, nous le rappelons, sont les deux langues officielles du Kenya et sont enseignées obligatoirement à l'école. Leur emploi sur l'image n'est pas dû au hasard, il est censé aider la compréhension chez les apprenants. Nous pensons également que l'emploi de l'anglais et le swahili constitue un élément de la présentation de la situation socioculturelle, qui en l'occurrence est kenyane et non française. Même si les mots français sont utilisés, le contexte présenté est kenyan.

Quatre périodes de la journée sont abordées, en français :

- le matin
- l'après-midi
- le soir
- minuit

Ces périodes sont distinguées par l'utilisation des mots : « ...du matin », « ...de l'après-midi », « ...du soir » et « minuit ». Nous constatons que deux systèmes horaires différents sont enseignés aux apprenants : le système de 12 heures et celui de 24 heures. Cela est important car, si au Kenya on utilise le système horaire établi sur 12 heures, en France c'est plutôt celui de 24 heures qui semble être en vigueur.

7. Dire à quelqu'un de patienter, d'attendre (p.145)

Sur les images présentées, nous relevons des mots qui sont utilisés pour dire à quelqu'un de patienter ou d'attendre (ils sont soulignés). Les voici :

- « Attends ! »
- « Attends une minute, une petite seconde ! »
- « Un instant ! »
- « ...tout de suite ! »
- « Attendez un instant »

Le verbe « attendre » est défini par le *Dictionnaire Hachette Encyclopédique* (1998 : 131) comme « rester en place pour la venue de quelqu'un ou quelque chose ». « Patienter », quant à lui, est défini de la manière suivante : « attendre patiemment » (p.1403). L'on peut penser que pour dire à quelqu'un de patienter, on peut utiliser les mots : « ...une minute », « ...un instant » ou « ...tout de suite ». Pour demander à quelqu'un d'attendre, on peut utiliser le verbe « attendre ». Remarquons tout de même que ces deux verbes (« attendre » et « patienter ») peuvent être pris pour synonymes.

III. Analyse d'activités orales

Activité 1 : Où sont les objets ? (pp.146-147)

Cette activité est divisée en trois parties et trois consignes (a, b, c) sont données.

Consigne

a. Tu es le nouveau professeur de français, tu cherches le matériel dans la salle de français (voir page suivante). Regarde la feuille d'inventaire, et demande où sont les différents articles de la liste.

b. Tu es le chef de classe (ou la chef de classe) ; tu aides ton professeur, tu cherches aussi ; tu lui réponds et tu lui montres où sont les articles de la liste.

c. Tu es le professeur, tu remercies le (ou la) chef de classe... »

Pour commenter ces consignes, nous distinguons les tâches communicatives que doivent accomplir le professeur et l'apprenant (le/ la chef de classe).

- Il est attendu du professeur de :

1) demander où sont les différents articles qui figurent sur la feuille d'inventaire (la liste) ;

2) remercier le/la chef de classe.

- Pour ce qui est de l'apprenant (le/la chef de classe), il/ elle doit :

1) répondre au professeur ;

2) montrer où sont les articles de la liste.

Il s'agit dans ce cas d'une activité de réemploi des formes/ structures apprises :

- « Où est... ? »/« Où sont... ? »

- « Où se trouve... ? »/« Où se trouvent... ? »

- Les mots pour dire où sont les choses : *sur, sous, dans, devant, derrière, à côté de*.

L'expression orale est visée par cette activité et elle repose sur le jeu de « questions – réponses ». Le fait que le professeur doit se référer à une feuille d'inventaire (l'écrit) et lire le nom d'articles qui y figurent fait que la composante écrite soit au service de la composante orale. On peut dans ce cas parler de l'oralisation de l'écrit.

Il y a aussi comme support une image (p.147) montrant une salle de classe de français et les choses que l'on y trouve : chaises, livres, magazines, affiches, films, cassettes, tables, etc. Ainsi, les apprenants apprennent également les mots du vocabulaire de classe.

L'activité 1 est susceptible de faire travailler le verbal (emploi des mots), le non verbal (emploi des gestes, par exemple pointer du doigt des choses) et le paraverbal (par exemple dire avec une intonation montante : « Le voilà ! ... »). De la sorte, on peut considérer que c'est l'oralité qui est mise en valeur et que cette activité peut contribuer au développement la compétence de communication chez les apprenants.

Activité 2 : Que disent-ils ? (pp. 148-149)

À la page 148, la consigne suivante est donnée :

Par groupes de deux élèves, regardez les situations ; imaginez et jouez les conversations.

La consigne que nous lisons à la page 149 est :

Imaginez et jouez les conversations.

Nous constatons que ces deux consignes sont similaires. Dans toutes les deux, l'élève est invité à faire deux choses après avoir observé les images :

- 1) Imaginez les conversations (trouvez les mots des conversations) ;
- 2) Jouer les conversations.

On peut dire que c'est une même activité sauf que les personnages ne sont pas les mêmes, aux pages 148 et 149. L'activité va dans le sens de la « simulation » et elle fait travailler l'expression orale guidée. Les élèves parlent en s'appuyant sur les images.

À la page 148, sur la première image l'on voit trois personnages : un médecin (qui est debout), un homme (assis) qui tient une cigarette et une femme (assise) qui semble éternuer. Au mur sont écrits les mots : « Interdit de fumer ». En fumant, l'homme assis ne respecte pas l'avis et il paraît que le médecin lui rappelle qu'il n'a pas le droit de fumer dans la salle d'attente. Le dernier mot prononcé par le médecin est : « ici ! », adverbe de lieu. Il paraît que l'homme qui fume s'excuse, peut être en disant : « Je suis désolé ». Signalons que dans le guide pédagogique de *Parlons français 1* (p.30), il est conseillé aux professeurs d'associer cette activité à l'acte de parole 3 (p.139 du livre de l'élève) qui porte sur les différentes façons d'attirer l'attention de quelqu'un. Il paraît que le médecin utilise l'une de ces expressions pour attirer l'attention de l'homme qui fume.

Sur la deuxième image (p.148), l'on voit un directeur d'école et un élève. Ce dernier semble être en retard ; l'horloge au mur montre qu'il est 9h05 du matin. On peut imaginer que le directeur utilise non seulement l'une des expressions apprises (pour attirer l'attention de quelqu'un) mais dit également à l'élève l'heure qu'il est. Nous constatons qu'il pointe vers l'horloge.

La dernière image à la page 148 montre Madame l'agent de police et un automobiliste. Ce dernier semble ne pas avoir respecté le code de la route. Il paraît que Madame l'agent utilise une expression pour attirer l'attention de l'automobiliste (par exemple, « Hé ! ») et lui montre un panneau pour lui rappeler qu'il est interdit de stationner à cet endroit-là. L'automobiliste s'excuse.

À la page 149, sur la première image l'on voit deux dames et l'une, d'elles, qui semble être réceptionniste dans un hôtel (l'on peut lire les mots : « Hôtel », « Information & Reservations » et « Reception ») dort. L'horloge montre qu'il est 23h35. La deuxième dame porte une valise et demande s'il y a une chambre disponible, en utilisant vraisemblablement une des formes apprises à la page 139 (pour attirer l'attention de la réceptionniste).

Sur la dernière image, un garçon qui court bouscule une femme qui porte un panier et fait tomber des fruits. Il paraît que la femme attire l'attention du garçon (peut être en lui disant : « Hé ! » ou « Dis donc ! »). Le garçon s'excuse.

On peut donc dire que l'activité 2 implique la mise en pratique des formes/structures apprises. Si l'activité favorise la mise en œuvre de l'acte de parole : « Attirer l'attention de quelqu'un », la présence de l'horloge n'est pas à négliger. Les horloges font penser à l'acte de parole : « Donner l'heure ».

Une activité pareille favorise l'apprentissage de l'oralité. Nous pensons qu'elle peut faire développer la compétence de communication chez les apprenants. Les élèves se servent de différents mots pour attirer l'attention de quelqu'un (compétence linguistique) et utilisent les mots appropriées en s'adressant à quelqu'un que l'on vouvoie ou l'on tutoie (compétence sociolinguistique).

Activité 3 : Qu'est-ce qu'ils font ? (pp. 150-152)

Consigne

- Pour la première image à la page 150, les consignes suivantes sont données :

- a. Tu es le directeur, tu demandes ce que fait la secrétaire, tu poses la question...
- b. ...tu es « la » chef de département, dis au directeur ce que fait la secrétaire. »

- Pour les images qui se trouvent aux pages 150,151 et 152 (« Maintenant, regarde les dessins... »), on donne ces consignes :

- a. Demande ce qu'ils font...
- b. ...ou réponds

Dans toutes les consignes ci-dessus, l'on doit faire deux choses :

- 1) Demander ce que fait quelqu'un ;
- 2) Dire ce qu'on fait.

L'activité 3 repose sur l'expression orale à partir des images présentées et les apprenants sont censés s'associer aux personnages qu'ils voient sur les images et dire ce qu'ils disent. Il y a des échanges et les apprenants participent ainsi à des « jeux de rôle ». On peut dire que les apprenants mettent en pratique les formes parlées qu'ils ont apprises (« Qu'est-ce qu'il fait ? », « Qu'est-ce qu'ils font ? », « Qu'est-ce que tu fais ? », « Je fais... », etc.) dans différentes situations sociales présentées par les images. L'oralité est valorisée et les interactions qui ont lieu dans les différentes activités proposées nous semblent appropriées au développement de la compétence de communication de la part des apprenants.

Activité 4 : Ils veulent quelque chose ; que disent-ils ? que répondent-ils ? (pp. 152-153)

Consigne

- a. Imaginez les conversations comme dans l'exemple.
- b. Jouez...leurs conversations...

En qui concerne la composante orale, les apprenants doivent effectuer deux tâches :

- « 1) Trouver les mots des conversations ;
- 2) Jouer les conversations. »

Cette activité implique plutôt un jeu de « questions – réponses ». Les apprenants s'expriment oralement à l'aide des images mais nous ne pensons pas qu'il y ait ainsi une vraie communication. L'activité est à faire par deux apprenants : sur les images l'on constate que les échanges ont lieu entre deux personnages, l'un pose une question et l'autre y répond. Nous remarquons que les personnages font des gestes (en montrant les objets) et les questions sont posées avec une certaine intonation. Ainsi, toutes les facettes de la communication sont impliquées : le verbal (les mots utilisés), le

non verbal (les gestes utilisées) et le paraverbal (l'intonation utilisée), et cela peut aller dans le sens de l'oralité.

L'activité 4 est une activité de mise en pratique de l'adjectif interrogatif « QUEL ? » appris à la page 142 du livre de l'élève et met en œuvre précisément l'acte de parole 5 : « Demander de préciser la nature d'un objet ou d'une personne ». Différentes formes de l'adjectif interrogatif sont utilisées, ce qui suppose un apprentissage plutôt implicite de l'accord en genre et en nombre (quel, quelle, quels, quelles).

Activité 5 : Que disent-ils ? (p.154)

Consigne

Jouez...leurs conversations...

La partie portant sur la composante écrite ne nous intéresse pas dans nos analyses, nous l'omettons volontairement. Pour ce qui est de la composante orale, on demande aux apprenants de s'associer aux personnages présentés sur les images et jouer leurs rôles. On suppose que les apprenants peuvent trouver les mots manquants dans les bulles pour pouvoir jouer les conversations. L'activité 5 amène les apprenants à s'exprimer oralement à l'appui des supports : les images.

Sur la première image, un homme qui est en train de faire sa toilette réagit en entendant quelqu'un frapper à la porte. On peut imaginer qu'il utilise l'une des expressions qui mettent en œuvre l'acte de parole 7 (« Dire à quelqu'un de patienter, d'attendre »).

Sur la deuxième image, l'on voit 3 personnes : une dame et deux hommes. Dans un bar, un homme qui semble être un « barman » s'adresse à la dame, qui commande une boisson en disant : « ...un coca cola s'il vous plaît ». On peut penser que les mots précédents sont : « Je voudrais... ». Il paraît que le « barman » lui indique là où elle peut trouver le coca cola.

Sur la troisième image, l'on voit un bus et un garçon qui court. Il paraît que le garçon, ne voulant pas rater le bus, demande à son chauffeur d'attendre. L'on peut dire qu'il y a l'emploi d'une des expressions utilisées pour dire à quelqu'un de patienter, d'attendre.

Sur la dernière image il y a trois personnes : une fille (Swafira), un garçon (Paul) et un homme (qui est peut-être le père de Paul). Swafira demande si Paul est là et l'homme lui dit qu'il est là ; il l'appelle. Ce dernier répond. On peut imaginer qu'il dit : « Oui, un instant, j'arrive... ».

De ce qui précède, l'on peut dire que l'activité 5 implique la mise en pratique des formes apprises précédemment dans la leçon. Si une telle activité peut faire travailler l'oralité, nous ne pensons pas qu'elle aille dans le sens de la communication en interaction. Notons que l'apprentissage de la grammaire n'est pas explicite. À travers les expressions utilisées pour demander à quelqu'un de patienter ou d'attendre, il y a la conjugaison du verbe « attendre » (au présent, à la deuxième personne du singulier et du pluriel : « attends », « attendez » ainsi que l'emploi de l'impératif). Pour dire poliment à quelqu'un ce que l'on désire, ce que l'on veut, l'on emploie le conditionnel présent (par exemple : « Je voudrais... »)

Nous n'analysons pas les activités 6 – 9 car elles nous semblent relever de la composante écrite.

Activité 10 : Quelle heure est-il ? (p.161)

Consigne

Le scénario suivant est présenté aux apprenants :

C'est dimanche à Nairobi au Kenya à l'hôtel Méridien. Charles Edouard de Plainhosasse, un riche homme d'affaires français est en vacances au Kenya. Il décide de téléphoner à ses amis pour leur parler de ses safaris fantastiques.

Voici sa conversation avec son ami Pedro....

...Imaginez la fin de la conversation.

- a) Pedro est aimable
- b) Pedro n'est pas aimable

Les apprenants sont censés s'associer aux personnages de la conversation, qui sont Charles Edouard et Pedro. Signalons que ces personnages ne sont pas Kenyans : Charles Edouard est français et Pedro est mexicain. Les apprenants doivent trouver les mots utilisés par Pedro. Ce dernier doit parler comme quelqu'un qui passe d'une bonne humeur à une mauvaise humeur. Il y a un décalage horaire entre le Kenya et le

Mexique ; il paraît que Charles Edouard a réveillé Pedro, ce qui ne semble pas plaire à ce dernier (l'emploi des mots comme ; « bof ! », « Gr ! », en témoignent).

Cette activité peut être qualifiée d'activité d'expression orale guidée, qui amène les apprenants à simuler les rôles joués par les personnages sur les images. Ainsi, l'activité donne lieu à des interactions entre les deux personnages, dont les rôles sont joués par les apprenants. Cela appartient à l'oralité. Les interactions pareilles peuvent mettre en valeur différentes composantes de la compétence de communication (composante linguistique, sociolinguistique, discursive). On peut dire qu'elles peuvent permettre le développement de la compétence de communication chez les élèves.

Dans l'activité 10 les apprenants doivent demander et dire l'heure (p.ex. « Quelle heure est-il ? », « Il est...heure(s) du matin », « Il est...heure(s) de l'après-midi », etc.). Remarquons qu'en disant l'heure en français, il y a l'emploi de : « de + article défini » (p.ex. « du [de + le] matin », « de l'après-midi »). Cet apprentissage de la grammaire continue implicitement au sein des interactions en classe.

En scène ! (p.164)

Consigne

Réviser le dialogue en petits groupes et jouer-les devant la classe. Les autres groupes regardent en silence et font des commentaires à la fin.

Dans cette activité, les apprenants sont invités à dramatiser le dialogue : « Où est le chef de classe », après l'avoir mémorisé. Activité d'expression orale, la dramatisation du dialogue exige que les apprenants s'expriment avec l'intonation correcte, les gestes appropriés et une articulation correcte de différents sons qui composent les mots du dialogue. Cela correspond à un travail sur l'oralité. Le point de départ de l'activité est un dialogue écrit (que les apprenants doivent réviser) et donc on peut dire que l'activité orale découle d'un support écrit. Le dialogue n'est pas authentique (il est en français mais les personnages et la situation présentés sont kenyans). En dramatisant le dialogue, les apprenants participent à des interactions, ce qui peut conduire au développement de la compétence de communication. Des structures grammaticales suivantes sont véhiculées par le dialogue : la conjugaison du verbe « vouloir » (au présent de l'indicatif et au conditionnel) ; l'interrogatif « où », l'adjectif interrogatif « Quel ? » et les adverbes de lieu (sur, sous, devant, etc.).

Simulations (pp. 165-169)

La situation suivante est présentée aux apprenants (p.165) :

Il est 9 heures.

Mademoiselle Kifranza est professeur de français. Elle est dans la salle des professeurs du collège... Elle a une période libre. Elle lit un livre français très intéressant. Mais voici un mot difficile : « chapeau de paille ». « Chapeau », elle comprend, c'est « hat » en anglais, mais « de paille » elle ne sait pas, et elle n'a pas de dictionnaire Français/Anglais...

Remarquons qu'il y a des erreurs qui ont été commises. Il s'agit de :

- « ...a une période libre » ; le mot « période » est la traduction littérale du mot anglais « period », qui signifie « heures de cours ». Par les mots «... Elle a une période libre », les auteurs veulent dire : « elle n'a pas cours, elle est libre » ;

- « Elle lit un livre français » ; on peut se demander s'il existe un livre français qui s'oppose à un livre américain, kenyan, etc. Nous pensons que les auteurs parlent plutôt d'un « livre de français » (utilisé pour apprendre le français). Un « livre français » peut être la traduction littérale des mots anglais « French textbook ». On aurait dû dire « un livre de français ».

Une image montre trois professeurs de français dans la salle des professeurs (on peut lire les mots anglais : « staff room », signifiant « Salle des professeurs »). Cette image illustre le scénario présenté au début de l'activité. L'association mot – image aide la compréhension de la part des apprenants.

Deux simulations (Simulation 1 et 2) découlent de la situation présentée ci-dessus. Nous les mettons ensemble.

1^{ère} Simulation et 2^{ème} Simulation (pp. 165 – 169)

Consigne (1^{ère} Simulation)

Pour la première simulation, la consigne suivante est donnée (p.165) :

Tu es Mademoiselle Kifranza :

- Que penses-tu ?
- Que dis-tu ?

- Tu es Njéri
- Tu es Paulo

Que dites-vous ?

Imaginez et jouez votre conversation (Mlle Kifranza, Paulo et Njéri).

Cette activité n'est pas différente d'un « jeu de rôle ». Rappelons que dans une simulation les apprenants jouent leurs propres rôles.

Consigne (2^{ème} Simulation) :

Même situation mais la fin est différente. Mlle Kifranza cherche dans la classe avec Njéri et Paulo et ne trouve pas le dictionnaire. Elle se souvient maintenant, elle est désolée

Dans ces consignes (pour la première et la deuxième simulations), les tâches suivantes sont à effectuer par les apprenants :

- 1) Trouver les mots de la conversation
- 2) Jouer la conversation

Trois personnages participent à la conversation : Mlle Kifranza (signalons que « Kifranza » est la déformation de « kifaransa », mot swahili qui signifie : la langue française), Njéri et Paulo. On peut imaginer que Mlle Kifranza est ainsi appelée par les auteurs parce qu'elle enseigne le français.

Les « simulations » visent l'expression orale à l'aide des images et d'un canevas. Chaque image est accompagnée des mots qui sont censés guider l'expression orale des apprenants. Ces derniers doivent se mettre à la place des personnages présentés et s'exprimer oralement. Ils doivent faire comme s'ils étaient Mlle Kifranza, Paulo et Njéri. Il y a donc des échanges dans les interactions, qui caractérisent les simulations. Dans ces simulations il y a la mise en situation [sociale] des formes parlées apprises (les adverbes de lieu : sous, sur, dans, devant, derrière). La situation présentée à la page 165, où les personnages cherchent quelque chose, implique la mise en situation de ces formes. Les simulations font travailler l'oralité. Elles peuvent également mettre en œuvre différentes composantes de la compétence de communication : par exemple, la composante linguistique (utilisation des adverbes de lieu) et la composante sociolinguistique (quoi dire, à quel moment), la composante discursive (quel langage

tenir) et même la compétence stratégique (différentes stratégies de communication utilisées dans l'échange).

Enfin, ces simulations font apprendre implicitement lors des échanges le singulier ou le pluriel (ex. « Où es... ? » / « Où sont... ? », le livre, les livres, etc.)

Lecture (p.170)

Curriculum vitae

La lecture de ce texte conduit à des exercices de compréhension orale où les apprenants doivent dire si les phrases (réponses) données sont « vraies » ou « fausses ». Cela implique la compréhension des informations données en langue étrangère, impliquant ainsi une compétence sémantique, qui relève de la composante linguistique de la compétence de communication. Aucune interaction entre apprenants n'est prévue dans ces exercices et donc on peut dire que c'est l'oral qui est valorisé et non l'oralité.

Chanson (p.171)

Cette chanson a pour titre : « Le lycée ». Le chanteur y évoque des souvenirs des rentrées scolaires et de sa vie de lycéen. La chanson est chantée en français facile que les élèves de première année peuvent comprendre. Les mots nouveaux sont expliqués.

Les concepteurs de *Parlons français 1* disent dans le guide pédagogique (p.35) qu'une chanson peut être utilisée pour enseigner :

- les points grammaticaux ;
- le vocabulaire ;
- la compréhension orale ;
- la dramatisation ;
- les verbes et adverbes, par imitation ;
- l'intonation et l'articulation correcte des sons ;

Par exemple, dans la chanson (« Le lycée ») les élèves peuvent apprendre :

- le futur proche (« Je vais revoir... »). Ceci se répète dans la chanson ;
- le vocabulaire de l'école ; rentrée scolaire, uniforme, lycée, lycéenne, etc.

Cette chanson peut conduire à la narration. Le professeur peut demander à chaque apprenant de parler de ses expériences, de ses souvenirs de l'école primaire, par exemple. La chanson peut motiver/stimuler l'expression orale des apprenants.

La leçon 6 a été déclenchée par un dialogue qui fait travailler 7 différents actes de paroles. L'image est beaucoup exploitée ; presque toutes les activités proposées s'appuient sur des images. Nous constatons que l'oralité est valorisée dans beaucoup d'activités de la leçon. L'expression orale chez les apprenants est guidée : les apprenants sont censés imaginer des conversations, qui exigent le réemploi des formes apprises. La compréhension orale n'est pas abordée. Il paraît qu'il y a confusion entre la « simulation », qui exige que l'apprenant joue son propre rôle et le « jeu de rôle », dans lequel l'apprenant joue le rôle d'un personnage qui lui est présenté.

Dans la leçon 6 de *Parlons français 1*, les activités de la composante orale que nous avons pu analyser sont présentées dans le tableau ci-après :

Tableau 10 : tableau récapitulatif d'activités de la composante orale analysées dans la leçon 6 de *Parlons français 1*

Activité	Composante(e) de la CC valorisé(e) s	Variante de composante orale travaillée	Page dans la méthode
Écoute de dialogue.	Composante linguistique.	Oral.	pp.134-135
Lecture de dialogue.	Composante linguistique.	Oral.	pp.134-135
Activité 1 : « Où sont les objets ? » (expression orale à partir d'objets, d'une liste).	Composante linguistique	Oral.	p.146
Activité 2 : « Que disent-ils ? » (expression orale à partir d'images).	Composante linguistique.	Oral.	pp.148-149
Activité 3 : « Qu'est-ce qu'ils font ? » (expression orale à partir d'images).	Composante linguistique.	Oral.	pp.150-152
Activité 4 : « Ils veulent quelque chose ; que disent-ils ? que répondent-ils ? (expression orale à partir d'images)	Composante linguistique.	Oral.	pp.152-153
Activité 5 : « Que disent-ils ? » (expression orale à partir d'images)	Composante linguistique.	Oralité.	p.154
Activité 10 : « Quelle heure est-il ? » (expression orale à partir d'images)	Composante linguistique.	Oralité.	p.161
En scène (dramatisation de dialogue)	Composantes linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique.	Oralité.	p.164
Simulations -Simulation I et II	Composantes linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique.	Oralité.	pp.165-169
Lecture (compréhension orale)	Composante linguistique.	Oral.	p.170
Chanson (écoute)	Composante linguistique.	Oral.	p.171

**8.1.3. Analyses de la composante orale dans la leçon 1 de
*Parlons français 2***

Les images situationnelles du dialogue de la leçon se trouvent à la page 3 et sa transcription à la page 38.

I. Analyse du dialogue

Le dialogue de la leçon 1 de *Parlons français 2* s'intitule : *Allons-y !* À la page 3, deux images sont présentées pour illustrer ce dialogue. Sur la première, l'on voit 4 personnes – Munyana (une Burundaise), Sanda et ses parents, M. et Mme Ochieng' (qui sont kenyans – Ochieng' est un nom kenyan, précisément un nom luo). Ce sont les personnages du dialogue. Ils se trouvent à l'école (le lycée) de Sanda. Munyana et les parents de Sanda visitent le lycée de Sanda, à l'occasion de la « Journée portes ouvertes ». L'on peut voir un panneau sur lequel sont écrits les mots : « PARENTS DAY » et leur traduction française « JOURNEE PORTES OUVERTES ». Sanda accueille les visiteurs. Sur la seconde image, Sanda fait visiter son amie Munyana le lycée ; Munyana finit par dire qu'elle est fatiguée. Sur la porte, on peut lire le mot anglais « LIBRARY » (bibliothèque), ce qui semble renforcer le fait que la situation présentée est kenyane (où l'anglais est la langue officielle ; langue de l'école). Les relations entre les personnages du dialogue peuvent être décrites de la manière suivante :

- Sanda et Munyana sont amies et donc entretiennent des relations de familiarité ;
- Sanda et ses parents se tutoient – normalement les enfants et leurs parents se tutoient, en français. On peut dire que leurs relations ne sont pas marquées par une grande « distance » ;
- Munyana vouvoie les parents de Sanda (M. et Mme Ochieng') et les parents de Sanda tutoient Munyana. Leurs relations sont marquées par la « distance », par respect.

Bien que ces personnages se trouvent dans un lieu formel (le lycée), leurs relations ne peuvent être qualifiées de « formelles ». Les relations de « familiarité » entre Sanda et Munyana ou Sanda et ses parents restent telles quelles, par exemple. Signalons que le dialogue est présenté en deux parties ; on pourrait même dire qu'il y a deux dialogues en un. Dans la première partie du dialogue, il y a des échanges entre

Sanda, Munyana, M. Ochieng' et Mme Ochieng'. Sanda et Munyana sont les personnages de la deuxième partie du dialogue ; après s'être séparées de M. et Mme Ochieng'. Ce dialogue, qui a lieu dans un contexte kenyan non francophone, n'est pas authentique.

Différents actes de parole sont mis en valeur par le dialogue (pp.1-2), à savoir :

I. Souhaiter la bienvenue à un visiteur officiel

Welcome [welcoming] an official visitor

Accueillir un ami

Welcome [welcoming] a friend

II. Exprimer la surprise, l'étonnement

Express [expressing] surprise

III. Offrir, proposer quelque chose à quelqu'un

Offer [offering], suggest [suggesting] something to someone

Accepter ou refuser l'offre, la proposition

Accept [accepting] or decline [declining] the offer, the suggestion

IV. Suggérer, proposer à quelqu'un de faire quelque chose

Suggest [suggesting] to someone to do something

Accepter ou refuser la proposition

Accept [accepting] or decline [declining] the suggestion

V. Donner des ordres, dire de faire quelque chose

Give [giving] orders, tell [telling] someone to do something

Répondre à une instruction

React [reacting] to an instruction

VI. Demander et dire où l'on va

Ask [asking] and say [saying] where one is going

VII. Exprimer la succession des actions dans le présent et le futur

Express [expressing] the sequence of actions in the present and in the future [tenses]

VIII. Poser des questions sur des actions passées

Ask [asking] questions on past actions

Raconter une succession d'actions passées

Relate [relating] a sequence of actions in the past [using the past tense]

IX. Poser des questions sur le nombre

Ask [asking] questions on numbers

Donner des renseignements

Give [giving] information

X. Parler de son état physique : dire qu'on est fatigué

Talk [talking] about one's physical condition: say [saying] that one is tired

XI. Demander/ donner des informations sur la distance (près de/ loin de)

Ask [asking]/ give [giving] information on distance (near/ far from)

Localiser par rapport à l'endroit où l'on est (ici, là-bas)

Locate [locating] with regard to where one is (here, there)

Ces 11 actes de parole ont des actes de parole correspondants dans *Niveau A1 pour le français – un référentiel* et *Un niveau-seuil*, comme l'on peut voir dans le tableau suivant:

Tableau 11 : actes de parole dans la leçon 1 de *Parlons français 2* et ceux trouvés dans *Niveau A1 pour le français – un référentiel*

Actes de parole de la leçon 1 de <i>Parlons français 2</i>	Actes de parole dans Niveau A1 pour le français – un référentiel
1. Souhaiter la bienvenue à quelqu'un. Accueillir un ami.	1. Accueillir quelqu'un
2. Exprimer la surprise, l'étonnement.	2. Exprimer sa surprise
3. Offrir, proposer quelque chose à quelqu'un. Accepter ou refuser l'offre, la proposition.	3. - Proposer à quelqu'un de lui donner, offrir, prêter quelque chose - Accepter, refuser l'offre.
4. Suggérer, proposer à quelqu'un de faire quelque chose.	4. Suggérer, proposer quelque chose à quelqu'un.
5. Donner des ordres, dire de faire quelque chose.	5. Donner des ordres.
6. Demander et dire où l'on va.	6. Demander, dire où l'on va.
7. Exprimer la succession des actions dans le présent et le futur.	7. Raconter une suite d'événements.
8. Poser des questions sur des actions passées. Raconter une succession d'actions passées.	8. Raconter
9. Poser des questions sur le nombre. Donner des renseignements.	9. S'informer/répondre à une demande d'information
10. Parler de son état physique : dire qu'on est fatigué.	10. Parler de son état physique.
11. Demander/donner des informations sur la distance (près de/loin de)	11. Demander/donner des informations sur la distance.

Nous constatons un effort de reformulation de certains actes de paroles (par exemple actes de parole Ia, III et IX) chez les auteurs. Il y a donc quelques écarts entre les actes de parole dans cette leçon et ceux qu'on trouve dans *Niveau A1 pour le français – un référentiel* ou *Un niveau-seuil*, du point de vue de la formulation. Les actes de parole dans *Parlons français 2* n'ont pas été traduits fidèlement en anglais, c'est pourquoi nous avons mis ce que nous jugeons être la bonne traduction entre crochets. Ils sont formulés en utilisant les verbes à l'infinifitif, ce qui n'est pas le cas dans leur traduction (les verbes sont conjugués au présent).

II. Analyse d'actes de parole

I. 1a. Souhaiter la bienvenue à un visiteur officiel (p.4)

1b. Accueillir un ami (p.4)

Pour souhaiter la bienvenue à un visiteur officiel, le mot « bienvenue » est utilisé. Sur l'image, l'on voit Monsieur Nogiri, un Kenyan qui dirige l'association de pharmacie tropicale, accueillir Docteur Dawas (curieusement, le mot « dawa » signifie « médicament » en swahili), un étranger. Docteur Dawas arrive au Kenya peut-être pour la première fois. Il est dit dans le livre de l'élève de *Parlons français 2* (p.4) que le mot « bienvenue » est utilisé dans des occasions spéciales ou de façon officielle pour accueillir quelqu'un qui visite une ville, un pays, un établissement pour la première fois. Ainsi par exemple, pour les visites officielles, l'on peut dire :

- « Bienvenue au lycée, Madame le Ministre » (une ministre visite d'un établissement –lycée) ;

- « Bienvenue à l'école, Monsieur l'Inspecteur » (un inspecteur d'écoles visite d'un établissement – école) ;

- « Bienvenue en France, Monsieur le Président » (visite présidentielle dans un pays étranger) ;

- « Bienvenue au Gabon, Monsieur l'Ambassadeur » (un ambassadeur visite un pays étranger peut-être pour la première fois) ;

- « Bienvenue à la Banque Nationale, Monsieur le Directeur » (un directeur visite un établissement – banque).

Il est important de souligner que l'officialité est aussi manifestée par l'utilisation des titres honorifiques : « Madame le Ministre », « Monsieur le Président », « Monsieur l'Ambassadeur », etc. En français, le syntagme nominal : « Monsieur/Madame + le + nom de famille », est utilisé lorsqu'on s'adresse aux gens qui occupent des postes importants, des gens estimés dans la société. D'après les auteurs de « Parlons français 2 », dans le guide pédagogique (p.8) : « Madame la Présidente et Madame le Président » sont tous les deux acceptés. Il en est de même de : « Madame le Ministre et Madame la Ministre ».

Pour accueillir quelqu'un de façon informelle, par exemple accueillir un ami, les formules suivantes sont présentées (p.4) :

- « Entrez...s'il vous plaît » (entre adultes, comme les deux dames sur l'image) ;
- « Entrez je vous en prie » (si l'on vouvoie son visiteur ; entre adultes par exemple) ;

Ces deux formules sont suivies par :

- « Installez-vous ! »/ « Installes-toi ! »
- « Asseyez-vous, je vous en prie »
- « Faites comme chez vous ! »/ « Fais comme chez toi ! »

Il est également courant d'entendre les mots suivants, dits par les gens qui accueillent leurs amis :

- « Ça me fait plaisir de vous voir, Madame/Mademoiselle/ Monsieur » (entre adultes ou un enfant qui accueille un adulte) ; ou
- « Ça me fait plaisir de te voir Paul, Jenny... » (entre amis intimes, par exemple).

Nous pensons qu'il serait utile de signaler aux apprenants l'existence de l'expression : « Sois/soyez le bienvenu ! » (si le visiteur est masculin) ou Sois/soyez la bienvenue (si l'on s'adresse à une fille ou une dame) ». Les professeurs feraient bien de différencier leur emploi de celui de « Bienvenue à... », qui est présenté dans la leçon 1.

II. Exprimer la surprise (exprimer sa surprise, son étonnement – p.8)

Cet acte de parole est illustré par une image sur laquelle des acrobates d'un cirque (« GRAND CIRQUE AFRICAIN ») réalisent des gestes étonnants voire incroyables. Les spectateurs réagissent en proférant les mots qui expriment leur surprise, leur étonnement :

- « Aïe ! Aïe ! Aïe ! »

- « Ce n'est pas vrai ! »

- « Oh là ! là ! » (remarquons que dans le livre cette exclamation est mal orthographiée)

- « C'est incroyable ! »

- « Ce n'est pas possible ! »

Signalons que les exclamations « Aïe ! » et « Oh là !là ! » peuvent également exprimer la douleur ou le désagrément.

III. a) Offrir, proposer quelque chose

b) Accepter ou refuser l'offre, la proposition (p.8)

Les moyens suivants, sous formes d'expressions, sont mis à la disposition des apprenants pour offrir ou proposer quelque chose à quelqu'un :

- « Tu veux... ? »

- « Qu'est-ce que tu prends ? »/« Qu'est-ce que vous prenez ? »

- « Est-ce que vous voudrez... ? »

Ainsi, c'est en posant des questions que l'on propose ou offre quelque chose à quelqu'un. « Tu veux... ? »/« Est-ce que vous voudrez... ? », sont des questions qui montrent que le locuteur n'est pas sûr si son interlocuteur veut ou ne veut pas quelque chose. Dans beaucoup de sociétés kenyanes, des questions pareilles sont mal interprétées – on peut penser que celui/celle qui les pose ne veut pas vraiment offrir quelque chose (par exemple à boire) mais est obligé à le faire. Ce n'est pas étonnant donc que beaucoup de gens à qui on pose ces questions refusent l'offre, disant qu'ils ont déjà mangé, par exemple. « Qu'est-ce que tu prends ?/ Qu'est-ce que vous prenez ? » amènent l'interlocuteur à faire un choix. Si l'on pose ces questions, il est supposé qu'il existe différents types de boisson et on demande à quelqu'un d'en choisir une selon son goût.

Pour accepter l'offre/la proposition, l'apprenant peut utiliser ces formules :

- « Oui, je veux bien... »

- « Je veux bien..., merci beaucoup... »

L'on peut décliner une offre/proposition en disant :

- Non, merci...

Remarquons que parmi les formules utilisées pour offrir quelque chose à quelqu'un il y a l'emploi du présent (« Et vous Madame qu'est-ce que vous prenez ? ») et du conditionnel présent (« Est-ce que vous voudriez un whisky ? »). Le professeur ne devrait pas passer sous silence l'emploi du conditionnel ; il marque la politesse.

IV. a) Suggérer, proposer à quelqu'un de faire quelque chose

b) Répondre à la proposition (accepter ou refuser) (p.9)

À l'aide des images, les auteurs de *Parlons français 2* présentent différentes situations qui nécessitent l'emploi de mots dont on se sert pour proposer à quelqu'un de faire quelque chose ou de répondre à une proposition. En effet, sur les deux premières images où l'on voit de jeunes gens danser et faire du vélo, les auteurs montrent à l'aide des flèches les mots utilisés pour : proposer, refuser ou accepter. En bas de la page 9, il y a d'autres images accompagnées de différentes expressions pour : proposer, accepter ou refuser. Nous relevons de ces illustrations les mots suivants, utilisés pour proposer/suggérer à quelqu'un de faire quelque chose :

- « On danse ? » (le pronom « on » a la valeur de « nous », en français oral)
- « On continue ? »
- « On regarde une cassette vidéo ? »
- « ...vous venez ? »/« ...tu viens ? »

L'on constate deux emplois possibles :

- Pronom personnel (on, vous, tu) + Verbe (au présent) : par exemple, « On danse ? » ;

- Pronom personnel (on, vous) + Verbe (au présent) + COD (Complément d'objet direct) : par exemple, « On regarde une cassette vidéo ? »

L'acceptation de la proposition/suggestion est exprimée par les mots :

- « Bien sûr, je veux bien ! »
- « Pas de problème »
- « Oui, d'accord, très bonne idée ! »
- « Oui, c'est une très bonne idée ! »
- « Excellente idée ! »
- « Oui, super ! »

La locution adverbiale « bien sûr » signifie « évidemment » ou « bien entendu », ce qui exprime l'acceptation de quelque chose. En disant : « Bien sûr, je

veux bien », le locuteur ne laisse aucun doute qu'il accepte la proposition. La locution familière elliptique « pas de problème » (Il n'y a pas de problème) exprime l'accord du locuteur, comme c'est le cas également dans « Oui, d'accord, très bonne idée ! ». Les groupes de mots : « ...Très bonne idée ! » et « Excellente idée ! » peuvent être considérés comme synonymes – les deux signifient « très bon(ne) ». Quant au mot « super » dans « Oui, super ! », il relève du style familier et a pour synonymes : « extraordinaire », « chouette », « sensass », « admirable » et même « génial ».

Pour refuser une proposition, les mots suivants sont présentés aux apprenants :

- « Non, merci. »
- « Je regrette... »
- « Je suis fatigué (e)... »
- « Je suis désolé (e)... »
- « Ah non !... »

« Non, merci » est une formule de politesse servant à décliner l'offre de quelqu'un poliment. « Je regrette... » est également une formule de politesse utilisée pour refuser une offre, et n'est pas différente sémantiquement de « Je suis désolé... ». Les deux veulent dire, si elles sont utilisées au début de la phrase : « Excusez-moi,... ». En disant : « Je suis fatigué... », le locuteur fait connaître la raison pour son refus de l'offre. Son état physique (la fatigue) ne le permet pas de faire ce qu'on lui demande de faire. L'interjection « ah ! » exprime une vive émotion morale ou physique – « Ah, non ! » est donc un refus catégorique.

V. a) Donner des ordres, dire de faire quelque chose

b) Répondre à l'instruction (p.11)

Trois images sont présentées pour illustrer ces actes de parole (a et b). Sur les trois, les verbes utilisés pour donner des ordres/dire de faire quelque chose sont à l'impératif :

- « Monsieur Mwangemi, montrez le réfectoire à l'Inspecteur s'il vous plaît ! »
- « Montre le réfectoire à Paul s'il te plaît ! »
- « Donne la règle à Otieno »

Les auteurs de *Parlons français 2* indiquent les mots utilisés pour répondre à l'instruction, à l'aide d'une flèche et du mot « ACCEPTER » (sur les images). Sur la première image, nous lisons les mots :

« Bien sûr, tout de suite Monsieur le Directeur » (en réponse à : « Monsieur Mwangemi, montrez le réfectoire à l'Inspecteur s'il vous plaît ! »),

sur la deuxième :

« D'accord, viens Paul » (en réponse à : « Montre le réfectoire à Paul s'il te plaît ! »)

et sur la troisième :

« Tiens, Otieno » (en réponse à : « Donne la règle à Otieno »)

Nous constatons, sur les trois images, que la personne qui donne l'ordre ou qui demande de faire quelque chose occupe une position « haute » par rapport à celle à qui elle ordonne/demande de faire quelque chose. Sur la première image, c'est le directeur qui donne un ordre à un professeur de son école ; sur la deuxième image et la troisième, c'est un professeur qui donne un ordre à son élève. Toutefois, signalons qu'un élève peut demander à un autre élève de faire quelque chose, ce qui nécessitera l'emploi de l'impératif. Une personne peut donner un ordre à une autre avec laquelle elle entretient des relations de familiarité.

V. Demander et dire où l'on va (p.12)

Sur les deux images à la page 12, l'on voit de jeunes gens et des bus. Les jeunes gens voyagent et les uns demandent aux autres où ils vont. Ils disent où ils vont. Nous repérons les questions suivantes, utilisées pour demander où l'on va :

- « Où est-ce que vous allez, Mademoiselle ? » (si l'on vouvoie son interlocuteur)

- « ...où allez-vous ? » (cas de vouvoiement)

- « Tu vas où, ... » (entre amis, par exemple, ou tout cas de tutoiement)

- « ...où tu vas ? » (entre amis, ou tout cas de tutoiement)

En plus de ces questions, à la page 13, il y a l'emploi de :

- « Vous allez-où ? » (erreur d'orthographe: il n'y a pas de trait d'union entre « allez » et « où »)

- « Où vas-tu ? »

- « Où allez-vous ? »

Nous distinguons les formules qui appartiennent au style soutenu et celles qui relèvent du français parlé (oral).

« Où allez-vous ? » et « Où vas-tu ? » appartiennent au français soutenu.

Les expressions ci-après appartiennent au style familier (français parlé/oral) :

- « Tu vas où ? »/« Vous allez où ? »
- « Où tu vas ? »
- « Où est-ce que vous allez ? »

Dans les expressions : « Où vas-tu ? » et « Où allez-vous ? », il y a inversion du sujet, ce qui fait qu'elles appartiennent au registre soutenu. Par contre, dans les expressions : « Tu vas où ? », « Vous allez où ? », l'on en dégage la structure : Sujet + Verbe + Mot interrogatif, ce qui est considéré comme familier.

Les structures : Mot interrogatif + Sujet + Verbe (dans « Où vas-tu ? ») et Mot interrogatif + est-ce que + Sujet + verbe (dans « Où est-ce que vous allez ? », relèvent du français oral.

Pour répondre aux questions posées ci-dessus (« Où allez-vous ? », « Tu vas où ? », « Où est-ce que vous allez ? », etc.), les mots suivants sont utilisés :

- « Je vais à Kisumu »
- « Je vais à Mombasa »
- « Moi, je vais à Nakuru »
- « Euh, moi je vais au lycée... »
- « Nous allons à la plage »/« On va à la plage »
- « Je vais au réfectoire »

En général, l'on utilise : Sujet (je, on, nous) + Verbe (aller) + Préposition (à).

Toutefois, l'on constate que pour les noms de villes, c'est la structure suivante qui est utilisée : Sujet + Verbe (aller) + Préposition (à) + Nom de ville.

En ce qui concerne les noms des lieux (plage, réfectoire, infirmerie, etc.), l'on recourt à la structure : Sujet + Verbe (aller) + Préposition (à) + Article défini + Nom de lieu.

Dans le second cas, l'élision peut s'imposer (par exemple : « à le » devient « au », appelée aussi « article contracté ») et dans certains cas, « à la » devient « en » (par exemple : « en ville », et non « à la ville »).

VII. Exprimer la succession des actions dans le présent et dans le futur

Aux questions :

- « Alors Simuli, qu'est-ce que tu fais aujourd'hui ? et demain ? et mercredi ?, qu'est-ce que tu fais ? »

Simuli, que l'on voit sur l'image (p.19), répond :

- « Aujourd'hui, je vais... »
- « Demain, j'accompagne... »
- « D'abord, on va... »
- « Ensuite, on va... »
- « Enfin, le soir on va... »
- « ...Mercredi, nous allons à Mombasa »

L'on peut constater que pour parler du futur, Simuli utilise le présent (« Demain, j'accompagne... ») et non le futur. La « forme présent » du verbe peut être utilisée pour annoncer un événement à venir ; le présent peut avoir ainsi la valeur du futur.

Pour exprimer la succession, l'on emploie : d'abord, ensuite...et puis...et enfin, dans cet ordre.

VIII. a) Poser des questions sur des actions passées

b) Raconter une succession d'actions passées (p.20)

Les questions posées sur les actions qui ont déjà eu lieu entraînent l'emploi du passé composé et l'auxiliaire « avoir », comme l'on peut constater dans les questions suivantes, posées par les personnages sur les images (p.20) :

- « Qu'est-ce que tu as visité hier à Mombasa ? »
- « Monsieur et Madame Tibot, qu'est-ce que vous avez visité ? »
- « Oui, qu'est-ce que vous avez fait ? »
- « Qu'est-ce que vous avez mangé à Min (minuit) ? »

Les réponses sont données en racontant une succession d'événements (emploi de : d'abord, ensuite, puis, enfin) :

- « Eh bien, d'abord on a visité Amboseli, ensuite Mombasa et enfin hier, on a visité Maasaï Mara » (* « Amboseli » et « Maasaï Mara » sont des parcs naturels qui se trouvent au Kenya).

- « D'abord, j'ai visité Nairobi, ensuite le Parc de Tsavo [au Kenya] et enfin la vieille ville de Mombasa... »

En ce qui concerne l'emploi du passé composé, dans les exemples : « ...on a visité... » ; « j'ai visité... » ; « ...vous avez fait » ; « ...vous avez mangé », etc., l'on

dégage la structure – Sujet + Auxiliaire (avoir – conjugué au présent) + Participe passé du verbe.

Sur les images, les verbes qui se conjuguent (au passé) avec l’auxiliaire « être » ne sont pas abordés dans l’acte de parole. Les auteurs en parlent plus loin à la page 23.

En comparant le présent au passé composé, les auteurs expliquent que le présent est utilisé lorsque l’action est en cours alors que le passé composé est utilisé lorsque l’action est terminée.

IX. a) Poser des questions sur le nombre

b) Donner des renseignements sur la quantité

L’adverbe interrogatif « combien » est utilisé pour poser des questions sur le nombre, comme nous lisons sur les images I, II et III (pp.28-29) :

- « Combien est-ce qu’il y a de livres de français ? »
- « Et combien est-ce qu’il y a d’élèves ? »
- « Combien est-ce qu’il y a des sacs de maïs dans le camion ? »
- « Il y a combien de kilomètres de la frontière à Kigali ? »

Notons que « combien » est utilisé nécessairement avec « il y a », dans tous ces exemples.

On cite un chiffre pour répondre aux questions avec « Combien de ...il y a... », « Il y a combien de... ? », (ces chiffres ont été appris dans « Parlons français 1 »). Par exemple :

- « Il y a 15 livres »
- « Il y a 20 élèves, Monsieur, exactement 20 élèves »
- « ...il y a environ euh...15 sacs peut-être »
- « Euh...Je ne sais pas...environ 200 km [kilomètres], euh oui, exactement 197, presque 200km ! »

Pour dire un chiffre dont on est sûr, le mot « exactement » est utilisé. Les mots « environ » et « presque » sont utilisés dans des approximations ; si l’on n’est sûr du chiffre exact. Les concepteurs de la méthode et les professeurs devraient l’expliquer aux apprenants.

X. Parler de son état physique : dire qu'on est fatigué (p.29)

L'expression utilisée pour parler de son état physique sur les deux images est : « être fatiguée » (exemple : « Aaah ! Non ça suffit, je suis fatigué, bonne nuit »). L'on peut également repérer, sur la deuxième image, l'expression : « être épuisée » (exemple : « Et moi, je suis épuisée »). Les expressions « être fatigué » et « être épuisée » peuvent être considérées comme synonymes. Il existe tout de même une différence liée à l'intensité entre elles : « être épuisé » c'est « être très fatigué ». Rien n'est dit à ce propos par les concepteurs de la méthode.

Sur la deuxième image (p.29), deux athlètes qui répondent à la question posée par la journaliste disent : « Nous sommes fatiguées, très fatiguées, c'est un marathon difficile ! ». Une troisième dit : « Et moi, je suis épuisée ! ». Nous pensons que les auteurs auraient bien fait d'expliquer et commenter ces expressions. « Etre très fatiguée » et « être épuisée » veulent dire presque la même chose.

XI. a) Demander/donner des informations sur la distance (près de, loin de)

b) Localiser par rapport à l'endroit où l'on est (ici, là, là-bas) (p.30)

Pour demander les informations sur la distance, nous relevons les questions ci-après, sur les images (pp.30-31) :

- « Pardon*, l'aéroport c'est loin d'ici ? (un touriste demande à un homme)
- « Pardon Madame, Thika c'est loin de Nairobi? Et Mombasa ? Et Lamu ? (un touriste qui demande à la réceptionniste à l'Office du Tourisme) (Thika, Nairobi, Mombasa et Lamu sont des villes kenyanes)
- « Est-ce que l'Hôtel Méridien est loin de l'aéroport ? » (un homme demande à une dame à l'aéroport)
- « Où est le réfectoire ? »

* Le mot « pardon », au début de la question est une marque de politesse ; c'est une demande polie. Il (le mot « pardon ») est prononcé pour s'excuser avant de demander de l'aide surtout à un (e) inconnu (e).

Les réponses aux questions sur la distance sont :

- « L'aéroport, c'est tout près d'ici »
- « Thika ? C'est tout près. Mombasa c'est très loin. Lamu ? Oui, c'est très loin »

- « Oui, mais il est près du centre-ville »
- « Là-bas devant l'aéroport, derrière vous »
- « Le réfectoire est derrière la cuisine près des dortoirs »

L'expression « loin de » signifie « à une grande distance de quelque chose ou quelqu'un », alors que « près de », qui est son antonyme, marque la proximité dans l'espace. Les mots « tout » et « très », placés devant « près » (tout près) et « loin » (très loin) renforcent les adverbes, jouant ainsi le rôle reconnu aux superlatifs. Toutefois, les deux (tout, près) ne sont pas forcément interchangeables, ce qui fait qu'on considère comme incorrect « tout loin d'ici », par exemple.

Nous relevons quelques adverbes de lieu utilisés pour localiser quelque chose par rapport à l'endroit où l'on se trouve, à savoir : « ici », « là-bas », « devant » et « derrière ». Signalons que « là » n'est pas utilisé ! (pourtant ce mot est présenté dans l'intitulé de l'acte de parole XI.b – Localiser par rapport à l'endroit où l'on est – p.30)

L'adverbe de lieu « ici » est utilisé dans le lieu défini par la personne qui parle. « Là-bas » est utilisé si l'on parle de quelque chose qui se trouve « à tel endroit au loin ». Quant à « devant », il signifie « en avant de » et est l'antonyme de « derrière », qui signifie « en arrière de ».

« Près de » et « loin de », utilisés avec les noms des pays ou des lieux nécessitent l'emploi de : l'article défini (le, la, l') – « Près de/Loin de + Article défini + Nom (de lieu, pays), par exemple « loin de la gare », « près du (de + le) Kenya », etc.

Par contre, « près de » et « loin de » n'ont pas besoin d'article défini lorsqu'ils sont utilisés avec les noms de beaucoup de villes, par exemple : « près de Mombasa », « loin de Nairobi », etc. Il existe toutefois des exceptions : certains noms de grandes villes cosmopolites portent l'article défini, comme « le Caire » (en Egypte) et la Haye (aux Pays-Bas). Les professeurs feraient bien de les signaler. L'emploi : « Près de » ou « loin de » + l' + Nom de pays, concerne les noms des pays (féminins ou masculins) qui commencent par une voyelle ou un « h » aspiré, par exemple « près de l'Algérie ». Rappelons que les adverbes de lieu « devant » et « derrière » ont déjà été abordés dans la leçon 6 de *Parlons français 1*.

III. Analyse d'exercices

Dans *Parlons français 2*, contrairement à *Parlons français 1*, les auteurs utilisent le mot « exercice » à la place d' « activité ». Nous allons donc analyser les exercices de la leçon 1 de *Parlons français 2*.

Exercice 1 (p.5)

Consigne

- Que disent-ils ?

Caleb frappe à la porte...

...que disent ses amis ?

...que dit Caleb ?

La consigne exige que les apprenants fassent parler les personnages présentés sur les images 1 et 2. Pour ce faire, ils doivent trouver les mots que ces personnages utilisent.

Cet exercice vise l'expression orale guidée : parler à partir d'images. Exercice de mise en pratique, il exige à l'apprenant de réutiliser les formes et structures apprises dans l'acte de parole 1 (a, b). Le garçon, Caleb, frappe à la porte (Image 1) et ses amis la lui ouvrent (Image 2). On peut imaginer que ses amis l'accueillent en utilisant des mots tels que : « Tiens, Caleb, quelle bonne surprise, entre s'il te plaît ! ». Caleb répond peut-être en disant : « Moi, aussi, vous êtes gentils ». Il est à noter qu'il n'y a qu'un seul échange : ce que les amis de Caleb lui disent et sa réaction. Cela s'arrête là. Ainsi nous ne pensons pas qu'il y ait une vraie communication ; les apprenants ne réutilisent que les mots appris. Un tel exercice peut, toutefois, être utilisé pour l'apprentissage de l'oralité (il implique deux personnes dans un échange, l'intonation, les gestes et la prononciation des mots).

Exercice 2 (p.6)

Cet exercice est subdivisé en quatre parties (a, b, c et d), chacune pouvant être considérée comme un exercice en soi.

Consigne générale

La consigne formulée pour a, b, c et d est :

Que disent-ils ?

Comme pour l'exercice 1, les apprenants sont censés s'associer aux personnages présentés sur les différentes images et s'exprimer.

a. La situation suivante est présentée :

- Munyana est burundaise, elle accueille son amie kenyane [« kényane » est une erreur d'orthographe – il n'y a pas d'accent sur 'e'] à Bujumbura pour la première fois.

Vous êtes Munyana, que dites-vous ?

- Sanda est kenyane, elle arrive à Bujumbura pour la première fois. Elle rend visite à Munyana au Burundi. Vous êtes Sanda, que répondez-vous ?

Dans ces deux situations, presque similaires, l'apprenant est amené à réutiliser les structures véhiculées par le dialogue (pour accueillir un ami – « Bienvenue au... », « Merci vous êtes très aimable », etc.). L'échange est entre Munyana et son amie Sanda – les parents de Munyana ne disent rien. Encore une fois, cet exercice amène un apprenant à parler et un autre à réagir. Ainsi, parler de communication en interaction serait irréaliste.

b. Situation présentée :

- Dans le salon de la famille de Munyana.
Sanda arrive à la maison de Munyana avec Munyana et ses parents ; Que disent-ils ? Que répond Sanda ? (ils arrivent de l'aéroport)
Attention ! Les parents de Munyana vouvoient Sanda (Munyana la tutoie, bien sûr).

Sur l'image, l'on voit Sanda, Munyana et les parents de Munyana. Munyana et ses parents font un geste (les bras ouverts) et semblent indiquer à Sanda sa chambre. Cela nécessite la réutilisation des structures telles que : « Entre s'il te plaît ! », « Fais comme chez toi ». Les apprenants s'expriment oralement à partir de la situation et l'image présentées.

c. Dans la nouvelle chambre de Sanda. Que disent-elles ?

Sur l'image, il semble que Munyana montre à Sanda sa nouvelle chambre et Sanda semble émerveillée. On peut imaginer que Munyana lui dit : « Voici ta chambre, fais comme chez toi ». Sanda réagit peut-être en disant : « Oh la ! la ! c'est une grande chambre ! ». Dans cet exercice, les apprenants doivent réutiliser les structures apprises dans l'acte de parole 1 et dans le dialogue. Munyana parle, Sanda réagit à ses paroles.

d. Situation présentée :

- Le ministre de l'Education visite le Collège L. S. Senghor...
- ...vous êtes le principal [proviseur] du collège, que dites-vous ?
- ...vous êtes le ministre, que répondez-vous ?

Le proviseur du lycée L. S. Senghor accueille un visiteur officiel, le ministre de l'Education. Cet exercice repose sur l'acte de parole 1a (souhaiter la bienvenue à un visiteur officiel). Il est donc attendu des apprenants d'utiliser des formules telles que : « Bienvenue au lycée...Monsieur le Ministre ». C'est un exercice de mise en pratique ou l'expression orale s'appuie sur un document iconique (image).

Si ces exercices visent tous l'expression orale guidée, nous ne pensons pas qu'il y ait échange communicatif. Les apprenants ne font que reproduire ce qu'ils ont appris. Ainsi, même si l'oralité est apprise, nous ne pensons pas que de tels exercices soient propices au développement de la compétence de communication en langue étrangère, de la part des apprenants.

Exercice 4 (p.8)

La consigne donnée pour cet exercice est, comme dans les exercices précédents (1,2) :

Qu'est-ce qu'ils disent ?

Les apprenants doivent dire les mots qui manquent dans les bulles qu'on voit sur l'image. Cet exercice est un exercice de mise en pratique de l'acte de parole II

(Exprimer sa surprise, son étonnement). On s'attend à ce que les apprenants réutilisent les mots qui expriment la surprise, tels que : « Aïe ! », « ce n'est pas vrai ! », « oh là là ! », « c'est incroyable ! » et « ce n'est pas possible ! ». (cf. p.8)

Notons que l'exercice est dépourvu de toute interaction. Chaque apprenant utilise un mot/des mots pour exprimer sa surprise ; pas pour réagir aux mots dits par un autre apprenant. C. Kerbrat-Orechionni (1996 : 4) écrit que : « pour qu'il y ait échange communicatif, il ne suffit pas que deux locuteurs (ou plus) parlent alternativement ; encore faut-il qu'ils se parlent, c'est-à-dire qu'ils soient tous deux 'engagés' dans l'échange ». On peut dire que ce qui est visé n'est que la « forme parlée » ; l'exercice est donc penché vers l'oral et non l'oralité. Nous constatons que sur l'image (le support) présentée pour cet exercice, il y a des mots anglais : « INTERNATIONAL AIR SHOW NAIROBI » (salon international de l'aviation à Nairobi), peut-être pour que les apprenants puissent comprendre facilement la situation présentée. Nous repérons également l'usage de l'exclamation anglaise : « WOW ! » (qui semble être fourni comme indice aux apprenants). Cette exclamation anglaise devrait les inciter, en quelque sorte à réutiliser d'autres exclamations (françaises) apprises.

Exercice 5 (p.10)

Cet exercice est présenté en deux parties (a, b).

Consignes

- Pour a) :

Le premier personnage propose quelque chose...

...le deuxième accepte ou refuse

Continuez avec : un soda, un café, un jus d'orange, un biscuit, des bonbons, un fruit, etc. »

- Pour b) :

1^{er} élève : propose une sortie ou une activité à un (e) camarade, comme dans l'exemple.

2^e élève : accepte ou refuse la proposition (si vous refusez, dites pourquoi).

Exemples de sorties :

(le) café

(la) piscine

(la) bibliothèque

(la) discothèque

(le) théâtre

(le) stade

(le) zoo

L'apprenant procède par la substitution des exemples donnés. Dans a) et b), c'est l'acte de parole V. (a. suggérer, proposer à quelqu'un de faire quelque chose, b. répondre à la proposition [accepter ou refuser]), qui est mis en œuvre. C'est un exercice de mise en application. À l'aide d'images et d'exemples, les apprenants doivent s'exprimer oralement. Si dans a), l'apprenant ne fait qu'accepter ou refuser la proposition, dans b) il va plus loin ; il dit pourquoi il refuse, par exemple. Les mots utilisés pour accepter, refuser ou justifier son refus sont présentés à la page 9 (acte de parole IV). L'on a l'impression que les apprenants doivent parler sans réfléchir, comme des « perroquets », car ils sont limités aux mots appris. L'exercice implique l'expression orale qui se produit sous forme de « questions – réponses » et l'oralité semble être favorisée. Toutefois, à notre avis, l'exercice ne suffit pas pour un échange communicatif. Si chez les Français les sorties énumérées (le café, la piscine, la bibliothèque, etc.) sont connus de tous ou presque, au Kenya il y a des apprenants qui n'ont jamais mis le pied au théâtre ou nager dans une piscine, par exemple. Il peut se poser ici un problème d'ordre socioculturel. Nous sommes de l'avis que l'exercice peut faire développer les composantes linguistique (mots utilisés pour accepter, refuser) et socioculturel (les sorties/lieux de distraction chez les Français) de la part des apprenants. L'exercice amène les apprenants à employer la préposition « à » + article défini (à la piscine, au café)- l'on peut aussi parler de l'emploi de l'article contracté.

Exercice 7 (p.12)

Donner/montrer à

Consigne

Faites comme Monsieur Muka*, donnez des ordres à Kizito* ; choisissez le verbe 'donner' ou le verbe 'montrer' selon la situation et dites à Kizito de donner ou de montrer quelque chose de la liste A à une ou plusieurs personnes de la liste B.

Liste A : endroits et objets

Les laboratoires
Le projecteur
Le cahier
La salle de français
Le stade
l'inspectrice

Liste B : personnes

le professeur de physique
les visiteurs
la secrétaire
Kilonzo*

* Muka, Kizito et Kilonzo sont des noms kenyans.

Cet exercice met en œuvre l'acte de parole V (a. donner des ordres, dire de faire quelque chose, b. répondre à l'instruction). L'exercice est limitatif – l'apprenant n'a pas le droit d'employer des verbes autre que « donner » et « montrer ». L'expression orale est guidée ; des modèles sont donnés ainsi que des listes. On peut dire que la composante orale se travaille à partir des supports écrits. L'image est aussi communicative – on peut constater que M. Muka, qui donne un ordre, fait un geste (il pointe le doigt vers Kizito), qui semble montrer son autorité. L'expression orale ne concerne que : l'ordre et la réaction à l'ordre, c'est tout. Les listes présentées à l'apprenant lui permet de procéder par substitution. L'échange amène à penser que l'exercice s'inscrit dans l'oralité. Même s'il y a un échange entre M. Muka et Kizito, cet échange ne peut être qualifié de communicatif. On peut parler de « paires adjacentes » (C. Kerbrat-Orechionni, op.cit., p.37), où la première intervention (celle de M. Muka) est « initiative » et la seconde (celle de Kizito) « réactive ». Différentes composantes de la compétence de communication peuvent être développées par l'exercice, notamment les composantes linguistique et sociolinguistique. Pour faire l'exercice, les apprenants emploient l'impératif ainsi que la préposition « à » + Article défini + Nom.

Exercice 8 (p.15)

« Où vas-tu ? »

Consigne

Regarde[z] le plan du lycée L. S. Senghor et les différents groupes d'élèves (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J et K).

Imaginez leur conversation comme dans l'exemple :

- Salut, où est que tu vas ?
- Moi ? Je vais au réfectoire.
- Ah bon !

Attention ! utilisez bien « au... », « à la... », « à l'... », « aux... » ; vérifiez p.11 pour la règle de grammaire et consultez la liste ci-dessous pour connaître le genre des bâtiments* et des lieux du lycée (*bâtiments – buildings)...

On demande aux apprenants de consulter un plan (le plan du lycée L. S. Senghor) et s'exprimer en s'inspirant de l'exemple donné. Ils doivent citer les différents lieux qui se trouvent sur le plan.

Il s'agit d'un exercice d'expression orale guidée. Les apprenants s'expriment à partir d'un support iconographique (le plan). L'exercice vise le réemploi de : « ...où est-

ce que tu vas ? » et « Je vais... ». Il met ainsi en valeur l'acte de parole VI (demander et dire où l'on va) et dans une certaine mesure l'acte de parole XI (...localiser par rapport à l'endroit où l'on est...) (Guide pédagogique de « Parlons français 2 », p.8). S'appuyant sur l'oralité, l'exercice fait également apprendre le vocabulaire des lieux de l'école (salle des professeurs, le laboratoire, salle de français, etc.). Remarquons que l'exercice se fait par groupe de deux – un apprenant pose la question « Où vas-tu ? », l'autre répond en disant « Je vais à... ». L'on peut dire qu'il s'agit d'un jeu de « questions – réponses ». L'exercice amène les apprenants à employer la préposition « à » + Article défini + Nom de lieu. De toutes les composantes de la compétence de communication, à notre avis c'est la composante linguistique qui semble être valorisée (le vocabulaire de noms de lieux trouvés à l'école occupe une place importante dans l'exercice).

Exercice 9 (p.16)

La journée « portes ouvertes »

Consigne

C'est la journée 'portes ouvertes' au lycée Senghor. Vous êtes préfet de service à l'entrée du lycée ; des visiteurs vous demandent des renseignements ; vous les aidez avec le plan de la page précédente (p.15) comme dans l'exemple :

Le visiteur : Où sont les toilettes, s'il vous plaît ?

Le préfet : Là, Monsieur, derrière les dortoirs des garçons.

Le visiteur : Et les dortoirs. Où sont-ils ?

Le préfet : Ils sont là-bas, Monsieur, à côté de la piscine, près du terrain de sport.

À l'entrée du lycée, d'autres visiteurs cherchent aussi :

- la salle de français
- le réfectoire
- le bureau de la directrice
- la bibliothèque
- la ferme de l'école
- la salle des fêtes, etc.

Aidez-les ! Pour indiquer où sont les bâtiments, utilisez « ici », « là-bas », « près de... », « loin de... », « à côté de... », « derrière... ».

Les apprenants, encore une fois, sont censés s'exprimer à partir d'un support iconographique (plan à la page 15) et d'un exemple donnés. Ainsi, leur expression orale est guidée. Cet exercice peut aller dans le sens du « jeu de rôle » ; les apprenants s'associent au préfet et aux visiteurs et sont impliqués dans des échanges. Il y a l'usage

d'adverbes de lieu : « là-bas », « ici », « derrière », etc.). Nous sommes de l'avis que cet exercice aurait dû suivre l'acte de parole XI (pp.30-31), où l'on se sert des mots et adverbes tels que : « loin de », « près de », etc. Il y a des échanges entre le préfet et les visiteurs. Les apprenants doivent substituer les différents noms de lieu les uns aux autres. Ils doivent également varier l'emploi d'adverbes de lieu, suivant la position où le lieu est situé. Un exercice de ce genre peut conduire au développement de la composante linguistique de la compétence de communication de la part des apprenants.

Exercice 11 (p.17)

Trouvez la question

Consigne

Voici six réponses à cinq questions. Vous n'avez pas entendu les questions : imaginez et posez les questions avec le verbe « aller » 1) d'abord en français oral, 2) ensuite en français soutenu.

Les apprenants doivent trouver les questions dont les réponses sont données. Cet exercice amène les apprenants à réutiliser les formes et structures utilisées pour réaliser l'acte de parole VI (notamment la partie : « demander où l'on va »). Les questions sont à poser d'abord en français soutenu (la structure : « mot interrogatif + verbe + sujet », il y a inversion du sujet, par exemple – « Où vas-tu ? ») et ensuite en français oral/ familier (par exemple, la structure : « sujet + verbe + mot interrogatif » - « vous allez où ? » ; ou la structure : « mot interrogatif + sujet + verbe » - « Où vous allez ? »). Cet exercice relève du type « questions – réponses ». Il vise l'expression orale guidée (une réponse aide l'apprenant à poser une question).

L'on s'attend à ce que les apprenants puissent distinguer les registres de langue – celui qui est reconnu au français parlé, familier (français oral) et celui qui est assimilé à l'écrit (français soutenu). Cet exercice, à notre avis, fait travailler l'oral. Ce qui est visé c'est la reproduction des formes apprises (les questions pour demander où l'on va). Cela dit, il pourrait faire travailler l'oralité si deux apprenants étaient impliqués – l'un qui posait la question et l'autre qui y répondait. Tel qu'il est présenté, l'exercice n'implique aucune interaction. Donc, nous ne pensons pas qu'il puisse amener au développement de la compétence de communication chez les apprenants.

Exercice 12 (p.17)

Compréhension orale

Consigne

Écoutez ces trois élèves qui donnent la description de leur école et dites quelle description correspond au plan (une seule description est correcte).

Cet exercice exige que l'apprenant écoute chacune des trois descriptions, en se référant au plan de l'école. On peut dire qu'il doit écouter pour repérer. Il doit pouvoir trouver les différents lieux de l'école et leur position les uns par rapport aux autres. Comme l'indique le titre de l'exercice, c'est la compréhension orale qui est visée dans l'exercice. L'oral est favorisé ; l'oralité n'est pas abordée. Il n'y a aucun échange, aucune interaction. On peut dire que l'oral est travaillé à l'appui des écrits associés aux images (les lieux et leurs noms, au plan). L'exercice renforce l'apprentissage du vocabulaire de l'école (noms de différents lieux que l'on y trouve). De la sorte, c'est la composante linguistique de la CC qui est valorisée.

Exercice 13 (p.18)

Une lettre d'une étudiante gabonaise

Consigne

Une jeune Gabonaise, Françoise Boukika, a écrit à votre lycée pour chercher une correspondante. Voici sa lettre...

- a. Lisez cette lettre en silence, et répondez aux questions suivantes (d'abord oralement...) »

Remarquons que dans la consigne on dit que la Gabonaise ne cherche qu'une correspondante, mais dans la lettre elle dit bien : « Je cherche un correspondant ou une correspondante au Kenya ». La consigne n'est donc pas claire et précise ; elle peut prêter à confusion.

Ce qui nous intéresse dans cet exercice, ce sont les réponses orales aux questions posées. Ainsi, l'on peut considérer l'exercice comme la compréhension orale (en excluant l'écrit). Pareil exercice repose sur l'apprentissage de l'oral et non de l'oralité. L'oral est travaillé à partir d'un document écrit (la lettre). C'est un travail

individuel dépourvu de toute interaction, ce qui ne le rend pas favorable au développement de la compétence de communication chez les apprenants. La composante linguistique semble être favorisée.

Exercice 16 (p.25)

La visite du lycée L. S. Senghor

Consigne

Monsieur et Madame Seck ont visité le lycée L. S. Senghor. Mme Seck a visité les laboratoires de physique et de chimie, la salle de géographie et le gymnase. M. Seck a visité le terrain de sport et les dortoirs des garçons, la ferme du lycée et l'atelier de technologie.

- a. Vous êtes Mme Seck, répondez au directeur et racontez votre visite.
- b. Vous êtes M. Seck, répondez au directeur et racontez votre visite.
- c. Vous êtes le directeur, racontez à la classe la visite de Monsieur et Madame Seck... »

Monsieur et Madame Seck doivent répondre à la question posée par le directeur du lycée L. S. Senghor : « Alors, qu'est-ce que vous avez visité ? » (sur l'image, à la page 25). En y répondant, les époux Seck lui disent les différents lieux qu'ils ont visité, en utilisant : « D'abord...ensuite...puis...enfin ». Ils racontent ainsi une succession d'actions passées (cf. acte de parole VIII a. Poser des questions sur des actions passées, b. Raconter une succession d'actions passées). L'on a affaire ici à un exercice de mise en pratique. Monsieur et Madame Seck visitent le lycée à l'occasion de la journée « portes ouvertes » (traduit en anglais comme : « Parents day »), comme l'on peut lire sur l'image. Le directeur du lycée, à son tour, raconte à la classe la visite des Seck, comme ils la lui ont racontée. Les apprenants s'associent donc à trois personnages : Monsieur Seck, Madame Seck et le directeur du lycée L. S. Senghor. Il y a la « pseudo-communication » ; Monsieur et Madame Seck ne font que répondre à la question du directeur sans qu'il n'y ait d'interaction proprement dite. Sont visés les emplois des mots exprimant la succession d'actions passées et les noms de différents lieux, ce qui favorise le développement de la compétence linguistique chez les apprenants. L'exercice nécessite l'emploi du passé composé et de l'auxiliaire « avoir ».

Exercice 19 (p.28)

Consigne

Un élève du lycée de St. Paul, à la Réunion, répond aux journalistes de la radio. **Écoutez et répondez aux questions**

Exercice de compréhension orale, l'exercice 19 comporte des questions de deux types : Vrai (V)/ Faux (F) et questionnaire à choix multiples (QCM – a, b, c). À notre avis, la consigne est incomplète ; il fallait inclure, pour préciser, des mots tels que : « ...en cochant V ou F ou en choisissant a, b ou c ». Cet exercice fait travailler l'oral et exige une écoute globale d'un texte sonore, chez les apprenants, afin qu'ils puissent répondre oralement aux questions qui en découlent. Un tel exercice ne permet pas à l'apprenant de bien s'exprimer oralement en langue étrangère. Qui plus est, il n'implique pas les apprenants dans une communication en interaction. L'apprenant n'a qu'à distinguer la forme visée du (des) distracteur (s). Pareil exercice valorise la composante linguistique de la compétence de communication.

Exercice 21 (p.32)

La visite du Collège Léopold S. Senghor.

Cet exercice est en trois parties : a, b et c. Nous ne nous intéressons qu'aux parties a et b, qui portent sur la composante orale.

Consignes

- a. **Travail oral à deux personnages** : le principal du collège,
le Directeur général de l'Éducation

Premier élève : vous êtes le **Directeur général de l'Éducation** ; vous visitez le collège avec le principal ; vous demandez des informations générales au principal ; vous désirez seulement des réponses approximatives ; posez des questions.

Deuxième élève : vous êtes le principal et vous répondez au Directeur [général] de l'Éducation. Regardez le document en face et donnez des réponses approximatives.

- b. **Travail oral à deux personnages** : le principal du collège,
l'Inspectrice de l'Éducation.

Premier élève : vous êtes l'**Inspectrice de l'Éducation** ; vous êtes dans le bureau du principal ; vous désirez des informations précises ; posez des questions.

Deuxième élève : vous êtes le principal ; regardez le document et donnez des réponses précises. »

L'exercice est à faire avec des documents écrits (trouvés à la page 33) à l'appui. Il s'agit, dans a. et b., d'un travail de groupe (de 2 apprenants). Dans a), il y a le Directeur Général de l'Education et le principal ; dans b. l'Inspectrice de l'Education et le principal. Cet exercice s'appuie sur l'acte de parole IX (a. Poser des questions sur le nombre, b. Donner des renseignements sur la quantité – p.28). Il nécessite donc l'emploi de l'interrogatif : « Combien... ? » et de « Il y a + nom ». Si l'on donne des réponses précises (pour b.), on devra employer : « Il y a + exactement + chiffre + nom » ; si l'on donne des réponses approximatives (pour a.) on va utiliser : « Il y a + environ/presque + chiffre + nom ». Ainsi, on peut considérer « Exercice 21 » comme un exercice de mise en pratique. L'on peut supposer également que le principal accueille les deux visiteurs officiels, le Directeur général de l'Education et l'Inspectrice de l'Education, au Collège L. S. Senghor. Si tel est le cas, l'acte de parole I a (souhaiter la bien venue à un visiteur officiel – p.4), sera mis en œuvre. L'expression orale est travaillée à partir des documents écrits (présentant des chiffres) et est donc guidée. L'exercice implique des « questions – réponses », qui conduisent à des échanges communicatifs. Pareil exercice peut aider à développer différentes composantes de la compétence de communication : composante linguistique (vocabulaire utilisé dans l'exercice ; l'emploi de l'adverbe interrogatif « combien... », de la locution interrogative directe « est-ce que... » et de la tournure impersonnelle « il y a...), composante sociolinguistique (termes d'adresse des visiteurs officiels : « Monsieur le Directeur général », « Madame l'Inspectrice », etc.).

En scène ! (p.34)

Consigne

Réviser le dialogue de la leçon en petits groupes et jouer-le devant la classe. Les autres groupes écoutent. Ensuite, ils font des commentaires et donnent leur avis.

Il s'agit de la dramatisation du dialogue de la leçon 1 : « Allons-y ! », dont la transcription se trouve à la page 38. La dramatisation a pour point de départ un document écrit (le dialogue transcrit) que les apprenants révisent, mémorisent pour finalement le dramatiser. C'est un exercice de nature interactionnelle, où les apprenants s'associent aux personnages du dialogue. Ne faisant que reproduire le dialogue en lui

« donnant vie » en classe, les apprenants sont engagés dans une « pseudo-communication ». La dramatisation du dialogue est indissociable de l'oralité et peut, à notre avis, amener au développement de la compétence de communication en langue étrangère chez les apprenants.

Simulation 1 (pp.34-36)

Consigne

« Lisez d'abord ces deux lettres en anglais pour comprendre la situation...
...ensuite, imaginez la conversation entre la Directrice et ses deux visiteurs gabonais :

- Madame Mbarire attend ses visiteurs : que pense-t-elle ?
- Le visiteur salue Mme Mbarire et fait un commentaire (Madame Mbarire parle français) ;
- Madame Owendo se présente, présente sa collègue et explique où ils travaillent... ;
- Madame Mbarire se présente et exprime sa satisfaction de rencontrer ses visiteurs ;
- Monsieur Igoumbi est très étonné ; il exprime sa surprise (le lycée est très grand) ;
- Mme Owendo exprime aussi sa surprise et demande des informations sur le lycée (nombre d'élèves, etc.) ;
- Mme Mbarire répond aux questions de Mme Owendo et donne des informations complémentaires ;
- La directrice invite ses visiteurs dans son bureau. Les visiteurs la remercient... Dans son bureau, la directrice offre d'abord quelque chose à boire (elle propose des boissons) à ses visiteurs. Ils acceptent ou ils refusent... ;
- Ensuite la directrice pose des questions sur le programme des visiteurs. Ils répondent et donnent des informations sur leurs visites passées, présentes et futures ;
- Monsieur Mwangemi, le professeur de français, frappe à la porte et entre. Il s'excuse, car il est un peu en retard. La directrice fait un commentaire (elle est aimable) ;
- La directrice présente Monsieur Mwangemi à ses invités et propose de visiter le lycée. Les invités acceptent. »

Bien que les auteurs de « Parlons français 2 » appellent cet exercice « Simulation », il y a de fortes ressemblances entre lui et le « jeu de rôle », défini par E. Alessandrini et J. van Eibergen (1996 : 43) comme : « une technique qui permet à l'apprenant tout d'abord de s'exprimer à travers un personnage en s'impliquant en tant qu'individu au niveau imaginaire... ». Il est à noter que l'activité des apprenants est guidée par un canevas et des documents écrits (lettres, cartes de visites). L'exercice se fait sous forme d'interaction, favorisant ainsi l'oralité et le développement de différentes composantes de la compétence de communication de la part des apprenants. L'exercice met en œuvre différents actes de parole présentés dans la leçon 1 de « Parlons français 2 », à savoir :

- Souhaiter la bienvenue à un visiteur officiel (p.4) ;
- Exprimer sa surprise, son étonnement (p.8) ;

- Offrir, proposer quelque chose à quelqu'un/accepter ou refuser l'offre, la proposition (p.8) ;
- Exprimer la succession des actions dans le présent et dans le futur (p.19)
- Raconter une succession d'actions passées (p.20)
- Poser des questions sur le nombre/donner des renseignements sur la quantité (pp. 28-29)

En outre, les apprenants pourront recourir à d'autres actes de parole non abordés dans la leçon 1, tels que : « s'excuser » (du retard), « se présenter/présenter quelqu'un ». Sont également abordés les points grammaticaux : le passé composé, le verbe « aller », les adverbes de lieu, l'article contracté.

Simulation 2 (p.36)

Consigne

Dessinez le plan de l'école de vos rêves. Ensuite, chaque groupe présente son projet de l'école aux officiels du ministère de l'Education. Ils demandent où sont les différents bâtiments. Vous répondez aux questions et vous donnez des explications.

L'expression orale doit être travaillée à partir d'un support iconographique (un plan d'une école), qui doit être dessiné par les apprenants eux-mêmes. Cet exercice va dans le sens de la simulation ; les apprenants jouent leur propre rôle. Ils inventent leur propre support et trouvent leurs propres mots à dire. L'exercice valorise l'oralité. Il y a des échanges entre les apprenants et les officiels du Ministère de l'Education sous forme des « questions – réponses ». Pour montrer les différents bâtiments sur le plan aux officiels du Ministère de l'Education, les apprenants peuvent utiliser les adverbes de lieu, tels que : « devant », « derrière », « là », etc. Ainsi, la partie b. de l'acte de parole XI (localiser par rapport à l'endroit où l'on est – pp.30-31) sera mise en œuvre. Il paraît que la composante linguistique de la compétence de communication soit favorisée – le vocabulaire de différents lieux de l'école et les adverbes de lieu sont très utilisés.

Remarquons qu'un dialogue fabriqué, dont les personnages sont : une francophone et trois anglophones, présente une situation socioculturelle kenyane. Même si c'est le terme « dialogue » qui le désigne, sa première partie répond aux caractéristiques d'un « polylogue » (échange qui implique plus de deux personnes). Dans la leçon 1, 11 actes de paroles sont présentés, ce qui nous semble trop compte tenu des contraintes de temps dans les écoles secondaires kenyanes. Certains actes de parole

sont fusionnés, d'autres répétés sous différentes formes. Il y a ainsi des écarts entre eux et ceux présentés dans le *Niveau A1 pour le français – un référentiel*. Les différents actes de parole sont mis en œuvre dans les différents exercices proposés dans la leçon. Dans cette leçon, l'expression orale se taille la part du lion. Il s'agit précisément de l'expression orale guidée ; elle s'appuie sur les écrits et images. La plupart des exercices d'expression orale impliquent une réaction à ce qui est dit ou demandé. Beaucoup d'exercices favorisent ainsi un seul échange, ce qui ne va pas dans le sens de la communication en interaction. L'oralité est valorisée dans presque tous les exercices. La composante linguistique de la compétence de communication semble être mise en valeur.

En guise de récapitulation, nous présentons la liste d'exercices de la composante orale analysés dans la leçon 1 de *Parlons français 2*, dans le tableau suivant.

Tableau 12 : tableau récapitulatif d'exercices de la composante orale analysés dans la leçon 1 de *Parlons français 2*

Exercice	Composante(s) de la CC valorisée(s)	Variante de composante travaillée	de orale	Page dans la méthode
Écoute de dialogue.	Composante linguistique.	Oral.		p.38
Lecture de dialogue.	Composante linguistique.	Oral.		p.38
Exercice 1 (expression orale à partir d'images).	Composante linguistique.	Oralité.		p.5
Exercice 2 (expression orale à partir d'images).	Composante linguistique.	Oralité.		p.6
Exercice 4 (expression orale à partir d'images).	Composante linguistique.	Oral.		p.8
Exercice 5 (expression orale à partir d'images, de mots fournis).	Composantes linguistique, sociolinguistique.	Oralité.		p.10
Exercice 7 (expression orale à partir des listes de mots, d'objets – associations).	Composantes linguistique, sociolinguistique.	Oralité.		p.12
Exercice 8 (expression orale à partir d'images - plan).	Composante linguistique.	Oralité.		p.15
Exercice 9 (expression orale à partir d'images, de mots et structures fournis).	Composante linguistique.	Oralité.		p.16
Exercice 11 (questions-réponses).	Composante linguistique.	Oral.		p.17
Exercice 12 (compréhension orale).	Composante linguistique.	Oral.		p.17
Exercice 13 (compréhension orale).	Composante linguistique.	Oral.		p.18
Exercice 16 (expression orale – exercice de réemploi à partir d'actes de parole et en rapport avec une image situationnelle).	Composante linguistique.	Oralité.		p.25
Exercice 19 (compréhension orale – QCM).	Composante linguistique.	Oral.		p.28
Exercice 21 (expression orale à partir d'images).	Composantes linguistique, sociolinguistique.	Oralité.		p.32
En scène (dramatisation de dialogue).	Composantes linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique.	Oralité.		p.34
Simulation - Simulation I et II	Composantes linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique.	Oralité.		pp.34-36

**8.1.4. Analyses de la composante orale dans la leçon 6 de
*Parlons français 2***

I. Analyse du dialogue

Le dialogue de la leçon 6, dont la transcription se trouve à la page 175, s'intitule : *Je vous dois combien ?* Ses deux images situationnelles sont présentées à la page 155. Deux situations sont présentées ; sur la première image, deux femmes se trouvent à la poste (l'on peut lire les mots « timbres » et « renseignements » et l'on peut voir des guichets), parmi elles une stagiaire kenyane se renseigne à la poste et sur la deuxième image, la stagiaire se trouve dans un magasin des vêtements (l'on y voit des vêtements et le mot « solde »). Dans les deux situations, la stagiaire et ses interlocuteurs (l'employé de la poste et la vendeuse du magasin) se vouvoient ; le vouvoiement étant justifié entre adultes qui ne se connaissent pas. Qui plus est, si l'on entre dans un service (par exemple la poste), il est normal qu'il vouvoie les gens qui y travaillent à moins que ce soit des amis ou proches. Les relations entre la stagiaire et l'employé de la poste ainsi qu'avec la vendeuse sont donc marquées par la « distance ».

L'on constate que la stagiaire kenyane (anglophone) s'exprime en français dans un pays francophone (le Burundi). Signalons quand même que le dialogue n'est pas authentique – il a été fabriqué expressément à des fins pédagogiques, en tenant compte des structures et formes à faire apprendre par les apprenants kenyans, conformément aux exigences du programme de français en vigueur au Kenya. Dans ses deux parties (« À la poste » et « Dans un magasin »), le dialogue concerne l'achat et la vente des marchandises. D'où l'intitulé : *Je vous dois combien ?*

Dans le dialogue, différents actes de parole sont réalisés, à savoir :

I. Demander à quelqu'un ce qu'il veut

Ask[ing] someone what one [he/ she] wants

Dire ce qu'on veut

Say[ing] what one wants

II. Exprimer la quantité

Express[ing] quantity

III. Demander et dire le prix

Ask[ing] and give [giving] the price

IV. Demander et donner une précision

Ask[ing] for and give [giving] further information

V. Demander et donner son avis

Ask[ing] for and give [giving] an [one's] opinion

VI. Demander à quelqu'un ce qu'il veut faire

Ask[ing] someone what one [he/ she] wants to do

Exprimer un souhait

Express[ing] a wish

VII. Demander et exprimer l'appartenance

Ask[ing] and say[ing] to whom things belong

Le Niveau A1 pour le français – un référentiel contient des actes de parole correspondant à ceux-ci, comme l'on voit dans le tableau suivant :

Tableau 13 : actes de parole dans la leçon 6 de *Parlons français 2* et ceux trouvés dans Niveau A1 pour le français – un référentiel

Actes de parole dans la leçon 6 de <i>Parlons français 2</i>	Actes de parole dans Niveau A1 pour le français – un référentiel
I. Demander à quelqu'un ce qu'il veut. II. Exprimer la quantité. III. Demander et dire le prix. IV. Demander et donner une précision. V. Demander et donner son avis. VI. Demander à quelqu'un ce qu'il veut faire. Exprimer un souhait. VII. Demander et exprimer l'appartenance.	I. Exprimer son désir (de faire) quelque chose. II. Exprimer la quantité. III. Demander, dire le prix. IV. Demander, donner une précision. V. Demander, donner son avis. VI. Exprimer son désir (de faire) quelque chose VII. - Exprimer le souhait. - Demander, exprimer l'appartenance.

Les concepteurs de *Parlons français 2* nous semblent être fidèles aux exigences de Niveau A1 pour le français – un référentiel, quant à la formulation d'actes de parole. Dans l'acte de parole I, il y a deux actes de parole (demander à quelqu'un ce qu'il veut ; dire ce qu'on veut) et l'acte de parole voisin qui est formulé dans Niveau A1 pour le français – un référentiel est : « exprimer son désir (de faire) quelque chose ». Remarquons que c'est son équivalent approximatif. L'acte de parole VI : « demander à quelqu'un ce qu'il veut faire » est également lié à cet acte de parole (« exprimer son

désir (de faire) quelque chose »). Certains actes de parole sont rassemblés et constituent un seul acte de parole. C'est le cas par exemple des actes de parole III, IV, V, VI et VII.

II. Analyses d'actes de parole

I. Demander à quelqu'un ce qu'il veut/ Dire ce qu'on veut (p.156)

Sur l'image qui illustre cet acte de parole, l'on voit 4 personnes – un homme et trois femmes. Elles disent les mots suivants :

- « Je voudrais un jus d'orange, s'il vous plaît »
- « Mademoiselle, vous désirez ? »
- « Un café, s'il vous plaît »
- « Je voudrais essayer cette robe, s'il vous plaît »

De ces mots, nous distinguons ceux utilisés pour demander à quelqu'un ce que l'on veut de ceux utilisés pour dire ce que l'on veut.

« Je voudrais un jus d'orange, s'il vous plaît », « Je voudrais essayer cette robe, s'il vous plaît » et « Un café s'il vous plaît » expriment ce que l'on veut. L'emploi du conditionnel (« Je voudrais... ») et de « ...s'il vous plaît » est une marque de politesse pour exprimer son désir. En effet, les auteurs de la méthode (*Parlons français 2*) signalent (p.156) que « Je voudrais » est la forme polie de « Je veux ». Pour demander à quelqu'un ce que l'on veut donc, les apprenants se servent de :

- « Je voudrais + Nom + s'il vous plaît » (s'il s'agit de noms) ;
- « Je voudrais + Verbe + Nom + s'il vous plaît » (pour faire quelque chose) ;
- « Nom + s'il vous plaît » (« un café, s'il vous plaît »)

Pour demander à quelqu'un ce que l'on veut, l'exemple suivant est donné :

- « Mademoiselle, vous désirez ? »

II. Exprimer la quantité (p.156)

Une image est présentée (p.156) sur laquelle une fille, une femme et deux garçons expriment la quantité, en disant :

- « Je voudrais des tomates, s'il vous plaît. » (la quantité n'est pas précisée !)

- « Je voudrais du jambon, s'il vous plaît. » (la virgule est manquante dans le livre !)

- « Je voudrais de la farine, s'il vous plaît. »

- « Je voudrais de l'eau, s'il vous plaît. »

D'autres personnes – un garçon, un homme et deux femmes expriment la quantité en utilisant ces mots, que nous lisons à la page 157 :

- « Je voudrais de la farine. J'en voudrais une livre... »

- « Je voudrais des tomates. J'en voudrais un demi kilo. » (« demi-kilo » est mal écrit ; il n'y a pas de trait d'union)

- « Je voudrais du jambon. J'en voudrais 500 grammes. »

- « Je voudrais des concombres. J'en voudrais quatre. »

Les articles définis, « un et une », sont utilisés avec des noms au singulier (ex. « une livre ») et leur pluriel, « des », avec des noms au pluriel, qu'on peut compter (des concombres, des tomates). L'emploi de l'article partitif concerne les noms dénombrables ; qu'on ne peut compter (ex. « de la farine », « du jambon »). Il est à noter que « de la » peut être utilisé comme article partitif ou comme « préposition + article » (ex. « ...de la banque). Le pronom « en » est employé comme complément d'objet direct pour remplacer un nom précédé d'articles : « des », « un », « du », « de l' » et « de la » (ex. « Je voudrais du jambon. J'en voudrais).

Les expressions de quantité (« un litre de lait », « une tranche de pain », « une poignée de riz », « une pincée de sel », etc.) sont également présentées à la page 157. Il y a lieu d'expliquer le rapport entre le contenant ou la mesure (ex. « une poignée », « un litre ») et le contenu (ex. « sel », « lait »).

III. Demander et dire le prix (p.159)

Pour demander le prix, différents personnages (cf. dessins, p.159) disent :

- « Combien coûte ce pantalon ? » (pour demander le prix d'un pantalon)

- « Je vous dois combien ? » (pour demander le prix à payer ; le verbe « devoir » signifie « avoir à donner ou restituer une somme d'argent »)

- « Ça fait combien ? » (pour demander le prix des timbres)

- « Le kilo d'oranges fait combien ? » (pour demander le prix d'oranges au kilo)

L'interrogatif « combien ? » sert à demander la quantité ou le montant d'argent que l'on doit payer pour une marchandise. Les emplois : « Ça fait combien ? » et « Le kilo d'oranges fait combien ? » appartiennent au style familier. Le mot « ça » relève du français parlé. L'emploi du verbe « faire », qualifié de verbe « passe-partout », au lieu de « coûter », relève du style parlé.

Les mots utilisés pour dire le prix de quelque chose sont :

- « Il coûte huit cents shillings » (le prix d'un pantalon »

- « Cent shillings, s'il vous plaît » (réponse à : « Je vous dois combien ? » ; la virgule manque après « shillings » ; « s'il vous plaît » marque la politesse)

- « Ça fait 20 shillings » (en réponse à : « Ça fait combien ? » ; cette réponse est également au style familier)

- « (Ça fait) quarante shillings » (en réponse à : « Le kilo d'oranges fait combien ? »)

Le « shilling » est la monnaie kenyane. Les auteurs présentent également l'ancienne monnaie française : le « franc » (et les centimes). Il faudrait revoir cela car le franc a été remplacé par l' « euro ».

IV. Demander et donner une précision (p.160)

Les pronoms interrogatifs : « lequel » (pour les noms masculins singuliers) et « laquelle » (pour les noms féminins singuliers) sont utilisés pour demander la précision. Nous les repérons dans les groupes de mots suivants (p.160) :

- « Je voudrais essayer cette robe, s'il vous plaît.

Laquelle, la rouge ou la bleue ?

- « Je voudrais ce baladeur, s'il vous plaît.

Lequel ? Celui-ci.

Le pronom démonstratif « celui-ci » est employé pour désigner une chose rapprochée dans le temps et dans l'espace. Un autre pronom démonstratif « celui-là » désigne ce qui est plus éloigné. Toutefois, les auteurs font observer que lorsqu'on parle, on a tendance à employer indifféremment ces deux pronoms démonstratifs (« celui-ci » et « celui-là »). Ces pronoms sont utilisés pour donner une précision.

V. Demander et donner son avis (p.161)

Seize personnages prononcent des mots soit pour demander soit pour donner un avis. Voici les mots utilisés pour demander un avis (p.161) :

- « Qu'est-ce que tu en penses ? »
- « Qu'est-ce que vous en pensez ? »
- « Qu'en pensez-vous ? »
- « Ça me va ? »
- « Elle vous plaît ? »
- « Quel est votre avis ? »
- « Comment trouvez-vous ce pantalon ? »
- « Dites-moi, ce que vous en pensez ? » (la virgule est mal placée ; l'on devrait mettre un point à la place du point d'interrogation à la fin)

Le pronom « en » mérite d'être commenté. Dans : « Qu'est-ce que tu en penses ? » (entre amis, par exemple), « Qu'est-ce que vous en pensez ? » (entre adultes ou adressée à plusieurs personnes), « Qu'en pensez-vous ? » (style soutenu) et « Dites-moi ce que vous en pensez », ce pronom représente une chose, une idée (ex. une robe, un pantalon). En effet, les questions telles que : « Elle vous plaît ? », « Comment trouvez-vous ce pantalon ? », « Ça me va ? » (style familier) ou « Comment trouvez-vous ce pantalon ? » sollicitent en quelque sorte un jugement de valeur (« il est bon ! », « elle est formidable ! », etc.) comme nous allons le constater dans les expressions d'avis ci-après :

- « Ça te va bien ! » (un pantalon, par exemple)
- « Vous avez raison de la choisir, c'est la plus belle ! » (une robe)
- « Je l'aime bien ! »
- « Ah oui, elle est formidable ! »
- « Oui, ce n'est pas mal ! »
- « À mon avis, ça vous va très bien ! »
- « Pas mal ! »
- « J'aime bien ! »

Commentons d'abord l'emploi de « bien », utilisé pour donner son avis. Ce mot (« bien ») est utilisé comme adverbe de manière (dans « Ça te va bien ! », « À mon

avis, ça vous va très bien ! ») ; avec la valeur de « beaucoup », après un verbe (« Je l'aime bien ! », « J'aime bien ! »). La locution adverbiale « pas mal » (ex. « Oui, ce n'est pas mal ! », « Pas mal ! ») veut dire : « assez bien » ou « plutôt bien ». Les adjectifs « belle » et « formidable » qualifient des choses qui inspirent l'admiration (« ...elle est formidable ! », « ...la plus belle ! »).

Nous sommes donc amenés à penser que d'après les auteurs de « Parlons français 2 », il semble que l'expression de son avis nécessite l'emploi de : adverbes et adjectifs.

VI. Demander à quelqu'un ce qu'il veut faire/Exprimer un souhait (p.164)

L'acte de parole « demander à quelqu'un ce qu'il veut faire » est lié à l'acte de parole I (« demander à quelqu'un ce qu'il veut » - p.156). Il en est de même des actes de parole « Exprimer un souhait » (p.164) et « Dire ce qu'on veut » (p.156).

Nous constatons, comme dans l'acte de parole I, l'emploi du conditionnel pour demander à quelqu'un ce qu'il veut faire :

- « Qu'est-ce que vous aimeriez faire ? » (un homme pose la question à une femme, à la gare) (p.164)

« Aimeriez » (au conditionnel) est la forme polie du verbe « aimer », lorsque l'on pose une question pour demander à quelqu'un ce qu'il veut faire.

Pour exprimer un souhait, les verbes « vouloir », « aimer » et « souhaiter » sont employés au conditionnel présent, comme dans ces exemples (p.164) :

- « D'abord, j'aimerais prendre une douche et puis j'aimerais (je voudrais) dormir un peu »

- « M. le Directeur, je souhaiterais prendre 2 jours de vacances la semaine prochaine. Est-ce que c'est possible ? »

Il semble que « j'aimerais » et « je voudrais » soient pris pour synonymes.

VII. Demander et exprimer l'appartenance (p.167)

À la page 167 de *Parlons français 2*, les questions suivantes sont posées pour demander l'appartenance :

- « C'est à qui ce sac ? »

- « Ces chaussures sont à vous ? »

- « Est-ce que c'est votre sac ? »

L'emploi de « c'est + préposition [à] + qui » (dans : « C'est à qui ce sac ? ») montre que le locuteur n'a aucune idée sur l'appartenance de quelque chose. Il peut employer « C'est à qui... ? », s'il s'adresse à un groupe de gens, par exemple. Par contre, les questions : « Ces chaussures sont à vous ? » ou « Est-ce que c'est votre sac ? » semblent indiquer que le locuteur croit que les objets appartiennent aux personnes présentes.

L'appartenance est exprimée par les mots (p.167) :

- « C'est à moi ! »

- « Ah oui ! elles sont à moi ! »

- « Non, il n'est pas à nous, il est à Paul ! »

On peut dire que l'appartenance est exprimée par :

- « la préposition[à] + pronom personnel » (« à moi », « à nous ») ; ou

- « la préposition[à] + nom » (« à Paul »)

Signalons que l'appartenance est également exprimée par les adjectifs possessifs (mon, notre, votre, etc.). Dans ce cas, il y a l'emploi de :

- « adjectif possessif + nom » (ex. « notre sac »)

Nous pensons qu'il aurait été intéressant de mentionner aux apprenants les pronoms possessifs (ex. le nôtre, la vôtre, le sien, etc.).

III. Analyses d'exercices

Les exercices de la composante orale commencent par l'écoute, la lecture et la dramatisation du dialogue de la leçon, déjà analysés précédemment dans la leçon 1 de *Parlons français 1*.

Exercice 4 (p.160)

Consignes

A. Le professeur et les élèves vont dessiner plusieurs vêtements, par exemple une robe, un pantalon, des chaussures, etc. Ensuite, on met [ils vont mettre] les prix derrière chaque dessin. En classe, un élève demande [va demander] le prix de ces marchandises, un deuxième élève regarde [va regarder] derrière le dessin et donne [donner] le prix.

B. Les élèves dessinent quelques fruits et légumes. Derrière les dessins, on met les prix (au kilo ou à la pièce, pour les concombres ou les ananas, par exemple). Le professeur distribue à quelques élèves une liste des courses, avec les quantités à acheter (tomates 1kg ½, champignons 300g,...etc.) puis un « élève-client » va faire son marché, demande [va demander] les prix et commande [commander] les quantités qu'il a sur sa liste. Utilisez :

Client :

Combien coûtent les tomates ?

J'en voudrais deux kilos.

Vous m'en donnez un demi kilo.

Vendeur :

Vingt francs le kilo.

Dans ces consignes, nous ne pensons pas que les temps appropriés soient bien employés dans leur formulation. Il y a un mélange inapproprié et illogique du futur proche et du présent dans la consigne A, par exemple. Nous pensons que l'emploi du présent de l'indicatif aurait convenu. Les consignes ne nous semblent pas claires. Par exemple, les auteurs disent bien : « Les professeurs et les élèves vont...Ensuite, on met... ». L'on peut s'interroger sur la valeur et l'emploi du pronom « on ». Cela dit, les élèves doivent s'exprimer à partir de leurs propres dessins et des mots fournis par les auteurs.

Cet exercice vise l'expression orale guidée : les élèves sont censés s'exprimer en se référant aux documents iconiques (dessins) et graphiques (liste, chiffres représentant les prix de différentes marchandises). Il s'agit de l'expression orale à partir de dessins et chiffres. L'exercice repose sur le jeu de « questions – réponses ».

Dans A, ce sont des « paires adjacentes » (question – réponse) qui sont prévues. On parle ainsi d' « échange complémentaire ». Par exemple :

Question – Combien coûte le pantalon ?

Réponse – Huit cents shillings.

Pour ce qui est de la partie B, la question (1) est suivie d'une réponse (2), qui est elle aussi suivie d'une troisième intervention (3) qui est une réaction à la réponse. Par exemple :

1 – Combien coûtent les champignons ?

2 – Trente francs le kilo.

3 – J'en voudrais 300g.

Ces échanges sont favorables à l'apprentissage sur l'oralité. L'exercice fait travailler non seulement la voix mais également l'intonation (les questions posées) et même la gestualité (montrer, pointer les marchandises). On peut dire qu'il y a des interactions entre les apprenants, au cours de l'exercice. Pareil exercice peut conduire au développement des composantes linguistique (noms des marchandises ; formes utilisées pour poser des questions sur le prix) et sociolinguistique (emploi de la monnaie française, par exemple). En faisant l'exercice, les apprenants recourent à l'emploi du conditionnel (« Je voudrais... »), du pronom « en » et de l'interrogatif « combien ? ». Sont mis en œuvre les actes de parole II (exprimer la quantité) et III (demander et dire le prix).

Exercice 5 (p.161)

Consigne

L'élève 1 demande quelque chose (employer « Je voudrais ce/ cette...s'il vous plaît »).

L'élève 2 demande : « lequel/ laquelle... ? »

L'élève 1 répond (employer la couleur ou le démonstratif « celui-ci/ celui-là... »)

Cet exercice est à faire par groupe (de deux élèves) et oralement (Guide pédagogique de *Parlons français 2*, p.18). On suppose que les élèves connaissent les différentes couleurs. L'exercice nécessite également l'emploi d'adjectifs démonstratifs (ce, cette) et pronoms démonstratifs (celui-ci, celui-là). Les mots « DEMONSTR » (adjectif démonstratif) et « COULEUR » accompagnent différents dessins (montre, pantalon, robe, etc.) présentés à la page 161. Cela nous paraît limitatif au sens où l'expression orale des apprenants est guidée par l'emploi d'adjectifs démonstratifs et des couleurs et rien d'autre. L'exercice se fait au moyen de « questions – réponses », avec dessins à l'appui. Il implique un échange à trois interventions :

1 – Demande (« Je voudrais...s'il vous plaît »)

2 – Question (« Lequel ?/Laquelle ? »)

3 – Réponse (avec le nom de couleur ou l'adjectif démonstratif « celui-ci/celui-là »)

Un tel échange nourrit l'oralité et implique des interactions en classe. Il semble que la composante linguistique de la CC (noms d'objets ; structures linguistiques utilisées) soit mise en valeur. Cet exercice implique la mise en application de l'acte de

parole IV (demander et donner une précision). On peut dire qu'il s'agit, dans l'exercice, de réemploi d'un acte de parole à partir d'une situation.

Exercice 6 (p.161)

Consigne

Demandez à votre camarade de classe son avis sur les vêtements que vous portez.

Exercice de groupe (de deux élèves), il a pour supports des objets (vêtements). D'après cette consigne, l'expression orale est à déclencher par une question. Un élève pose une question, un autre y répond, ce qui fait penser aux « paires adjacentes ». À notre avis, l'exercice pourrait être plus intéressant si le/la deuxième élève aussi demandait au premier son avis sur ses propres vêtements. Ainsi, l'échange serait constitué de quatre interventions (Q – R – Q – R) au lieu de deux (Q-R). L'oralité est valorisée dans cet exercice. Signalons que l'exercice implique la mise en pratique des formes et structures utilisées pour réaliser l'acte de parole V (demander et donner son avis). C'est donc en quelque sorte une reproduction de ces formes et structures, ce qui ne nous semble pas aller dans le sens d'une vraie communication. On peut dire que l'exercice vise le développement de la composante linguistique (différents mots utilisés pour demander et donner son avis) et même sociolinguistique (comment demander et donner son avis à la française).

Exercice 8 (p.163)

Selon le guide pédagogique de *Parlons français 2* (p.18), cet exercice est à faire oralement.

Consigne

1. **Regardez le tableau. Donnez votre avis comme dans les exemples.** Utilisez le comparatif et le superlatif avec les adjectifs : fort, faible, le meilleur, etc.
Ex. Patrick Mweya est plus fort en histoire qu'en français.
Brenda Awino a les meilleurs résultats partout.

2. **Maintenant donnez votre avis sur ces athlètes.**

L'expression orale des apprenants doit s'appuyer sur des données écrites présentées sous forme des tableaux. Dans ce sens, on peut dire qu'il s'agit de l'expression orale guidée. Les noms des élèves (Mweya, Ole Kona, Namachanja, Awino, Wanjira – tous des noms kenyans ; appartenant à différentes groupes ethniques trouvés au Kenya) ainsi que différentes matières (le français, les mathématiques, l'histoire, la biologie et la géographie) sont présentés dans le premier tableau. Le choix de matières dans ce tableau nous semble approprié car elles sont toutes apprises dans les écoles secondaires kenyanes. Dans le second tableau, l'on peut lire les noms d'athlètes (Omoto, Folokina, Tikolo, Bunde – des noms qu'on trouve au Kenya) et le temps réalisé dans différentes épreuves (course, saut). Les élèves doivent exprimer leur avis sur ces différents athlètes. L'athlétisme intéresse beaucoup de Kenyans et peut être considéré comme un sport national. On peut se demander si réellement c'est la situation socioculturelle française qui est à représenter ; il semble que c'est plutôt la situation socioculturelle kenyane qui est abordée. Cet exercice est individuel et n'implique pas d'interaction. L'oral semble être visé. Nous sommes de l'avis que l'exercice entraîne une mise en application de différentes formes parlées apprises pour la réalisation de l'acte de parole V (...donner son avis). Il aurait été plus intéressant de demander aux apprenants de demander l'avis de quelqu'un et donner le leur. Cela aurait engendré des échanges conduisant à la communication.

Exercice 10 (p.164)

Cet exercice est d'abord à faire à l'oral (Guide pédagogique de « Parlons français 2 » - p.19).

Consigne (sous forme d'une question)

Qu'est-ce qu'ils/elles voudraient faire ?

Les apprenants doivent associer différents personnages à différents dessins. Sur les dessins, l'on voit la ville de Paris (la Tour Eiffel est visible), le cinéma, le Musée d'Orsay et un court/terrain de tennis. L'exercice amène les apprenants à mettre en pratique les formes et structures utilisées pour mettre en œuvre l'acte de parole VI (Exprimer un souhait). On s'attend à ce que les apprenants emploient les verbes

« vouloir », « aimer » et « souhaiter », au conditionnel. Parmi les personnages que l'on voit (pour l'exercice), contrairement aux exercices précédents, sont des Blancs. Ils peuvent être des Français. Même les différents lieux présentés sont associés à la France. L'on peut donc imaginer que l'exercice vise la situation socioculturelle française. Les personnages sont sans nom et il appartient aux apprenants de les baptiser (par exemple trouver des noms français pour les Blancs et des noms kenyans pour les Noirs). Cet exercice est dépourvu d'interactions de la part des apprenants – c'est un exercice individuel qui n'exige à l'apprenant que de dire ce qu'un personnage compte faire. Si expression orale il y a, elle est guidée par des documents iconiques (dessins) et iconographiques (dessins et mots écrits). Nous pensons que c'est l'oral qui est mis en valeur dans l'exercice ; l'intérêt des auteurs semble porter sur la reproduction des formes parlées (« j'aimerais... », « je voudrais... ») apprises par les apprenants, en dehors de toute interaction. Sont visés par l'exercice les structures possibles suivantes :

- J'aimerais (Nous aimerions) + Verbe à l'Infinitif + Préposition + Nom de ville (ex. Paris)

- Je souhaiterais (Nous souhaiterions) + Verbe à l'Infinitif + Préposition + Nom de ville

- Je voudrais (Nous voudrions) + Verbe à l'Infinitif + Préposition + Nom de ville

ou,

- J'aimerais (Nous aimerions) + Verbe à l'Infinitif (aller) + Préposition (à) + Nom de lieu (ex. musée)

- Je souhaiterais (Nous souhaiterions) + Verbe à l'Infinitif + Préposition + Nom de lieu

- Je voudrais (Nous voudrions) + Verbe à l'Infinitif + Préposition + Nom de lieu

ou encore,

- J'aimerais (Nous aimerions) + Verbe à l'Infinitif (jouer) + Préposition (à) + Nom de sport

- Je souhaiterais (Nous souhaiterions) + Verbe à l'Infinitif + Préposition + Nom de sport

- Je voudrais (Nous voudrions) + Verbe à l'Infinitif + Préposition + Nom de sport

La composante linguistique nous semble jouir d'une attention particulière dans cet exercice.

Exercice 14 (p.167)

Consigne

Prenez des objets dans la classe et posez des questions à vos camarades. Utilisez les expressions du tableau.

Cet exercice est à faire par groupe (d'au moins deux élèves). Les apprenants doivent s'exprimer oralement en se servant d'objets qu'ils trouvent dans la salle de classe ainsi que d'expressions présentées dans un tableau (p.167). Il s'agit d'un exercice de mise en pratique des formes et structures apprises pour réaliser l'acte de parole VII (demander et exprimer l'appartenance). Ainsi, les apprenants vont utiliser les adjectifs possessifs (ex. mon, ma, son, notre, votre, etc.) et la préposition « à » + pronom personnel (à moi, à toi, etc.). Exercice s'appuyant sur des « questions – réponses », il implique des interactions à un échange – un élève montre un objet et pose une question, un autre y répond. Les apprenants montrent ou pointent différents objets, posent des questions sur eux (avec une certaine intonation) et disent les noms de ces objets, ce qui favorise l'oralité. La composante linguistique (vocabulaire d'objets de classe, adjectifs possessifs, préposition « à » + pronoms personnels) semble être valorisée par l'exercice.

Exercice 13 et 15 (pp. 166-167)

Ces exercices doivent être faits oralement (Guide pédagogique, p.19).

Consignes

- Pour Exercice 13

Complétez les phrases en utilisant : non, si, oui
Exemple : Tu parles japonais ? Non, pas du tout.

- Pour Exercice 15

Complétez les phrases selon l'exemple.
Exemple : Cette chemise est à toi ? Oui, elle est à moi.
Non, elle n'est pas à moi.

Les apprenants sont censés donner des réponses en n'utilisant que les mots qui leur sont présentés. IL s'agit de « questions - réponses » Les questions sont enregistrées sur cassette audio. L'exercice est individuel, sans interaction. On s'attend à ce que les apprenants utilisent les formes présentées dans une situation où il n'y a pas d'échange. Les réponses sont dites avec une certaine intonation mais à notre avis cela ne suffit pas pour un travail sur l'oralité. Encore une fois, il semble que la composante linguistique de la CC soit privilégiée (emploi de « si », « oui », « non ») dans ces deux exercices.

En scène (p.170)

Jeu de rôle

Consigne

a. Vous allez acheter dans un magasin des provisions pour un pique-nique. Jouez la scène avec votre camarade de classe. Utilisez :

- Vous désirez ? / Qu'est-ce que vous voulez ? / Je peux vous aider ?
- Est-ce que vous avez... ? / Je voudrais... / Donnez-moi...
- Mais oui... Vous en voulez combien ?...
- Ça coûte combien ? etc.

b. Vous arrivez dans un grand magasin. Vous voulez offrir une chemise à votre père comme cadeau de Noël. Imaginez une conversation entre vous (le client) et le vendeur. Utilisez les mots suivants :

- | | |
|----------------|----------------|
| - la vitrine | - essayer |
| - l'âge | - plaire à |
| - la taille | - coûter, etc. |
| - des couleurs | |

Les auteurs de la méthode proposent que la préparation de ces exercices se fasse hors de la classe (Guide pédagogique, p.19). Même si les auteurs appellent ce genre d'exercices « Jeu de rôle », le fait que les apprenants jouent leurs propres rôles et ne s'associent pas aux personnages (ex. Robert, le Médecin, etc.) nous amène à penser plutôt aux « simulations ». Les situations présentées en a) et b) sont similaires : elles impliquent une situation de « vente-achat ». La tâche est facilitée aux apprenants car ils sont guidés dans leur expression orale – des mots et structures leur sont fournis. Dans a) et b), il y a deux participants : le client et le vendeur. Ces deux participants à

des échanges. Les exercices (13 et 15) peuvent entraîner l'emploi de structures mettant en œuvre différents actes de parole, notamment :

- Demander à quelqu'un ce qu'il veut/ dire ce qu'on veut (« vous désirez ? », « Je voudrais... ») ;
- Demander et dire le prix (« ça coûte combien ? », etc.) ;
- Demander et donner son avis (pour b. par exemple).

Des exercices pareils s'ancrent dans l'oralité, vécue au sein des interactions. Les apprenants réutilisent les formes et structures apprises (composante linguistique). On peut ainsi dire que de tels exercices peuvent entraîner le développement de la compétence de communication de la part des apprenants de français langue étrangère.

Exercices 16 et 18 (pp.170-173)

Nous mettons ces exercices ensemble parce qu'ils concernent, tous les deux, la compréhension orale.

Consignes

- Pour Exercice 16

Après que les apprenants aient écouté et lu une publicité, la consigne suivante leur est donnée :

...Avez-vous compris ?
Maintenant répondez à ces questions !

- Pour Exercice 18 :

Ecoutez cette conversation et répondez aux questions.

Dans ces deux exercices, les apprenants doivent répondre par : vrai/ faux. Les consignes ne nous semblent donc pas complètes. Il aurait fallu dire, par exemple : « ...répondez aux questions en choisissant vrai ou faux ». Une écoute attentive est exigée, surtout pour l'Exercice 18, tandis que pour l'Exercice 16 il y a un support écrit (la publicité) qui peut aider les apprenants à répondre aux questions. Ces deux exercices sont individuels, ce qui exclut l'interaction. De tels exercices font travailler l'oral et non l'oralité. Impliquant le repérage et la distinction des formes écoutées, les exercices visent le développement de la composante linguistique.

Exercice 17 (p.173)

La partie : « Le facteur est passé ? » doit être fait oralement (Guide pédagogique, p.19).

Consigne

Regardez ces deux adresses et dites les différences que vous remarquez.

Les apprenants doivent observer pour différencier les composantes des deux adresses différentes – une adresse au Kenya et une autre en France. On s’attend à ce que les apprenants signalent les différences oralement. Une explication est donnée par les auteurs concernant une différence au niveau de boîtes aux lettres – au Kenya, elles se trouvent à la poste, en France elles sont personnelles et se trouvent au domicile. L’exercice vise l’expression orale qui a pour point de départ l’écrit (les adresses écrites). On peut dire que l’écrit est au service de l’oral. L’exercice nous semble être individuel – l’apprenant ne doit que dire les différences qu’il/qu’elle constate. Des données socioculturelles sont présentées aux apprenants – le concept d’adresse en France semble être différent de celui connu des Kenyans. En France, les adresses contiennent le numéro des bâtiments et des rues sur lesquelles ils se trouvent, ce qui facilite souvent la tâche aux visiteurs. Cela n’est pas le cas au Kenya où les adresses ne disent rien à propos du bâtiment, du domicile de leurs propriétaires. L’on a affaire à deux situations socioculturelles différentes (française et kenyane). Cela dit, signalons que l’adresse kenyane manque de virgules (après « ...Juma₂ », « ...27₂ » et « ...Kilifi₂ ») ; si en français elles ne sont pas nécessaires, elles sont exigées dans les adresses à l’anglaise. Pareil exercice, il nous semble, favorise le développement des composantes linguistique (comment écrire/dire une adresse) et sociolinguistique (adresses à la française).

Beaucoup d’exercices que nous avons analysés dans la leçon 6 de *Parlons français 2* impliquent le réemploi d’actes de parole appris dans cette leçon. La communication en interaction ne nous semble pas être valorisée ; beaucoup d’exercices s’appuient sur des « questions – réponses ». Voici les différents exercices analysés dans le tableau suivant :

Tableau 14 : tableau récapitulatif d'exercices analysés dans la leçon 6 de *Parlons français 2*

Exercice	Composante(s) de la CC valorisée(s)	Variante de composante orale travaillée	Page dans la méthode
Écoute de dialogue.	Composante linguistique.	Oral.	p.175
Lecture de dialogue.	Composante linguistique.	Oral.	p.175
Dramatisation de dialogue.	Composantes linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique.	Oralité.	p.175
Exercice 4 (expression orale à partir d'images et chiffres)	Composantes linguistique, sociolinguistique.	Oralité.	p.160
Exercice 5 (expression orale à partir d'images)	Composante linguistique.	Oralité.	p.161
Exercice 6 (expression orale à partir d'objets montrés)	Composantes linguistique, sociolinguistique.	Oralité.	p.161
Exercice 8 (expression orale à partir de texte, d'images)	Composante linguistique.	Oral.	p.163
Exercice 10 (expression orale à partir d'images)	Composantes linguistique, sociolinguistique.	Oral.	p.164
Exercice 14 (expression orale à partir d'objets, de textes)	Composante linguistique.	Oralité.	p.167
Exercices 13 et 15 (questions-réponses)	Composante linguistique.	Oral.	pp.166-167
En scène « jeu de rôle » (simulation ?)	Composantes linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique.	Oralité.	p.170
Exercices 16 et 18 (compréhension orale – vrai/faux)	Composante linguistique	Oral.	pp.170-173.
Exercice 17 (expression orale à partir de textes)	Composantes linguistique, sociolinguistique.	Oral.	p.173

**8.1.5. Analyses de la composante orale dans la leçon 1 de
*Parlons français 3***

I. Analyse du dialogue

La leçon 1 est déclenchée par un dialogue intitulé : *Vive le sport !*, dont la transcription est présentée à la page 33. Une image situationnelle est présentée à la page 3, sur laquelle l'on voit 3 jeunes gens devant une école (l'on peut lire le mot anglais : « SCHOOL »). Un garçon qui s'appelle Stéphane (il est français) s'adresse à deux jeunes gens – un garçon (Paul) et une fille (Florence), qui viennent de courir et sont essoufflés. Paul et Florence viennent du terrain des sports. Stéphane, Paul et Florence sont les personnages impliqués dans les échanges constituant le « dialogue ». Du point de vue du nombre de personnages, nous pensons que le mot approprié pour désigner cet ensemble d'échanges serait plutôt « trilogie ». Les échanges tournent autour du sport, d'où l'intitulé : *Vive le sport !* Même si les personnages se trouvent à l'école (lieu formel), la situation d'échange entre les trois amis est informelle. Stéphane, qui visite l'école de ses deux amis, Paul et Florence (une école kenyane) semble avoir le même âge qu'eux. L'on constate dans le dialogue que les trois personnages se tutoient. Il n'y a donc pas de « distance » entre eux. La langue utilisée présente les caractéristiques du français parlé (emploi de : « et bien... », « ah oui », « ça », « tu parles ! », etc.). À notre avis, c'est un français qui est accessible aux apprenants de la classe de quatrième (ayant un niveau plus ou moins intermédiaire du français) dans les écoles kenyanes. Le vocabulaire de sport véhiculé par le dialogue, différents actes de parole sont mis en œuvre (p.11). Les voici :

1. Rappeler quelque chose à quelqu'un.
2. Exprimer la supposition.
3. Exprimer l'insistance ; attirer l'attention de quelqu'un sur quelque chose.
4. Exprimer une opinion.

Des actes de parole liés à ceux-ci se trouvent dans l'ouvrage de référence *Niveau A1 pour le français – un référentiel* ou *Un niveau-seuil*. Nous les présentons dans le tableau suivant, en guise de comparaison.

Tableau 15 : actes de parole dans la leçon 1 de *Parlons français 3* et ceux formulés dans *Niveau A1 pour le français – un référentiel/ Un niveau-seuil*

Actes de parole dans la leçon 1 de <i>Parlons français 3</i>	Actes de parole dans <i>Niveau A1 pour le français – un référentiel</i>
1. Rappeler quelque chose à quelqu'un. 2. Exprimer la supposition. 3. Exprimer l'insistance ; attirer l'attention de quelqu'un sur quelque chose. 4. Exprimer une opinion.	1. Rappeler quelque chose à quelqu'un 2. Présupposer qu'un fait est vrai 3. Attirer l'attention 4. Exprimer son point de vue

À la lecture de ces différents actes de parole, nous sommes amené à nous interroger sur la différence entre « Exprimer une opinion » et « Exprimer son avis » (qui a été abordé dans la leçon 6 de « Parlons français 2 »). L'acte de parole 3 comporte deux actes de parole différents (exprimer l'insistance ; attirer l'attention de quelqu'un sur quelque chose). Nous sommes frappé par la divergence entre l'acte de parole 4 (« Exprimer une opinion » - pp.1, 19) et sa formulation dans la table des matières comme « Exprimer le désintéret » (p.201). « Exprimer son opinion », à notre avis, n'est pas forcément « Exprimer le désintéret ». Nous constatons également que les actes de parole de cette leçon n'ont pas été traduits en anglais, contrairement aux actes de parole présentés dans « Parlons français » 1 et 2. Nous pensons que les auteurs supposent que les apprenants de classe de quatrième aient un bon niveau de français et que les traductions anglaises ne sont pas nécessaires.

II. Analyses d'actes de parole

1. Rappeler quelque chose à quelqu'un (p.8)

Deux images présentant deux situations illustrent cet acte de parole. Sur la première, l'on voit un groupe de 4 jeunes gens, trois d'entre eux étant en tenue de sport : ils peuvent être Kenyans. Leur discours concerne un rappel sur un événement important : la journée des sports. Le quatrième personnage, un garçon, semble l'avoir oublié. Voici ce qu'ils disent :

- « Tu as oublié, c'est la journée des sports ? » (remarquons que le point d'interrogation n'est pas à sa place !)

- « Tu sais bien, c'est la journée des sports ? » (le point d'interrogation aurait été remplacé plutôt par un point d'exclamation)

- « Tu ne te souviens pas [que] c'est la journée des sports ? »

- « Ah oui, c'est vrai ! Oui, je le sais. Si, si, je me [m'en] souviens »

Sur la deuxième image, deux personnages (un homme et une femme) rappellent à un garçon que c'est l'anniversaire de leur fils. Il semble que le garçon l'avait oublié. Ils disent ceci :

- « Rappelle-toi, c'est son anniversaire ! »

- « Souviens-toi, c'est son anniversaire ! »

- « Ah oui, heureusement que vous me le dites ! »

On peut dire que dans ces deux situations différentes, les structures ci-après sont utilisées pour rappeler quelque chose à quelqu'un :

- « Tu as oublié, ... »

- « Tu sais bien, ... »

- « Rappelle-toi... »

- « Souviens-toi... »/ « Tu ne te souviens pas... ? »

En commençant son énoncé par « Tu as oublié... », le locuteur est conscient du fait que son interlocuteur ne pense pas à quelque chose qu'il devait faire, par exemple. Peut-être qu'il a perdu le souvenir de quelque chose. « Tu sais bien,... » semble renforcer les propos qui suivent. Quant à « Rappelle-toi... » et « Souviens-toi... », ces deux expressions servent à faire retrouver le souvenir de quelque chose à quelqu'un et peuvent être considérées comme synonymes. Dans le guide pédagogique de « Parlons français 3 » (p.9), les auteurs demandent aux professeurs de « s'assurer que les élèves comprennent et maîtrisent les différentes manières de rappeler quelque chose à quelqu'un en les encourageant à utiliser les formules dans des situations variées ».

2. Exprimer la supposition (p.11)

Trois situations sont présentées, sur trois images, et les apprenants sont invités à les observer.

Sur la première image, l'on voit deux garçons. L'un d'entre eux, qui joue au trampoline, est tombé par terre à la suite d'un saut mal exécuté. Voici leur échange :

- « Le trampoline, ça doit être facile ! » (il manque une virgule)

- « Ah ! Tu crois ça... »

En observant l'image, l'on sent du sarcasme dans les propos : « Le trampoline, ça doit être facile ! », car celui qui l'a pratiqué est tombé et s'est blessé.

Sur la deuxième image, deux personnages observent un appareil de vol à voile : le deltaplane. Cet appareil les émerveille et ils s'expriment ainsi :

- « C'est sûrement passionnant, le deltaplane ! »

- « Ah oui, et surtout on a une impression de liberté extraordinaire »

La troisième situation, sur la troisième image, concerne un sport : le marathon. L'on voit une foule de spectateurs, un reporter-cameraman, une voiture qui franchit la ligne « arrivée » (l'on peut lire les mots « ARRIVÉE DE MARATHON ») et un motard. Deux garçons disent :

- « Le vainqueur est déjà passé ? »

- « Il ne va pas tarder, sans doute ! »

Dans ces trois situations, l'expression de la supposition est faite au moyen de structures suivantes :

- « ...ça doit être facile ! »

- « C'est sûrement... »

- « ...sans doute ! »

Le verbe « devoir » dans l'expression « ...ça doit être facile ! » exprime la possibilité, la vraisemblance. Le locuteur observe quelqu'un faire quelque chose, que lui-même ne fait pas, et imagine que c'est facile. Le mot « sûrement » dans l'expression « C'est sûrement... » signifie « certainement » ou « selon la probabilité ». Quant à « sans doute ! », elle signifie « probablement ». Ce qui est commun à toutes ces trois structures, c'est la probabilité. La supposition semble être liée à l'idée selon laquelle il est probable qu'il se passe quelque chose.

3. Exprimer l'insistance (attirer l'attention de quelqu'un sur quelque chose – p.16)

On demande aux apprenants d'observer quatre situations présentées sur quatre images différentes (p.16).

L'on voit une athlète et deux garçons sur la première image. Les garçons s'expriment ainsi, à propos de l'athlète :

- « Vous savez, Florence a gagné le marathon de Lille ! »

- « Rendez-vous [vous vous rendez] compte, elle n'a que 16 ans ! »

Deux jeunes gens lisent un journal de sports, sur la deuxième image, et s'exclament :

- « Tu as vu, Konchellah a battu le record du monde du 800 m ! (Billy Konchellah est un ancien athlète kenyan très connu)

- « Tu te rends compte, il a plu pendant toute la course ! »

Sur la troisième image, deux hommes se fixent rendez-vous. L'un d'entre eux dit :

- « À demain, vers 9h. »

et l'autre réagit :

- « Non ! À 8h30 j'insiste ! Il faut être à l'heure. »

De ce qui précède, nous distinguons en effet deux actes de parole différents :

- « Exprimer l'insistance »

- « Attirer l'attention de quelqu'un sur quelque chose »

Pour exprimer l'insistance, nous relevons la structure : « j'insiste ».

D'après les auteurs de la méthode, les structures ci-dessous sont à utiliser pour attirer l'attention de quelqu'un sur quelque chose :

- « Vous savez... »

- « Tu as vu... »

- « Tu te rends compte... »/« Vous vous rendez compte... »

L'homme qui dit : « j'insiste », tient à sa proposition et ne veut rien d'autre. On dirait qu'il cherche à imposer sa proposition. Les structures : « vous savez » et « tu te rends compte » suscitent la curiosité chez l'interlocuteur. Il peut ainsi se poser les questions : « quoi ? » ou « de quoi ? ». Donc, on peut dire que l'attention est attirée en suscitant l'intérêt ou la curiosité chez l'interlocuteur.

4. Exprimer une opinion (p.19)

Deux situations sont à observer, pour cet acte de parole. L'on voit, à la page 19, deux images sur lesquelles il y a un journaliste (l'on voit sa main, qui tient un microphone) et d'autres personnages.

Sur la première image, en réponse à la question du journaliste : « Quel est votre sport préféré ? », les personnages répondent :

- « Le basket, c'est un sport qui m'ennuie... »

- « Le golfe, ça m'énerve. »
- « Le foot ? Ça suffit ! »
- « La natation, c'est une activité qui ne me plaît pas (du tout). »
- « Je n'aime vraiment pas le vélo »
- « Le trampoline, ça ne me dit rien ! »

Le garçon sur la deuxième image répond ainsi à la question du journaliste :
« Et vous ? » :

- « Absolument, les échecs c'est une activité que j'aime beaucoup »

À notre avis, cet acte de parole (« Exprimer une opinion ») aurait été plutôt intitulé : « Exprimer la préférence ». D'ailleurs, la question posée par le journaliste (« Quel est votre sport préféré ? ») exige que l'on dise sa préférence. Les structures qui sont censées exprimer une opinion expriment en réalité la préférence. De la leçon 1 de *Parlons français 3*, nous dégagons les structures ci-dessous, qui sont destinées à exprimer « une opinion » :

- « ...qui m'ennuie »
- « ...ça m'énerve »
- « ...ça suffit ! »
- « ...ça ne me plaît pas (du tout) »
- « ...je n'aime...pas »
- « ...ça ne me dit rien »
- « ...j'aime beaucoup »

De toutes ces structures, c'est la structure : « ...j'aime beaucoup » qui exprime « une opinions » favorable (positive). Les autres « expriment le fait de ne pas aimer ». Ces structures peuvent, à notre avis, être associées non seulement à l'acte de parole : « Exprimer la préférence », comme nous l'avons proposé plus haut, mais également aux actes de parole :

- « Exprimer le fait d'aimer, d'apprécier quelque chose ou quelqu'un »

- « Exprimer le fait de ne pas aimer » (*Niveau A1 pour le français – un référentiel*, p.53)

Nous pensons que les structures présentées pour l'acte de parole : « Exprimer une opinion », sont inappropriées.

III. Analyses d'exercices/activités

Dialogue (Écoute, Lecture, Dramatisation)

Les analyses effectuées pour la leçon 1 valent pour ces trois exercices.

Activité (p.7)

Consigne

Quels sont les sports où l'on doit être souple ?

- où l'on lance ?
- où l'on saute ?
- où l'on nage ?
- où l'on grimpe ?
- où l'on frappe un ballon ?
- où l'on dribble ?
- où l'on pédale ?
- où l'on saute des obstacles ?
- où l'on respecte son adversaire ?
- où l'on rebondit ?
- où l'on ski[e] sur l'eau ?
- où l'on court sur la glace ?
- où l'on réfléchit ?

Cet exercice peut se faire oralement (Guide pédagogique, p.9). On s'attend à ce que les apprenants répondent oralement à ces questions en se référant aux dessins et informations présentés aux pages 4 à 6. C'est un exercice où l'enseignement/apprentissage la composante orale s'appuie sur des documents iconographiques. L'exercice est de type « questions-réponses » et fait travailler la compréhension orale. Les questions sont également enregistrées sur cassette audio. S'agissant d'un exercice individuel, l'échange n'est pas prévu. Les apprenants doivent citer les noms de différents sports, ce qui suppose un apprentissage préalable du vocabulaire des sports. Ainsi, on peut dire que la composante linguistique de la compétence de communication est valorisée.

Activité (accompagnant l'acte de parole 1 – p.8)

Consigne

Utilisez ces formules dans les situations suivantes en rappelant un événement à un ami :

- c'est le jour du match de football
- c'est le jour de Noël (erreur de ponctuation : la première lettre doit être majuscule – Noël)
- c'est l'anniversaire d'un ami
- il y a un match de boxe à la télévision
- c'est le cours de sport »

Cet exercice entraîne la mise en pratique des structures apprises dans l'acte de parole 1 (pour rappeler quelque chose à quelqu'un), comme : « rappelle-toi... », « souviens-toi... », « tu as oublié, c'est... », « tu sais bien, c'est... ». Les situations présentées impliquent l'emploi de ces structures. L'exercice est un exercice de groupe et amène les apprenants à participer à des interactions, ce qui fait travailler l'oralité. En lisant la consigne, l'on constate que les auteurs visent l'utilisation des formules apprises, ce qui nous semble favoriser la composante linguistique de la compétence de communication.

Activité (pour l'acte de parole 2 – p.11)

Consigne

Imaginez un dialogue en utilisant ces expressions. Deux personnes parlent du rugby ; l'une imagine l'activité alors que l'autre le connaît bien.

Dans cet exercice les apprenants doivent réutiliser les expressions apprises pour exprimer la supposition : « ...ça doit être facile ! », « c'est sûrement... », « ...sans doute ! ». Un dialogue est constitué d'échanges et interactions ; l'exercice est donc un exercice de groupe (de deux apprenants). L'oralité est abordée au sein des interactions. Les apprenants doivent s'inspirer des trois situations présentées pour l'acte de parole 2 (« Exprimer la supposition ») et n'utiliser que les expressions qui leur sont proposées, ainsi l'expression orale est guidée. L'accent étant mis sur l'utilisation d'expressions/structures apprises pour exprimer la supposition l'on peut conclure que les auteurs visent le développement de la composante linguistique de la compétence de communication.

Activité (pour l'acte de parole 3 – p.16)

Consigne

Réutilisez-les [expressions qui expriment l' « insistance »] dans les situations suivantes :

- deux personnes commentent le résultat d'un match de football.
- deux personnes parlent du changement de club d'un joueur de basket.
- deux personnes se donnent rendez-vous pour une partie de tennis.
- le professeur de sport rappelle à ses élèves qu'ils doivent être à l'heure pour le cours.

Il s'agit d'un exercice de groupe (de deux apprenants), qui entraîne la mise en pratique de différentes structures apprises pour réaliser l'acte de parole 3 (« Exprimer l'insistance [attirer l'attention de quelqu'un sur quelque chose]). De par la consigne, on peut supposer qu'il y a un échange dans les différentes situations proposées pour l'exercice. Un tel exercice nous semble être approprié à la mise en œuvre des formes parlées (pour exprimer l'insistance ; attirer l'attention de quelqu'un sur quelque chose) dans des situations sociales présentées. L'oralité nous semble donc être mise en valeur. Précisons toutefois que ce qui est demandé aux apprenants n'est que la réutilisation de structures précises ; cela va dans le sens de la valorisation de la composante linguistique de la compétence de communication.

Activité (accompagnant l'acte de parole 4 – p.19)

Consigne

Demandez à vos camarades leur opinion sur les sports. Faites un sondage dans la classe et écrivez les résultats dans un tableau. Tirez des conclusions ; n'oubliez pas d'utiliser le superlatif et la comparaison.

Ex : le foot est le sport le plus populaire...

Signalons d'abord que la composante écrite, dans cet exercice, est au service de la composante orale. Cet exercice peut être considéré à la fois comme individuel et exercice de groupe. Il est un exercice individuel pour l'apprenant qui va poser des questions, faire un sondage et tirer des conclusions (conformément à la consigne). Or, l'apprenant pose des questions et ses camarades y répondent ; c'est dans ce sens que l'exercice implique un groupe. La première partie de l'exercice repose sur le jeu de « questions- réponses » et la deuxième, où l'apprenant s'exprime à partir des résultats du tableau, sur l'expression à partir d'un document écrit. Dans la première partie de l'exercice, les échanges favorisent l'oralité. Il est à noter que l'exercice vise la

réutilisation des expressions apprises pour « exprimer une opinion » (« ...qui m'ennuie », « ...ça m'énerve », « ça suffit ! », « ...ne me plaît pas... », « ...ça ne me dit rien » et « ...que j'aime beaucoup »). Une attention particulière semble donc être orientée vers la composante linguistique de la compétence de communication. Les apprenants apprennent et utilisent implicitement les pronoms relatifs (qui, que).

Exercice 10 (p.15)

Le Tour de France

Consigne

Ecoutez le commentaire sportif à la radio et dites si les phrases sont vraies ou fausses.

Exercice de compréhension orale, il exige une écoute globale de la part des apprenants, qui sont censés écouter un document sonore (enregistrement du commentaire sportif à la radio) et lire des mots écrits (pour les réponses). Un exercice de ce genre n'oriente l'attention des apprenants que vers les formes orales (parlées), sans les mettre en œuvre dans une situation sociale de communication, ce qui fait qu'il favorise l'apprentissage de l'oral. Il n'y a pas d'échanges car l'exercice est individuel. Si c'est la composante linguistique qui semble être mise en valeur, signalons tout de même que la Tour de France est un événement culturel français important. Cela constitue une donnée socioculturelle, ce qui relève de la composante sociolinguistique de la compétence de communication. En effet, les concepteurs de la méthode proposent aux professeurs de comparer la Tour de France avec un événement kenyan également important : le Rallye safari (un rallye automobile qui a lieu au Kenya chaque année).

Exercice 11 (p.15)

Consigne

En utilisant ce modèle, faites une publicité pour un sport de votre choix.

Dans le guide pédagogique de *Parlons français 3*, les auteurs conseillent aux professeurs de « demander aux élèves de faire le travail en groupe, à l'oral ». En s'inspirant de la publicité (« Le vélo guérit », p.15), les apprenants doivent faire leur

propre publicité pour un sport de leur choix, oralement. Nous supposons qu'un tel travail se fait d'abord à l'écrit. Si tel est le cas, on peut parler de l'expression orale à partir d'un document écrit. Aucune communication en interaction n'a lieu. Pour faire cet exercice, les apprenants peuvent se référer aux dessins et informations donnés aux pages 4 et 5 pour. Les apprenants doivent se servir du vocabulaire du sport préalablement appris et d'autres connaissances encyclopédiques pour pouvoir donner des arguments pour le sport de leur choix dans leur publicité. De la sorte, la composante linguistique semble être favorisée.

Ecoute (p.26)

Consigne

Vous écoutez la radio ; ce sont les informations sportives...
Répondez aux questions suivantes...

L'exercice entraîne la compréhension orale, sous forme des QCM (questionnaire à choix multiples) et pour donner la bonne réponse, l'apprenant doit procéder par l'élimination de « distracteurs » (les mauvaises réponses). Le texte écouté tourne autour des sports, dont le vocabulaire a déjà été appris par l'apprenant. Exercice individuel, il implique l'identification et la distinction de différentes formes écoutées. Cela relève de l'apprentissage de l'oral et favorise le développement de la composante linguistique de la compétence de communication.

Activité (pp. 27-28)

Une image est présentée à la page 27 et les apprenants doivent la commenter, comme nous lisons dans la consigne suivante.

Consigne

Vous avez reçu cette photo de votre correspondant (e) français (e). Elle représente le cours de sport dans son collège. En groupe, commentez la photo (combien de sports sont pratiqués, combien de personnages, qui sont-ils ?)

* la consigne a) concerne l'écrit. Elle ne nous intéresse pas. Nous passons donc à la consigne b).

b) Quelle est la place réservée au sport dans votre système scolaire ? Vous paraît-elle satisfaisante, insuffisante, excessive ?
Utilisez des exemples pour argumenter votre point de vue.

Tous les personnages sur l'image sont Européens, probablement des Français (la photo a été prise en France). La première partie de l'exercice concerne l'expression orale à partir d'une photo, ce qui fait que l'expression orale soit guidée. Les apprenants utilisent le vocabulaire et les informations relatifs aux différents sports qu'ils ont appris (noms de sports, nombre de participants, etc.). Bien qu'il s'agisse d'un travail de groupe, l'on ne prévoit pas d'échanges. Ce qui est prévu, c'est la réutilisation des formes linguistiques apprises, qui est du ressort de la composante linguistique de la compétence de communication.

La deuxième partie (b) de l'exercice peut, à notre avis, conduire à l'expression orale libre. D'après les auteurs de la méthode, dans le guide pédagogique (p.12), elle peut être discutée en classe et il peut y avoir beaucoup de choses à dire sur le sujet (le sport dans le système scolaire des apprenants). L'exercice est individuel – un apprenant s'exprime en dehors de toute interaction. Ce qui est intéressant, paraît-il, est la réutilisation des mots de sport et comment les apprenants se servent d'outils linguistiques pour avancer leurs arguments. Un tel travail concerne principalement la composante linguistique mais les informations sur le système scolaire français peuvent également amener au développement de la composante sociolinguistique de la compétence de communication.

Jeux de mots (p.28)

Consigne

Regardez les listes suivantes.

Quels sont les mots que vous associez le plus instinctivement avec le mot **sport** ? Faites un choix de 5 à 10 mots. Justifiez votre choix.

le plaisir	la valeur éducative	la détente
la discipline	la santé physique	le risque
le jeu	l'expression de la vitalité	l'aventure
le spectacle	la souffrance	le divertissement
la mode	l'agressivité	l'amitié

Les dessins et informations qui se trouvent aux pages 4 et 5 peuvent être utiles pour cet exercice. Il s'agit d'un exercice individuel qui vise l'expression orale à partir

d'une liste de mots (un support écrit). D'après les concepteurs de la méthode, dans le guide pédagogique (p.12), ce type d'exercice est parfait pour lancer une discussion en classe ; les apprenants doivent être incités à argumenter leur point de vue. Pour ce faire, la connaissance de différents sports et leurs caractéristiques s'impose. L'exercice semble valoriser le développement de la composante linguistique de la compétence de communication (apprentissage du vocabulaire relatif aux sports).

Jeux de rôle (p.32)

Nous distinguons trois « jeux de rôle » (I, II et III).

Consignes

- Pour I

Discutez avec un partenaire :

- des sports d'équipe et des sports individuels (avantages/ inconvénients)
- vos champions préférés
- pour rester en forme, que faire ?
- les jeux de société : vous aimez jouer à quel jeu ? Quels sont les plaisirs des jeux de société ?

- Pour II

Avec un (e) partenaire, pratiquez une conversation :

Demandez-lui : - quel est son sport préféré ?

- quel sport il/ elle déteste ?
- quel sport il/ elle aime regarder ?
- combien de fois il/ elle joue au football, basket par semaine ?
- combien de fois il/ elle a vu un match de football ? »

- Pour III

Un journaliste sportif de Balafon visite votre école pour faire un sondage sur les activités sportives. Vous êtes l'étudiant responsable des sports. Créez la situation en groupe.

Journaliste : Demandez à l'étudiant (e) quels sont les sports pratiqués dans son école.

Etudiant (e) : Répondez à la question sur les sports.

Journaliste : Demandez combien de leçons de sport il y a par semaine.

Etudiant (e) : Répondez à la question sur les leçons de sport.

Journaliste : Demandez-lui les sports les plus pratiqués.

Etudiant (e) : Répondez à la question des sports les plus populaires.

Journaliste : Demandez-lui les sports d'équipe et les sports individuels pratiqués à l'école.

Etudiant (e) : Nommez les sports d'équipe et les sports individuels.

Journaliste : Citez les noms de quelques sportifs célèbres du Kenya.

Etudiant (e) : Dites que vous connaissez ou que vous ne connaissez pas les sportifs cités. »

I et II peuvent, à notre avis, aller dans le sens de la « simulation ». Dans les deux, l'expression orale des apprenants est guidée par des canevas et ils participent à un

dialogue. Les interactions en I et II mettent en œuvre l'oralité. Le discours en I et II concerne les sports et peut entraîner la réalisation des actes de parole tels que :

- « Exprimer une opinion » (exprimer la préférence)
- « Exprimer la supposition »

Ces exercices (I et II) entraînent la mise en application de différentes formes et structures apprises dans la leçon 1. Ils nous semblent être appropriés au développement de la compétence de communication de la part des apprenants.

Exercice de groupe, le jeu de rôle III est basé sur le jeu de « questions – réponses ». C'est un exercice d'expression orale guidée (par un canevas) où les apprenants recourent au vocabulaire du sport. Il y a des interactions entre les apprenants (qui s'associent au journaliste et à l'étudiant[e]), au sein desquelles l'oralité est mise en œuvre. Les dessins et informations aux pages 4 et 5 peuvent aider les apprenants dans cet exercice. En effet, les apprenants posent des questions et donnent des réponses précises, conformément au canevas. Nous ne pensons pas que pareil exercice permette aux apprenants de communiquer oralement en langue étrangère.

Dans la leçon 1 de *Parlons français 3*, nous avons pu analyser les activités de la composante orale suivantes, présentés dans le tableau ci-après :

Tableau 16 : tableau récapitulatif d'activités/exercices de la composante orale analysées dans la leçon 1 de *Parlons français 3*

Activité/Exercice	Composante(s) de la CC valorisée(s)	Variante de composante orale travaillée	Page dans la méthode
Écoute de dialogue.	Composante linguistique.	Oral.	p.33
Lecture de dialogue.	Composante linguistique.	Oral.	p.33
Dramatisation de dialogue.	Composantes linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique.	Oralité.	p.33
Activité 7 (expression orale à partir d'images).	Composante linguistique.	Oral.	p.7
Activité de réemploi (expression orale à partir de l'acte de parole 1).	Composante linguistique.	Oralité.	p.8
Activité de réemploi (expression orale à partir de l'acte de parole 2).	Composante linguistique.	Oralité.	p.11
Activité de réemploi (expression orale à partir de l'acte de parole 3).	Composante linguistique.	Oralité.	p.16
Activité de réemploi (expression orale à partir de l'acte de parole 4).	Composante linguistique.	Oralité.	p.19
Exercice 10 La Tour de France (compréhension orale).	Composante linguistique, sociolinguistique.	Oral.	p.15
Exercice 11 (expression orale à partir d'un texte écrit).	Composante linguistique.	Oral.	p.26
Écoute (compréhension orale : QCM).	Composante linguistique.	Oral.	p.26
Activité (expression orale à partir d'images : photo)	Composantes linguistique, sociolinguistique.	Oral.	pp.27-28
Jeux de mots (expression orale à partir de mots écrits)	Composante linguistique.	Oral.	p.28
Jeux de rôle I, II et III	Composantes linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique.	Oralité.	p.32

**8.1.6. Analyses de la composante orale dans la leçon 6 de
*Parlons français 3***

Avant d'aborder le dialogue de cette leçon, il nous semble nécessaire de commenter le document déclencheur qui se trouve à la page 158. Il s'agit d'une caricature, autour de laquelle il y a des mots qui expriment le danger que posent différentes activités de l'homme à l'environnement (mers polluées, forêts dévastées...). Ce document constitue une sorte d'entrée à la leçon 6, qui tourne autour de problèmes de l'environnement.

I. Analyse du dialogue

Un court dialogue, à la page 181, introduit la leçon 6 de *Parlons français 3* et s'intitule : *Il faut faire attention !* L'image situationnelle de ce dialogue se trouve à la page 159, sur laquelle l'on voit deux individus qui semblent ébahis par le passage très rapide (à toute vitesse) d'un véhicule surchargé, transportant passagers et bagages. Il semble que ce véhicule, qui est une sorte de taxi (nommé « matatu » au Kenya) dégage beaucoup de fumée, polluant ainsi l'environnement. Le dialogue exploite le thème de la dégradation de l'environnement et les deux personnages (Nicholas et Cyprien) que l'on voit sur l'image, en parlent. Remarquons qu'il y a des bagages qui tombent et des peaux de bananes que l'on jette nonchalamment. La scène présentée fait penser à l'Afrique, plus précisément au Kenya (de tels moyens de transport sont courants dans ce pays) et on peut dire que le dialogue présenté n'est pas authentique même si les personnages s'expriment en français. Le tutoiement est révélateur des relations entretenues par Nicholas et Cyprien – leurs relations se caractérisent par la familiarité. Les concepteurs de la méthode mettent à la disposition de l'apprenant plus d'informations relatives à l'environnement et sa dégradation, à la page 160.

La leçon 6 de *Parlons français 3* vise les actes de parole suivants :

1. Exprimer le regret, la déception, la crainte ;
2. Exprimer l'avis, l'irritation, le dégoût ;
3. Conseiller/déconseiller ;
4. Avertir/rassurer ;

Dans le tableau ci-après, nous comparons ces actes de parole avec ceux qui se trouvent dans *Niveau A1 pour le français – un référentiel*.

Tableau 17 : actes de parole dans la leçon 6 de *Parlons français 3* et dans *Niveau A1 pour le français – un référentiel*

Leçon 6 de <i>Parlons français 3</i>	<i>Niveau A1 pour le français – un référentiel</i>
1. Exprimer le regret, la déception, la crainte	1. - exprimer sa déception - exprimer sa peur, son inquiétude, son angoisse
2. Exprimer l’avis, l’irritation, le dégoût	2. - exprimer son point de vue - exprimer sa colère, sa mauvaise humeur
3. Conseiller/déconseiller	3. conseiller
4. Avertir/rassurer	4. mettre en garde

Si les différents actes de parole formulés dans la leçon 6 de *Parlons français 3* trouvent leurs équivalents dans *Niveau A1 pour le français – un référentiel*, force est de constater que dans *Parlons français 3* on a tendance à regrouper différents actes de parole, liés ou non. Bien que nous constatons cela même dans quelques actes de parole dans l’ouvrage de référence (*Niveau A1 pour le français – un référentiel*), signalons que dans chacun des actes de parole 1, 2, 3 et 4 de la leçon 6 de *Parlons français 3* l’on peut distinguer au moins deux actes de parole différents. À titre d’exemple, dans l’acte de parole 2 (Exprimer l’avis, l’irritation, le dégoût) l’on peut dégager trois actes de parole différents, à savoir :

- exprimer l’avis ;
- exprimer l’irritation ;
- exprimer le dégoût.

Le regroupement de ces trois actes de parole en un seul ne nous semble pas logique. Un avis peut être favorable ou défavorable et donc ne doit pas forcément être regroupé avec de mauvais sentiments (l'irritation, le dégoût). À notre avis, « exprimer l'avis » devrait être un acte de parole à part.

II. Analyses d'actes de parole

1. Exprimer le regret, la déception, la crainte (p.161)

Trois situations différentes sont présentées à la page 161 pour permettre de réaliser ces trois actes de parole (il y en a trois même si les concepteurs disent qu'il s'agit d'un acte de parole, à savoir : exprimer le regret ; exprimer la déception ; exprimer la crainte). Sur la première image, qui présente la première situation, une femme qui semble être mécontente s'exprime lors d'une réunion en disant : « Je regrette d'en arriver là, mais nous devons vraiment faire quelque chose pour le traitement des ordures. J'en appelle aux autorités ! ». Dans la deuxième situation, deux femmes parlent d'une femme qui jette des ordures par la fenêtre. L'une dit : « Tu sais, elle m'a vraiment déçue quand j'ai appris qu'elle se moquait complètement des problèmes d'environnement ! ». L'autre réagit : « C'est vrai ? Je n'aurais pas cru ça d'elle ! ». Sur la troisième image deux hommes observent la planète terre ; ils se trouvent dans une espèce de vaisseau spatial et ils regrettent l'état de la planète. L'un s'exprime ainsi : « Tu sais, j'ai très peur pour l'avenir de la terre ! ». L'autre partage ce sentiment et dit : « Oui, moi aussi, je crains le pire ! ».

Dans ces trois situations :

- le regret est exprimé en utilisant les mots : « je regrette... » (sur la première image) ;
- la déception, dans la deuxième situation, est exprimée par : « ...m'a vraiment déçue... » ;
- quant à la crainte, deux formules se dégagent de la troisième image. Il s'agit de : « ...j'ai très peur » et « ...je crains... ».

2. Exprimer l'avis, l'irritation, le dégoût (p.165)

Les concepteurs de *Parlons français 3* invitent les apprenants à observer trois situations présentées par trois images (p.165). L'on voit sur la première image deux

hommes en train de faire la pêche à la ligne et l'un d'eux se plaint : « J'en ai assez, cette situation devient insupportable ! ». Son compagnon lui répond : « C'est incroyable, je trouve cela révoltant ! ». Sur la deuxième image, un monsieur et une femme (c'est peut-être son épouse) regardent la télévision et voient un pétrolier (un navire qui transporte le pétrole) en train de se couler, libérant ainsi de grandes quantités de pétrole dans la mer. La vue de cette catastrophe en train de se produire dégoûte la femme, qui s'exclame : « Ça me dégoûte de voir de telles catastrophes ! ». L'homme est lui aussi irrité et dit : « C'est vrai, c'est écoeurant tout ce pétrole dans la mer ! ». Sur la troisième image, trois personnes (deux messieurs et une dame) semblent participer à une discussion et deux caméramans sont en train de les filmer. Il semble que ce soit un débat autour de l'environnement et les dégradations qu'il subit. Chacun des trois participants exprime son avis. L'homme assis à gauche dit : « À mon avis, les gens ne sont pas conscients du problème ». La femme, qui se trouve au milieu, réagit : « Moi, j'ai l'impression que personne ne s'y intéresse ». L'homme assis à droite ne partage pas cet avis. Voici ce qu'il dit : « D'après moi, tout le monde est au courant mais rien n'est fait ».

De ce qui précède, nous retenons que d'après les concepteurs de la méthode :

- pour exprimer l'avis, les formules suivantes sont employées : « ...je trouve... » ; « ...j'ai l'impression que... » ; « D'après moi... » ;
- pour exprimer l'irritation et le dégoût, nous relevons les expressions suivantes : « j'en ai assez... » ; « ...je trouve cela révoltant... » ; « ...c'est écoeurant... ». Toutefois, remarquons que les concepteurs de la méthode ne font aucune distinction entre les expressions de l'irritation et celles du dégoût. Aucune explicitation n'est fournie dans le guide pédagogique de *Parlons français 3*.

3. Conseiller/déconseiller (p.170)

Pour aider les apprenants à réaliser cet acte de parole, les auteurs de la méthode proposent trois situations différentes dans lesquelles ils fournissent différentes expressions. Sur la première image (la première situation), une femme qui déménage demande : « Mais que vais-je faire avec tous ces détritiques ? », question à laquelle répond une autre femme (c'est peut-être son amie) : « Je te conseille de les emmener à la décharge publique ». La deuxième situation implique un homme qui s'adresse à une femme en train de faire sa toilette. L'homme lui donne ce conseil : « Tu ferais bien d'être vigilante avec tous ces produits. Les bombes aérosols sont un danger pour la

couche d'ozone ! ». Sur la troisième image, l'on voit une voiture qui dégage beaucoup de fumée, sa propriétaire et un mécanicien. Ce dernier donne le conseil suivant au propriétaire de la voiture : « Si je peux me permettre de vous donner un conseil, je pense que vous n'avez qu'à acheter un pot catalytique », conseil auquel le propriétaire réagit ainsi : « Ce n'est pas la peine ! ». Le mécanicien insiste : « Ah si ! vous auriez tort de vous entêter ; votre voiture en a besoin ! ».

Nous repérons dans les propos ci-dessus quelques expressions utilisées pour conseiller quelqu'un. Il s'agit de : « Je te conseille de... » ; « Tu ferais bien de... » ; « Si je peux me permettre de vous donner un conseil... ». À notre avis, aucune expression utilisée pour déconseiller quelqu'un n'est présentée dans les trois situations présentées dans le livre de l'élève (p.170). Tout de même, dans le guide pédagogique nous lisons ces propos (p.34) : « Il est conseillé au professeur de trouver d'autres expressions qui expriment le conseil telles que : il vaut mieux, il faudrait, je vous déconseille de, etc. ». Il semble y avoir une confusion entre « conseiller » et « déconseiller ». Comment expliquer à un apprenant que « je vous déconseille de... » est employée pour conseiller quelqu'un ? Ce qui est dit dans le guide pédagogique prête ainsi à confusion : nous avons l'impression que d'après les concepteurs de la méthode « conseiller » c'est également « déconseiller » (car toutes les expressions proposées expriment le conseil, même « ...je vous déconseille que... »). Cela n'est pas forcément le cas.

4. Avertir/rassurer (p.175)

Les concepteurs de *Parlons français 3* s'appuient sur quatre situations pour illustrer la réalisation de cet acte de parole. Sur la première image, un homme politique (il nous semble) qui cherche à rassurer le peuple, prononce ces mots : « Ne vous inquiétez pas [,] nous allons organiser une grande campagne pour préserver l'environnement ». Sur la deuxième image, un monsieur déconseille une dame qui est train de se coiffer avec une bombe aérosol. Il lui dit : « Je te préviens, si tu utilises ces bombes aérosols, tu vas détériorer la couche d'ozone ». Des bouteilles cassées semblent inquiéter un homme que l'on voit sur la troisième image et un autre homme essaie de le calmer en lui disant : Rassure-toi, je vais emporter tout ça dans le container prévu pour le verre ! ». Enfin, sur la quatrième image un garçon conseille son ami de ne pas jeter

des papiers qui ne sont pas biodégradables. Voici ce qu'il lui dit : « Avec ce papier, tu pollues l'environnement car il va mettre des années avant de disparaître ».

Nous constatons que dans le livre de l'élève :

- pour avertir quelqu'un, les auteurs de la méthode proposent : « Je te préviens... » ;
- pour rassurer quelqu'un ils proposent : « Ne vous inquiétez pas... » et « Rassure-toi... ».

D'autres expressions sont recommandées dans le guide pédagogique (p.34) pour avertir/rassurer : « ne t'en fais pas »/« n'aie pas peur »/« je te promets »/« je t'assure »/« fais-moi confiance ». Le professeur doit expliquer toutes ces expressions aux apprenants. À notre avis, les auteurs de la méthode auraient bien fait de présenter les expressions mettant en œuvre ces deux actes de parole (bien que les auteurs présentent « avertir/rassurer » comme un seul acte de parole, en réalité il y en a deux) séparément au lieu de les mélanger, cela pour éviter la confusion de la part des apprenants. L'expression « je te promets... » peut relever d'un autre acte de parole : « promettre quelque chose à quelqu'un ».

III. Analyses d'exercices

Écoute, Lecture, Dramatisation du dialogue de la leçon. (Voir analyses de la leçon 1 de *Parlons français 1*)

Exercice de réemploi pour l'acte de parole 1 (p.161)

Les apprenants sont invités à se servir des expressions proposées pour l'acte de parole 1 dans une discussion sur l'environnement, qui doit se faire oralement et entraîner une mise en application des connaissances acquises (expressions utilisées pour exprimer la crainte, la déception et le regret). C'est un travail de groupe (Guide pédagogique, p.31). Dans une telle discussion, chaque apprenant s'exprime sans qu'il n'y ait vraiment un échange. Il s'agit de l'expression orale dirigée (les apprenants s'expriment à l'aide des expressions apprises). En effet, ce qui semble intéresser les concepteurs de la méthode c'est l'emploi approprié de ces expressions, ce qui valorise la composante linguistique de la compétence de communication. Signalons aussi qu'une discussion est un type particulier des discours et de ce point de vue on peut dire que la composante discursive de la compétence de communication peut également être

développée. Des situations familières aux apprenants kenyans sont présentées : la pollution du lac Victoria et de la ville de Nairobi (tous les deux se trouvant au Kenya).

Exercice de réemploi à partir de l'acte de parole 2 (p.165)

Une activité est proposée aux apprenants (p.165) : ils doivent réutiliser les différentes expressions qu'ils ont apprises pour mettre en œuvre l'acte de parole : « Exprimer l'avis, l'irritation, le dégoût ». Dans le guide pédagogique (p.32) cette activité est qualifiée de « travail de groupe ». L'enseignant doit encourager les apprenants à prendre la parole. D'autres expressions leur sont proposées : « c'est détestable », « ça me répugne », « c'est dégoûtant », « c'est inadmissible/inacceptable », etc. Les concepteurs de la méthode présentent des situations connues des apprenants kenyans (la destruction des forêts, le braconnage, la pollution des rivières). Étant donné que ce sont les structures syntaxiques apprises (les expressions à réutiliser) qui sont visées, on peut dire que la compétence linguistique est favorisée. La compétence discursive (par exemple, comment on exprime un point de vue/un avis dans un débat en français) peut également être développé.

Exercice de réemploi à partir de l'acte de parole 3 (p.170)

Comme pour les deux actes de parole précédents, un travail de groupe est proposé, dans lequel les apprenants doivent réutiliser les expressions apprises pour conseiller ou déconseiller une attitude à propos de l'environnement. L'emploi correct et approprié de ces expressions va dans le sens du développement d'une compétence linguistique alors que le langage utilisé pour conseiller/déconseiller relève de la compétence discursive. On peut également dire que l'emploi du conditionnel (dans : « Tu ferais bien... ») et du mot « Si » + le verbe pronominal « se permettre » (dans « Si je peux me permettre... ») constitue une marque de politesse à la française, ce qui relève de la compétence sociolinguistique.

Exercice de réemploi à partir de l'acte de parole 4 (p.175)

Une activité orale de mise en application est proposée aux apprenants (p.175), dans laquelle ils doivent réemployer ces expressions. C'est une activité collective. Il

semble que sont valorisées dans ce type d'activité les composantes linguistique et discursive de la compétence de communication.

À part ces exercices, nous en repérons d'autres qui doivent être faits oralement. C'est le cas de l'exercice 9 (p.167).

Exercice 9 (p.167)

Consigne

D'après ce modèle, imaginez une conversation dans une boutique, dans une gare, dans un hôpital, à la douane. Présentez-les ensuite à la classe.

Une conversation est présentée aux apprenants (elle s'intitule : « Au téléphone », p167) et ces derniers sont invités à créer d'autres conversations à l'image de celle-ci mais dans des situations différentes (dans un hôpital, dans une gare...). Au total, les apprenants sont censés rédiger et présenter oralement quatre conversations différentes, correspondant aux quatre situations proposées (dans une boutique, dans une gare, dans un hôpital, à la douane). Curieusement, le guide pédagogique de *Parlons français 3* ne dit rien à propos de l'exercice 9 ! Comme chaque conversation est présentée en classe par deux apprenants, l'on peut penser à un travail sur l'oralité. Dans une conversation, il y a un échange qui peut impliquer non seulement la voix et la parole mais aussi les aspects prosodiques (intonation, rythme...) et non verbaux (gestes, mimiques). Il est à noter que les concepteurs de la méthode, en invitant les apprenants à s'inspirer de la conversation, visent l'utilisation des structures syntaxiques qu'elle véhicule. Une compétence sociolinguistique peut également se développer (comment on se comporte dans une boutique, une gare...) et on peut même penser à la composante discursive de la compétence de communication (quel langage tenir dans ces différents lieux proposés). Un exercice pareil nous semble propice au développement de la compétence de communication chez les apprenants.

Écoute (pp.169, 179)

Exercice 14 (p.169)

Consigne

Écoutez les commentaires puis répondez aux questions suivantes

Exercice 21 (p.179)

Consigne

Écoutez l'entretien entre un journaliste et le directeur des parcs et réserves nationales ; puis répondez aux questions suivantes :

Dans ces deux exercices (14 et 21), il s'agit de compréhension orale. Ce type d'exercice active une écoute particulière, écouter pour entendre, et l'apprenant doit écouter un texte sonore attentivement en vue de répondre aux questions qui en découlent. Les deux textes écoutés (pp.169,179) portent sur des questions liées à l'environnement et cadrent ainsi avec le thème exploité par la leçon 6 de *Parlons français 3*. La compréhension de ce qui est dit en langue étrangère nécessite que l'apprenant reconnaisse et vérifie simultanément ce qu'il apprend (É. Guimbretière, 1994 : 69). Si les unités linguistiques sont à envisager dans la compréhension orale, c'est plutôt la construction du sens qui est à souligner. Ce type de compréhension où l'apprenant doit dégager le sens du texte est de type « sémasiologique » ou « bas-haut » car le sens émane du texte et va vers l'auditeur (en l'occurrence l'apprenant) (J.-P. Cuq, 2003 : 50). Dans ce type de compréhension, l'apprenant discrimine des formes linguistiques, les segmente et interprète le sens à partir de ces segments. Notons qu'aucune interaction n'est impliquée dans cet exercice, qui ne semble viser que des formes linguistiques précises. Cela valorise la composante linguistique de la compétence de communication.

Poème (pp.169, 179)

Le poème qui se trouve à la page 169 s'intitule : *L'arbre*, et celui qui est proposé à la page 179 est sans titre. Dans ces deux poèmes, il y a un jeu de mots. Les concepteurs de *Parlons français 3* précisent, à propos du poème intitulé : *L'arbre*, qu'

il s'agit d'une succession de jeux de mots qui doivent être exploités par le professeur. Ce poème est utile pour l'apprentissage de *pour + infinitif*. On peut également s'appuyer sur ce poème pour faire des exercices de phonétique » (Guide pédagogique, p.34).

Le poème est un bon outil pédagogique que le professeur peut utiliser pour travailler la prononciation. Les aspects prosodiques tels que la mélodie et l'intonation, par exemple, peuvent être abordés grâce à l'exploitation du poème en classe de FLE. Le poème peut également servir à l'enseignement/apprentissage non seulement des éléments grammaticaux (noms, pronoms, etc.) mais aussi d'un vocabulaire nouveau (Guide pédagogique, p.35). On peut dire ainsi que l'insistance sur les sons et les mots dans l'exploitation d'un poème favorise le développement d'une compétence linguistique en langue étrangère. Une compétence discursive peut être envisagée également car un poème est un type de textes particulier, régi par des règles particulières (par exemple les règles de versification). De ce point de vue donc, on ne peut dire qu'un poème puisse entraîner le développement de la compétence de communication en FLE.

Lecture (pp. 160, 164, 173, 174, 176, 177, 178)

Différents textes sont proposés aux apprenants aux pages 160, 164, 173, 174, 176, 177 et 178. Les apprenants doivent « écouter les passages avant de voir les textes pour s'assurer de la bonne prononciation et intonation » (Guide pédagogique, p.6). L'écoute de ces textes est destinée à amener les apprenants d'identifier différents sons et mots de la langue étrangère avant de voir leur version écrite (dans une lecture silencieuse). Non seulement les apprenants apprennent comment prononcer différents sons et mots mais ils apprennent également des mots nouveaux de la langue étrangère et dans certains cas des aspects socioculturels des pays francophones. La lecture permet ainsi de développer les composantes linguistique et socioculturelle de la compétence de communication. Une composante discursive peut également être envisagée (identification/connaissance de différents types de textes).

Jeux de rôles (p.180)

Deux jeux de rôles (I et II) sont présentés à la page 180.

Consigne pour I

Un conseiller écologiste visite votre école ; il est en train de faire une enquête sur la pollution dans votre région. Il vous interroge et vous répondez à ces questions.

Les questions de l'enquêteur sont posées aux apprenants dans le livre de l'élève de *Parlons français 3* (p.180). Même si les concepteurs de la méthode considèrent cet exercice comme étant un jeu de rôle, à notre avis il s'agit plutôt d'un exercice du type « Questions – Réponses ». En effet, l'apprenant ne fait que répondre aux questions qu'on lui pose. On peut dire théoriquement qu'il y a une relation verticale ; le conseiller écologiste mène le jeu en posant des questions et se trouve ainsi en « position haute », l'enquêté lui se trouvant en « position basse ». Ainsi, leur interaction peut être qualifiée d'« inégalitaire ». À notre sens, cet exercice présente une « pseudo-interaction » et nous ne pensons pas qu'il puisse favoriser le développement de la compétence de communication chez les apprenants.

Consigne pour II

Un(e) touriste arrive pour la première fois au Kenya. Vous travaillez pour une agence de tourisme et vous lui parlez des attractions touristiques ; mais vous soulevez aussi les problèmes écologiques dont souffre le Kenya.

Pour cet exercice, qu'on qualifie de « jeu de rôles », un canevas est mis à la disposition des apprenants. En effet, cet exercice amène l'apprenant à jouer son propre rôle (il est lui-même guide ou touriste) en suivant un scénario qui lui est présenté (le canevas). Cela va plutôt dans le sens de la simulation, qui a l'avantage de « mettre en œuvre, de manière réaliste, les savoirs et savoir-faire linguistiques, communicatifs et culturels nécessaires » (J.-P. Cuq, op.cit, p.221). Signalons que ces deux types d'exercices (jeux de rôle et simulation) sont souvent confondus par des auteurs.

Il semble que dans la leçon 6 de *Parlons français 3*, les concepteurs de la méthode attachent beaucoup d'importance aux exercices qui font travailler l'oral, au détriment de ceux qui valorisent l'oralité. Dans le tableau suivant, nous présentons les exercices de la composante orale que nous avons analysés dans cette leçon.

Tableau 18 : tableau récapitulatif d'exercices de la composante orale analysés dans la leçon 6 de *Parlons français 3*

Activité/exercice	Composante(s) de la CC valorisée(s)	Variante de composante orale travaillée	Page dans la méthode
Écoute de dialogue.	Composante linguistique.	Oral.	p.181
Lecture de dialogue.	Composante linguistique.	Oral.	p.181
Dramatisation de dialogue	Composantes linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique.	Oralité.	p.181
Exercice de réemploi (expression orale à partir de l'acte de parole 1)	Composantes linguistique, discursive.	Oral.	p.161
Exercice de réemploi (expression orale à partir de l'acte de parole 2)	Composante linguistique.	Oral.	p.165
Exercice de réemploi (expression orale à partir de l'acte de parole 3)	Composante linguistique.	Oral.	p.175
Exercice de réemploi (expression orale à partir de l'acte de parole 4)	Composante linguistique.	Oral.	p.175
« Au téléphone » (jeu de rôle)	Composantes linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique.	Oralité.	p.167
Écoute (compréhension orale)	Composante linguistique.	Oral.	p.169
Poème	Composantes linguistique, discursive.	Oral.	p.169
Lecture	Composante linguistique.	Oral.	pp. 160, 164,173, 174,176, 177,178
Jeux de rôle I et II	Composantes linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique.	Oralité.	p.180

**8.1.7. Analyses de la composante orale dans la leçon 1 de
*Parlons français 4***

Un document déclencheur pour la leçon 1 de *Parlons français 4* est présenté à la page 2. L'on y voit différentes personnes qui exercent différents métiers, thème exploité par le dialogue.

I. Analyse du dialogue

La transcription du dialogue de la leçon 1 de *Parlons français 1* se trouve à la page 25, à la fin de la leçon. L'intitulé de ce dialogue est présenté sous forme d'une question : *Que vas-tu faire demain ?* Une image situationnelle (p.3) est censée permettre l'accès à la compréhension de ce dialogue chez les apprenants. Sur elle, l'on voit deux individus en uniforme (chemise, cravate, jupe, pantalon) – un garçon et une fille. Le garçon s'appelle Christian et la fille Dorothée ; ils sont élèves dans une école (l'on peut voir derrière eux un bâtiment sur lequel est écrit le mot « ÉCOLE »). Christian pose la question suivante à sa camarade, Dorothée : « Que vas-tu faire l'année prochaine après l'école ? » et Dorothée y répond : « Je ne sais pas encore ; il faudrait que je fasse une formation ». Il est à noter qu'il s'agit dans ce cas d'élèves de la classe finale. Les deux personnages du dialogue (Christian et Dorothée) parlent de leur avenir professionnel (ce qu'ils voudraient faire après l'école) et de l'importance de la langue française dans la vie professionnelle. Étant tous deux élèves, qui se tutoient, ces personnages entretiennent des relations « horizontales », caractérisées par la familiarité. Le dialogue n'est pas authentique, bien qu'il se déroule en français : le contexte présenté est un contexte d'apprentissage kenyan. Le français est présenté comme une langue étrangère (les personnages parlent du « perfectionnement des connaissances de cette langue après l'école pour pouvoir trouver du travail »).

Dans la leçon, trois actes de parole sont exploités. Il s'agit de :

1. Exprimer une intention, un projet ;
2. Demander/donner des renseignements sur votre vie professionnelle ;
3. Argumenter votre point de vue.

Dans le tableau ci-après, nous confrontons ces actes de parole aux actes de parole correspondants ou liés que l'on trouve dans *Niveau A1 pour le français – un référentiel*.

Tableau 19 : actes de parole dans la leçon 1 de *Parlons français 4* et dans *Niveau A1 pour le français – un référentiel*

Actes de parole de la leçon 1 de <i>Parlons français 4</i>	Actes de parole dans <i>Niveau A1 pour le français – un référentiel</i>
1. Exprimer une intention, un projet ; 2. Demander/donner des renseignements sur votre vie professionnelle ; 3. Argumenter votre point de vue	1. Exprimer son intention de faire quelque chose 2. - S'informer - Répondre à une demande d'information 3. - Exprimer son point de vue

Les actes de parole formulés par les auteurs de *Parlons français 4* nous semblent être plus précis par rapport à ceux exprimés dans *Niveau A1 pour le français – un référentiel*. Le troisième acte de parole, « argumenter votre point de vue », ne nous semble pas avoir un équivalent incontestable dans *Niveau A1 pour le français – un référentiel*. L'acte de parole le plus proche est : « exprimer son point de vue », lui-même pouvant correspondre à un autre acte de parole : « exprimer son avis ».

II. Analyses d'actes de parole

1. Exprimer une intention, un projet (p.5)

Sur quatre images, les concepteurs de *Parlons français 4* fournissent différentes expressions utilisées pour « exprimer une intention, un projet ». Ces expressions, présentées précédemment dans le dialogue de la leçon, sont utilisées dans des contextes différents (Guide pédagogique, p.3).

Nous dégageons les propos ci-après des quatre images présentées (p.5) :

- Sur la première image : « J'ai l'intention de devenir directeur d'entreprise » ;
- Sur la deuxième image : « Je compte chercher du travail dès l'année prochaine » ;

- Sur la troisième image : « J'envisage de monter ma propre affaire » ;
- Sur la dernière image : « Je prévois de changer de travail rapidement ».

De ces propos, l'on peut relever les formules suivantes pour « exprimer une intention, un projet » :

- Sujet (pronom personnel) + « avoir » + intention + de... (J'ai l'intention de...);
- Sujet (pronom personnel) + « compter » + verbe... (Je compte chercher...);
- Sujet (pronom personnel) + « envisager » + de + verbe à l'infinitif... (J'envisage de monter...);
- Sujet (pronom personnel) + « prévoir » + de + verbe à l'infinitif ... (Je prévois de changer...).

À notre avis, les concepteurs de la méthode auraient bien fait d'expliquer la nuance qui existe entre « exprimer une intention » et « exprimer un projet ». Ces deux actes de parole n'entretiennent pas forcément une relation de synonymie. Tel que cet acte de parole est présenté dans la leçon 1 de *Parlons français 4* (« exprimer une intention, un projet » - notons que l'on peut en distinguer deux actes de parole différents que nous avons présentés ci-dessus), l'on a l'impression qu'il n'y a pas de différence entre « exprimer une intention » et « exprimer un projet ». Les concepteurs de la méthode auraient bien fait de préciser les actes de parole utilisés pour exprimer une intention et les comparer avec ceux qu'on utilise pour exprimer un projet.

2. Demander/donner des renseignements sur votre situation professionnelle (p.10)

L'on peut distinguer deux actes de parole différents dans cet acte de parole, à savoir :

- demander des renseignements sur votre [sa] situation professionnelle ;
- donner des renseignements sur votre [sa] situation professionnelle.

Sur les trois scénarios présentés à la page 10, on propose différentes expressions pour « demander/donner des renseignements sur votre situation professionnelle » (rappelons que souvent c'est le pronom possessif de la troisième personne du singulier ou du pluriel, « sa/son/ses », qui est utilisé pour exprimer un acte

de parole et non « votre » comme c'est le cas dans cet acte de parole). Deux personnes figurent sur la première image (qui présente le premier scénario), un homme et une femme. La femme pose une question à l'homme : « Que fais-tu dans la vie ? ». L'homme répond : « Je suis étudiant, mécanicien, professeur, cordonnier, serveur... ». Sur la deuxième image deux jeunes gens sont assis sur des branches d'un arbre. L'un d'eux demande : « Dans quelle branche travaillez-vous ? » (nous croyons que le mot domaine conviendrait plus) et l'autre répond : « Dans le médical ». Dans un bureau d'emploi (un « pôle emploi »), cinq personnes font la queue et une dame pose une question (« Êtes-vous salarié ? ») à l'homme qui se trouve à la tête de la queue. Ce dernier répond : « Non, je suis à mon compte ». Trois autres personnes répondent respectivement (à la même question) :

- « Je suis au chômage »
- « Sans emploi »
- « À la recherche d'un emploi »

Il ressort de tous ces propos que :

- 1) Pour demander des renseignements sur votre [sa] situation professionnelle, l'on pose ces questions :
 - « Que fais-tu [faites-vous] dans la vie ? » ;
 - « Dans quelle branche [domaine] travaillez-vous ? » ;
 - « Êtes-vous salarié ? ».
- 2) Les réponses à ces trois questions permettent de donner des renseignements sur votre [sa] situation professionnelle, à savoir :
 - « Dans le médical (on précise le domaine dans lequel on travaille) » ;
 - « Non, je suis à mon compte » ;
 - « Je suis au chômage » ;
 - « Sans emploi » ;
 - « À la recherche d'un emploi ».

3. Argumenter son point de vue (p.17)

Cet acte de parole est mis en œuvre grâce à des expressions qui se trouvent dans les propos qu'on peut lire à la page 17. Trois images présentent trois situations

différentes. Sur la première image, un garçon pose la question suivante à une fille : « Tu crois vraiment que c'est une bonne idée d'apprendre le français ? ». La fille répond : « À mon sens, c'est très important. Surtout ici en Afrique ! ». Dans la deuxième situation, l'on voit deux personnes qui font une longue queue dans un « bureau pour l'emploi ». L'une d'elles dit : « À mon avis, la meilleure chose à faire est d'attendre ». Une situation de classe est présentée sur la dernière image où un professeur pose cette question à ces élèves : « Alors, qu'allez-vous faire l'année prochaine ? ». Un élève répond : « D'après moi, il vaut mieux prendre une année de vacances ! ». Un autre s'exprime : « En ce qui me concerne, je vais chercher du travail tout de suite ».

Ce qui semble être intéressant dans tous ces propos, ce sont les expressions que l'on peut utiliser pour introduire un argument. Les concepteurs de la méthode proposent :

- « À mon sens... » ;
- « À mon avis... » ;
- « D'après moi... » ;
- « En ce qui me concerne... ».

Toutes ces expressions, qui peuvent être considérées comme synonymes, sont suivies d'arguments. Le professeur pourrait introduire d'autres expressions, telles que : « Pour ma part... », « Pour ce qui est de... » ou « Pour moi... » entre autres.

III. Analyses d'exercices

Exercice de réemploi à partir de l'acte de parole : « Exprimer une intention, un projet » (p.5)

Un travail de groupe portant sur les différentes expressions utilisées pour réaliser l'acte de parole « exprimer une intention, un projet », est proposé aux apprenants (p.5), dont la consigne est :

En groupe, dites ce que vous avez l'intention de faire après l'examen de KCSE, puis dans dix ans.

Même si pour les auteurs de la méthode il s'agit d'un travail de groupe, signalons quand même que l'expression orale est plutôt individuelle car il appartient à chaque apprenant de dire ce qu'il/ce qu'elle voudrait faire après l'examen de KCSE et ce qu'il/ce qu'elle voudrait faire dans dix ans. Il n'y a pas d'interaction proprement dite. Les apprenants, avec l'aide de leur professeur, ont le droit d'utiliser d'autres expressions non abordées dans la leçon et un vocabulaire nouveau peut également être introduit (Guide pédagogique, p.3). L'exercice vise les structures linguistiques apprises dans la leçon et favorise ainsi la composante linguistique de la compétence de communication.

Exercice de réemploi à partir de l'acte de parole : « Demander/donner des renseignements sur votre situation professionnelle (p.10)

Les apprenants sont incités à réutiliser les expressions apprises dans un travail de groupe : ils doivent travailler par groupe de deux. En voici la consigne :

Par groupe de deux, faites un dialogue : une personne propose une affirmation du type « Je travaille dans un hôpital avec des infirmiers. Qui suis-je ? » L'autre personne doit trouver la réponse.

Il s'agit plutôt d'un jeu de « question-réponses ». Un dialogue est défini comme un « entretien, conversation entre deux personnes » (Dictionnaire Hachette Encyclopédique, 1998 : 548). Chez C. Kerbrat-Orechioni (1996 : 4) nous lisons qu'une situation de dialogue est « celle où la parole circule et s'échange et où permutent en permanence les rôles d'émetteur et de récepteur ». Dans l'exercice proposé aux apprenants, cela n'est pas le cas ; une question posée par un apprenant doit être répondue par un autre – c'est tout. Il s'agit d'un exercice qui vise le vocabulaire – les noms de différents métiers (infirmier, professeur, médecin, etc.) favorisant ainsi le développement de la composante linguistique de la compétence de communication.

Exercice de réemploi à partir de l'acte de parole : « Argumenter son point de vue (p.17)

Les expressions apprises doivent être réutilisées dans un travail de groupe proposé aux apprenants. La consigne donnée est la suivante :

En équipes, préparez un débat : choisissez un métier et lancez la discussion : êtes-vous pour ou contre faire ce métier ?

Cet exercice s'appuie sur une question qui sollicite des arguments. Le débat peut impliquer plus de deux personnes, qui doivent répondre à la question posée. Nous ne pensons pas qu'il y ait véritablement interaction car une interaction est « une unité communicative qui présente une évidente continuité interne » (C. Kerbrat-Orechionni, *ibid.*, p.36). Or, dans l'exercice proposé, la personne qui pose la question (qui déclenche le débat) ne parle qu'une fois et laisse les autres réagir à sa question ; il ne réagit pas à leurs réponses (les arguments avancés). Ceux qui sont « pour » expriment leurs arguments et ceux qui sont « contre » de même. Une seule personne parle à la fois. L'essentiel, paraît-il, est de bien réutiliser les expressions apprises pour « argumenter son point de vue » (« À mon avis... », « À mon sens... », « D'après moi... », etc.). Encore une fois, dans cet exercice, comme dans les exercices précédents, l'on semble attacher plus d'importance aux formes linguistiques (composante linguistique favorisée). Le développement d'une compétence discursive (comment avancer ses arguments en français) semble également favorisé par un exercice pareil.

Exercice 11 (p.13)

Consigne

Faites parler cette personne. Elle repense à tout ce qu'il faut qu'elle fasse, que son mari et ses enfants fassent avant de partir en week-end.

Cet exercice demande aux apprenants de faire des phrases complètes en utilisant les groupes de mots présentés dans l'encadré. Il semble que l'exercice est un exercice individuel ; chaque apprenant doit construire des phrases orales avec les mots fournis. Ainsi, il n'y a pas d'interaction ; l'exercice ne vise que des phrases grammaticalement correctes, ce qui valorise la composante linguistique de la compétence de communication en FLE.

Proverbes (pp.15, 22)

Dans la leçon 1 de *Parlons français 4*, deux proverbes français sont proposés aux apprenants, à savoir :

- « À l'œuvre on reconnaît l'ouvrier » ;
- « Les mauvais ouvriers ont toujours de mauvais outils ».

Il est important tout d'abord de noter que tous ces deux proverbes ont trait à un métier – le métier exercé par des ouvriers. Rappelons que le document déclencheur de la leçon 1 présente des métiers exercés par différentes gens, ce qui semble être lié étroitement au thème exploité par la leçon. Les proverbes français permettent aux apprenants d'avoir des connaissances socioculturelles des Français ; ils sont culturels. Les concepteurs de *Parlons français* recommandent aux professeurs de « demander aux élèves de chercher des équivalents [des proverbes présentés] dans leur langue maternelle » (Guide pédagogique, p.3). Cela peut entraîner des discussions en classe. Les proverbes peuvent aussi véhiculer des mots nouveaux qui peuvent faire l'objet d'un apprentissage. On peut donc dire que l'apprentissage des proverbes français par les apprenants de FLE est susceptible de faire développer les composantes linguistique et sociolinguistique de la compétence de communication en FLE. En observant la formulation des proverbes, les apprenants apprennent implicitement la grammaire. Toutefois, certains proverbes sont elliptiques (par exemple : « [celui] qui vole un œuf vole un boeuf ») et le professeur devrait expliquer aux apprenants que ce n'est pas une erreur de grammaire.

Poème (p.15)

Ce poème peut être lu à haute voix et constituer un exercice de phonétique (intonation, mélodie, pause...). Qui plus est, il véhicule un vocabulaire nouveau que les apprenants apprennent et qui doit être expliqué par le professeur. On peut dire que l'apprentissage d'un vocabulaire nouveau amène l'apprenant à développer une compétence linguistique en FLE. Si l'on considère le poème comme un type de discours avec ses particularités, la compétence discursive aura également sa place dans ce type

d'exercice. La récitation de ce poème ne se fait pas par groupe ; elle est individuelle. De la sorte, l'interaction est exclue.

Compréhension orale

Exercice 19 (p.16)

Consigne

Écoutez la conversation puis répondez aux questions suivantes.

Écoute – Exercice 29 (p.21)

Consigne

Écoutez la conversation et répondez aux questions suivantes.

Les textes de ces deux documents sonores sont transcrits (pp.25, 26). Toutefois, il est conseillé aux professeurs de faire écouter ces conversations (au moins deux écoutes) à leurs élèves sans que ceux-ci regardent les transcriptions (Guide pédagogique, p.4). Signalons que les concepteurs de la méthode proposent des documents sonores (conversations enregistrées) authentiques et même fabriqués. À titre d'exemple, la conversation de l' « Exercice 19 » n'est pas authentique alors que celle de l' « Exercice 29 » l'est. Ces deux exercices (19 et 29) impliquent une « écoute globale » en vue de répondre aux questions relatives aux informations présentées dans les textes écoutés. L'écoute n'est pas un travail de groupe et n'entraîne aucune interaction entre apprenants. Pour comprendre ce qui est dit, l'apprenant doit pouvoir identifier les sons de la langue étrangère, comprendre les mots et les phrases dits dans le texte. La compréhension orale vise l'appréhension des informations données en langue étrangère et va dans le sens du développement d'une composante linguistique de la compétence de communication en cette langue.

Lecture (pp.22, 24)

D'après le guide pédagogique de *Parlons français 4* (p.4), les textes proposés aux apprenants sont destinés à les encourager à lire. Une lecture silencieuse est suivie

par une lecture à haute voix. Chaque apprenant lit le texte à son tour ; ce n'est donc pas un travail de groupe. Dans ce genre d'exercice, il n'y a pas d'interaction. Il est recommandé au professeur de « vérifier brièvement la compréhension par quelques questions orales » (par exemple celles posées à la page 22). Les textes proposés présentent non seulement un vocabulaire nouveau (visant le développement d'une compétence linguistique) mais aussi des notions de civilisation de la langue étrangère (ce qui favorise le développement d'une compétence sociolinguistique).

Jeux de rôle (p.23)

Trois jeux de rôle sont proposés : I, II et III.

Consigne pour I

Juma est un ouvrier spécialisé qui travaille dans un atelier "jua kali". Il fabrique des fourneaux très bon marché. Il s'entretient avec un journaliste qui fait une enquête sur les petits entrepreneurs. Imaginez le dialogue.

Un canevas de jeu de rôle est présenté aux apprenants ; il s'agit donc de l'expression orale guidée. Remarquons que les apprenants doivent jouer les rôles de Juma et du journaliste, pas leurs propres rôles ! Cet exercice présente une interaction, qui est propice au développement d'une compétence de communication en langue étrangère.

Consigne pour II

Dix ans plus tard, deux anciens camarades se retrouvent à l'occasion d'une réunion d'anciens élèves. Imaginez la conversation.

Cet exercice nécessite le réemploi de différentes expressions utilisées pour « demander/donner des renseignements sur votre [sa] situation professionnelle ». Dans le guide pédagogique, il est dit que dans les jeux de rôle « les élèves doivent tester leurs capacités à réemployer les expressions linguistiques apprises » (p.4). Ce genre d'exercice entraîne des échanges entre les apprenants, qui s'expriment à tour de rôle.

Les notions grammaticales sont abordées d'une manière implicite dans les phrases dites par les apprenants au cours de l'interaction. La conversation, sous forme de dialogue, permet un travail sur l'oralité et peut conduire au développement de la compétence de communication en FLE chez les apprenants.

Consigne pour III

Vous rencontrez une personne célèbre qui exerce la profession de vos rêves. Cette personne répond à toutes vos questions. Imaginez le dialogue.

Pour cet exercice, les apprenants peuvent s'inspirer du canevas de jeu de rôle proposé pour I, même s'il s'agit d'un « jeu de rôle ouvert » (Guide pédagogique, p.4). Les apprenants peuvent faire preuve de créativité en utilisant d'autres expressions nouvelles, en plus de celles qu'ils ont déjà rencontrées dans la leçon. L'exercice se déroule sous forme d'une interaction et mobilise ainsi différentes composantes de la compétence de communication : composante linguistique (apprentissage et utilisation des mots et expressions), la composante sociolinguistique (comment poser des questions poliment), la composante discursive (connaissance des règles régissant le déroulement d'un dialogue) et la composante stratégique (différentes stratégies de communication utilisées par les apprenants). Un tel exercice nous semble approprié à l'apprentissage de l'oralité et au développement de la compétence de communication en FLE. La grammaire y est abordée implicitement.

À notre avis, les exercices II et III, même s'ils sont présentés comme des jeux de rôle par les concepteurs de la méthode, ne sont pas différents des simulations. Ces exercices peuvent conduire les apprenants à une production plus libre et favoriser leur créativité.

Jeu (p.23)

Des noms des personnages français célèbres sont présentés aux apprenants et la question suivante leur est posée : « Que font-ils dans la vie ? ». Pour bien y répondre, les apprenants doivent avoir des informations relatives à la « civilisation française ». En effet, l'exercice est du genre « question-réponses » et peut se faire oralement. Aucune interaction n'est prévue. Les apprenants doivent trouver les noms de différents métiers

exercés par les personnes dont les noms figurent sur la liste présentée en bas de la page 23. Le vocabulaire est donc visé, ce qui implique la composante linguistique de la compétence de communication.

Dans la leçon 1 de *Parlons français 4*, comme dans d'autres leçons analysées précédemment dans la présente étude, la plupart des exercices de la composante orale ne nous semblent pas appropriés au développement d'une compétence de communication en FLE. La composante linguistique de cette compétence reste la plus favorisée. Pour clore nos analyses de la leçon 1, nous présentons dans un tableau récapitulatif les exercices de la composante orale que nous y avons pu analyser.

Tableau 20 : exercices de la composante orale analysés dans la leçon 1 de *Parlons français 4*

Exercice	Composante(s) de la CC valorisée(s)	Variante de composante orale travaillée	Page dans la méthode
Écoute de dialogue.	Composante linguistique.	Oral.	p.25
Lecture de dialogue.	Composante linguistique.	Oral.	p.25
Dramatisation.	Composantes linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique.	Oralité.	p.25
Exercice de réemploi à partir de l'acte de parole 1 (expression orale à partir de l'acte de parole 1).	Composante linguistique.	Oral.	p.5
Exercice de réemploi à partir de l'acte de parole 2 (expression orale à partir de l'acte de parole 2) – jeu de rôle.	Composantes linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique.	Oralité.	p.10
Exercice de réemploi à partir de l'acte de parole 3 (expression orale à partir de l'acte de parole 3).	Composantes linguistique, discursive.	Oral.	p.17
Exercice 11 (expression orale à partir de mots donnés).	Composante linguistique.	Oral.	p.13.
Proverbe.	Composantes linguistique, sociolinguistique.	Oral.	pp.15, 22
Poème.	Composantes linguistique, discursive.	Oral.	p.15
Exercices 19, 29 (compréhension orale)	Composante linguistique.	Oral.	pp.16, 21
Lecture.	Composante linguistique.	Oral.	pp.4, 22, 24
Jeux de rôle I, II et III	Composantes linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique.	Oralité.	p.23
Jeu (question-réponses)	Composantes linguistique, sociolinguistique.	Oral.	p.23

**8.1.8. Analyses de la composante orale dans la leçon 6 de
*Parlons français 4***

La leçon 6 de *Parlons français 4* tourne autour de la francophonie, thème abordé dans le dialogue de la leçon, que nous nous proposons d'analyser.

I. Analyse du dialogue

C'est à la page 137, à la fin de la leçon 6, que l'on trouve la transcription du dialogue de la leçon, qui s'intitule : *Tu crois en la Francophonie ?* L'image situationnelle de ce dialogue se trouve à la page 199, sur laquelle l'on voit deux amis un garçon (Diallo) et une fille (Sophie), les deux personnages du dialogue. Les concepteurs donnent la consigne suivante aux apprenants en rapport avec l'image :

« Deux amis parlent de la Francophonie. Regardez l'image et écoutez la conversation »

L'exploitation/l'observation de l'image situationnelle du dialogue permet aux apprenants de situer son contexte et de mieux le comprendre. Les deux personnages du dialogue, Diallo (un nom qu'on trouve en Afrique de l'Ouest) et Sophie sont des jeunes gens. Diallo tient des papiers et sur l'un d'eux on peut lire les mots : « SOMMET DE LA FRANCOPHONIE ». Il semble que ces deux personnages entretiennent des relations de familiarité (tutoiement dans le dialogue : « Tu crois que la Francophonie... » ; « Ne t'inquiète pas..., etc.). En écoutant le dialogue, nous ne croyons pas que les personnages soient des locuteurs natifs ; ils ne parlent pas avec l'accent français, ils parlent plutôt comme des Kenyans. Cela laisse penser que le dialogue a été fabriqué à une finalité didactique.

Il ressort de ce dialogue trois actes de parole, qui sont exploités dans la leçon 6 de *Parlons français 4* et que nous lisons à la page 117. Il s'agit de :

1. Rassurer quelqu'un sur quelque chose ;
2. Renforcer son opinion ;
3. Refuser poliment.

Il nous intéresse de comparer ces trois actes de parole avec d'autres actes de parole similaires ou voisins qui figurent dans *Niveau A1 pour le français – un référentiel*.

Tableau 21 : actes de parole de la leçon 6 de *Parlons français 4* et dans *Niveau A1 pour le français – un référentiel*

Actes de parole de la leçon 6	Actes de parole dans <i>Niveau A1 pour le français – un référentiel</i>
1. Rassurer quelqu'un sur quelque chose	1. Rassurer
2. Renforcer son opinion	2. Exprimer son point de vue
3. Refuser poliment	3. Refuser

Les actes de parole formulés par les concepteurs de *Parlons français 4* nous semblent être plus précis que ceux exprimés dans *Niveau A1 pour le français – un référentiel*. À notre avis, il n'y a pas d'équivalence pour l'acte de parole « Renforcer son opinion » dans *Niveau A1 pour le français – un référentiel*. Renforcer son opinion est, à notre avis, plus qu'exprimer son point de vue ; l'on renforce ou appuie un point de vue déjà exprimé. Les deux actes de parole sont liés mais pas équivalents. Les actes de parole contenus dans cet ouvrage de référence (*Niveau A1 pour le français – un référentiel*) nous semblent être généraux.

II. Analyses d'actes de parole

1. Rassurer quelqu'un sur quelque chose (p.121)

Des quatre situations différentes présentées à la page 121, nous relevons différentes expressions qu'on peut utiliser pour rassurer quelqu'un sur quelque chose.

Un homme, sur la première image, s'adresse à un groupe de gens qui se trouve à son bureau en leur disant : « Ne vous inquiétez pas, votre projet sera étudié ».

Sur la deuxième image (horizontalement), une infirmière prononce ces mots à un malade : « Tu n'as rien à craindre, tout se passera bien ! ».

La troisième image présente deux jeunes gens, un garçon et une fille. Le garçon rassure la fille en lui disant : « Ne te fais pas de soucis, tu obtiendra ta bourse ».

Sur la quatrième image, l'on voit un monsieur dont la valise est tombée et des papiers (documents) sont éparpillés par terre. Une dame qui semble vouloir l'aider à ramasser les documents lui dit : « Ça arrive à tout le monde, ce n'est pas grave ! ».

Grâce à ces quatre situations, on fait apprendre différentes expressions utilisées pour rassurer quelqu'un sur quelque chose, qui sont :

- « Ne vous inquiétez pas... » ;
- « Tu n'as rien à craindre... » ;
- « Ne te fais pas de soucis... » ;
- « ...ce n'est pas grave ! ».

2. Renforcer son opinion (p.124)

La réalisation de cet acte de parole se fait par le biais d'expressions que l'on peut repérer sur quatre images présentées à la page 124.

- Sur la première image, l'on peut voir deux hommes et l'un d'eux dit : « Mais si, voyons, le français joue un rôle prépondérant en Afrique » ;
- Sur la deuxième image (horizontalement), dans une réunion, le président s'exprime en disant : « Permettez-moi d'insister, mais je crois que vous faites fausse route ! » ;
- La troisième situation, présentée sur la troisième image, implique deux élèves qui cherchent à résoudre un problème de géométrie. Un d'eux s'exclame : « Je suis persuadé que j'ai raison ! » ;
- Sur la dernière image est présentée une situation de classe. Un professeur dit ceci à ses élèves : « Je vous assure que l'apprentissage du français constitue un atout de nos jours ».

De ce qui précède, on peut dire que les concepteurs de la méthode proposent les expressions suivantes pour « renforcer son opinion » :

- « Mais si... » ;
- « Permettez-moi d'insister... » ;
- « Je suis persuadé que... » ;
- « Je vous assure que... ».

Signalons que l'expression « Je vous assure que... » risque de prêter à confusion, car elle peut également être utilisée pour « assurer quelqu'un ».

3. Répondre, refuser poliment (p.127)

Notons qu'à la page 117, cet acte de parole est exprimé de la manière suivante :
« Refuser poliment ».

À l'aide d'illustrations, les concepteurs de la méthode font apprendre différentes expressions qu'on peut utiliser pour « répondre, refuser poliment » en français. Quatre images sont présentées, correspondant à quatre situations différentes :

- Dans une conversation téléphonique, un monsieur s'excuse auprès d'un autre en lui disant : « Je vous remercie de bien vouloir m'accorder cet entretien, mais je crois que c'est inutile » ;
- Une dame semble chercher un article qui est indisponible (dans un magasin) et un travailleur du magasin lui explique : « Désolé, Madame, mais je crains que nous n'ayons plus cet article en rayon » ;
- Cinq personnes sont à table, sur la troisième image, et une dame leur demande : « Vous reprendrez bien un peu de choucroute ? » (en apprenant les noms de plats français, l'enseignant enseigne la civilisation française). L'une d'entre elles répond : « Merci, vous êtes gentille, mais je n'en veux plus » ;
- Finalement, sur la quatrième image, il s'agit d'une autre conversation téléphonique, entre deux dames. L'une d'elles dit à l'autre : « Je regrette d'avoir à te dire ça, mais je ne pourrai pas être à ton anniversaire ».

De ce qui précède, on peut dire que les structures linguistiques suivantes sont proposées par les concepteurs de la méthode pour « répondre, refuser poliment » :

- « Je vous remercie...mais... » ;
- « Désolé...mais... » ;
- « Merci...mais... » ;
- « Je regrette...mais... ».

Signalons que ces formules peuvent également être utilisées pour réaliser un autre acte de parole : « S'excuser ». Telles qu'elles sont présentées dans la méthode, elles constituent plutôt des « formules de politesse ».

III. Analyses d'exercices

Écoute, Lecture, Dramatisation du dialogue de la leçon (déjà analysés dans des leçons antérieurement analysées).

Exercice de réemploi (pour : « rassurer quelqu'un sur quelque chose » - p.121)

En bas de la page 121 est proposé un exercice de réemploi des expressions apprises pour « rassurer quelqu'un sur quelque chose ». La consigne suivante est donnée :

À vous de réutiliser ces expressions dans les situations suivantes :

le professeur rassure ses élèves qui ont peur pour les examens ; l'avocat rassure son client qui doit se présenter au tribunal ; le directeur qui reconforte les élèves qui ont perdu un festival ; un ami qui reconforte son ami qui n'a pas été embauché, etc.

Dans ces quatre situations proposées par les concepteurs de la méthode, il y a un locuteur qui s'adresse à un/des interlocuteur(s) :

- Pour la première situation ; le professeur est le locuteur et les élèves ses interlocuteurs ;
- Pour la deuxième situation ; l'avocat, le locuteur, a pour interlocuteur son client ;
- Pour la troisième situation ; le locuteur, le directeur [d'une école] reconforte les élèves, ses interlocuteurs ;
- Pour la quatrième situation ; un ami (le locuteur) reconforte son ami qui n'a pas été embauché (l'interlocuteur).

Il nous semble que dans toutes ces situations, c'est une personne qui parle (celle qui rassure). Les interlocuteurs ne réagissent pas (du moins pas

verbalement) ; l'on ne peut donc pas parler d'une interaction verbale dans ce cas. Ce qui est visé par les concepteurs de la méthode, c'est plutôt le réemploi correct des expressions apprises (« Ne vous inquiétez pas... », « Tu n'as rien à craindre... », « Ne te fais pas de soucis... », etc.). À notre avis, il y a une attention particulière semble être portée à la composante linguistique de la compétence de communication. Ajoutons toutefois que l'apprentissage d'un discours qui va dans le sens de « rassurer quelqu'un sur quelque chose » en langue étrangère peut être considéré comme favorisant le développement de la composante discursive de la compétence de communication.

Exercice de réemploi (pour : « renforcer son opinion » - p.123)

Les différentes expressions apprises pour réaliser l'acte de parole « renforcer son opinion » doivent être réutilisées par les apprenants. Ainsi, un exercice de réemploi est proposé en bas de la page 124. Voici sa consigne :

À vous maintenant de défendre et de renforcer votre opinion dans les débats suivants :

Le mouvement féministe en pleine expansion, qu'en pensez-vous ?

La réouverture de la chasse aux bêtes sauvages, pour ou contre ?

Les avantages et les inconvénients de la vie à la ville [en ville ?]

En lisant la consigne, l'on a l'impression que les apprenants sont censés faire deux choses différentes : « défendre leur opinion » et « renforcer leur opinion ». D'après le Dictionnaire Hachette Encyclopédique (1998), « défendre son opinion » a le sens de « plaider pour » (p.510) alors que « renforcer » a le sens de « donner plus de force » (p.1608). Or, les apprenants doivent réutiliser les expressions qui mettent en œuvre l'acte de parole « renforcer son opinion » et non « renforcer et défendre son opinion » ! Un débat entraîne la discussion d'une question par des personnes qui ont des avis différents. Dans l'exercice, différents sujets de débat sont proposés aux apprenants mais il nous semble que le débat est « faux » au sens où l'on ne veut vérifier que le réemploi correct de différentes expressions apprises pour « renforcer son opinion ». Il s'agit de l'expression orale guidée, dans laquelle l'importance est accordée aux structures linguistiques à acquérir (les différentes expressions enseignées) et non au développement d'une véritable compétence de communication en langue étrangère.

Chaque apprenant ne doit que « défendre » ou renforcer son opinion sans qu'il n'y ait interaction, proprement dite.

Exercice de réemploi (pour : « répondre, refuser poliment » - p.127)

Un exercice de réemploi des expressions utilisées pour « répondre, refuser poliment » est proposé aux apprenants.

En voici la consigne :

À vous maintenant de répondre ou de refuser poliment dans les situations suivantes : Au restaurant, le maître d'hôtel qui répond que le plat commandé est indisponible. À l'aéroport, l'hôtesse annonce que l'avion aura retard.

Remarquons que la consigne exige dans les deux situations qu'une personne parle (le maître d'hôtel dans la première situation et l'hôtesse dans la seconde) et ainsi l'interaction est exclue. C'est le réemploi de différentes structures linguistiques apprises qui est visé. Le développement d'une composante linguistique de la compétence de communication semble donc être favorisé. L'on peut également constater le recours à un discours de politesse en français, ce qui peut relever des composantes sociolinguistique et discursive de la compétence de communication en FLE.

Compréhension orale

Exercice 12 (p.125)

Consigne

Écoutez le reportage puis répondez aux questions suivantes :

Exercice 23 (p.129)

Consigne

Écoutez le reportage puis répondez aux questions suivantes :

Les deux textes sonores que les apprenants sont censés écouter portent sur des données de la civilisation française. Outre le développement de la composante linguistique (écouter et comprendre les mots et phrases de la langue étrangère), ce genre d'exercice favorise également le développement d'une compétence sociolinguistique (acquisition des connaissances relatives à la culture de la langue étrangère). En répondant aux questions, les apprenants doivent s'efforcer de construire des phrases grammaticalement correctes. L'exercice est individuel ; il n'y a pas d'interaction.

Exercice 26 (p.130)

Consigne

On parle beaucoup de langues au Kenya. D'après vous, serait-il mieux de n'avoir qu'une seule langue ? Expliquez pourquoi dans un texte de votre création.

Une partie de cet exercice doit se faire oralement. Les concepteurs de la méthode recommandent d'« utiliser l'AP2 [Acte de parole 2] puis passer à un texte écrit » (Guide pédagogique, p.29). De la sorte, les apprenants doivent avancer des arguments en se servant des expressions apprises pour « renforcer son opinion ». C'est un travail individuel ; chaque apprenant crée son texte. Dans cet exercice l'on s'intéresse à la réutilisation correcte et appropriée des structures linguistiques (différentes expressions utilisées pour « renforcer son opinion ») et ainsi la composante linguistique de la compétence de communication est valorisée. Une composante discursive peut également intervenir (comment avancer et renforcer des arguments en langue étrangère).

HUMOUR

«Le chat et la souris » (p.130)

Poème - « Souffle » (p.131)

Ces deux textes peuvent faire l'objet d'exercices de phonétique (faits prosodiques dans la récitation). En plus de cela, ils présentent un vocabulaire nouveau qui doit être expliqué et exploité. Le professeur peut demander aux élèves d'utiliser les mots nouveaux dans des phrases orales. Les concepteurs de la méthode conseillent aux professeurs de « proposer aux élèves de les mémoriser [les poèmes] et de les présenter »

(Guide pédagogique, p.4). Cela entraîne un travail individuel où chaque apprenant récite le poème en classe. On peut dire que ces deux relèvent de la composante linguistique mais que la composante discursive est également développée (le poème est un type de discours avec ses particularités).

Lecture

Des faits francophones (p.132)

Entretien avec Salif Keita (p.133)

Le Bénin et les Béninois (p.134)

D'autres faits francophones... (p.135)

Ces différents textes peuvent être lus à haute voix et permettre au professeur d'aborder les faits prosodiques (intonation, débit, pause...) avec les élèves. Ils font également apprendre des mots nouveaux aux élèves, dont le sens doit être expliqué par les professeurs en classe. Les élèves sont aussi invités à consulter des dictionnaires pour savoir le sens des mots nouveaux. Les notions de civilisation sont abordées dans ces textes (informations sur la francophonie - différents mots de la francophonie). Des questions orales peuvent être posées pour vérifier brièvement la compréhension des textes. Il semble que les exercices de lecture, tels qu'ils sont proposés dans la leçon, visent deux composantes de la compétence de communication : la composante linguistique (apprentissage d'un vocabulaire nouveau de la langue étrangère, prononciation des mots de la langue étrangère) et la composante sociolinguistique (apprentissage des notions de civilisation). L'exercice de lecture ne se fait pas par groupe ; c'est un exercice individuel dépourvu d'interaction. La grammaire s'apprend implicitement (les apprenants observent et étudient les phrases lues dans le texte pour comprendre le fonctionnement de la langue étrangère).

Jeux de rôle I, II et III (p.136)

Consigne pour I

Vous êtes journaliste. Vous interrogez un chanteur ou une chanteuse francophone célèbre. Vous lui posez des questions sur son dernier concert, le public, ses chansons (les thèmes, sa façon de les créer, de travailler), la chanson en général (ses goûts et préférences), sa carrière (ses débuts), sa vie privée (ses loisirs, ses amours, ses amitiés), ses projets.

Expressions utiles...pour le journaliste : il paraît que...

on dit que...
certains disent que...
est-il vrai que... ?

pour le chanteur : je suis persuadé que..., il est évident que... peut-être que..., il est possible que...je crois que..., je ne pense pas que...excusez-moi mais..., je regrette que... »

Il s'agit, dans cet exercice, d'une expression orale guidée (des expressions sont présentées aux apprenants) qui entraîne une interaction (il y a deux interactants : le journaliste et le chanteur/la chanteuse). L'exercice ressemble fort à une « simulation » à l'aide d'un canevas, et les apprenants deviennent journaliste et chanteur/chanteuse et jouent ainsi leur propre rôle imaginé. L'interaction dans l'exercice entraîne le développement de différentes composantes de la compétence de communication en FLE : la composante linguistique (mots et expressions utilisés) ; la composante discursive (comment présenter/renforcer ses arguments) ; la composante sociolinguistique (connaissances relatives à la vie sociale dans les pays francophones). Dans l'interaction, les apprenants recourent à différentes stratégies de communication (par exemple l'alternance codique, la répétition, la sollicitation, etc.), ce qui va dans le sens de la composante stratégique de la compétence de communication.

Consigne pour II

Deux élèves se rencontrent à une soirée internationale au centre du Tampon sur l'île de la Réunion. Ils se parlent de leur pays.

Un canevas de jeu de rôle est présenté aux apprenants pour les guider. Il s'agit donc d'une expression orale dirigée où les apprenants doivent se conformer aux règles. À notre avis, tel que le jeu est présenté, la créativité chez les apprenants n'est pas favorisée, au sens où ils ne doivent pas s'exprimer en dehors de ce qui leur est prescrit par les concepteurs de la méthode. Si interaction il y a, elle est plutôt « artificielle » car, comme nous l'avons signalé, les apprenants doivent respecter le canevas présenté, ce qui fait qu'il n'y ait pas vraiment d'expression libre. Exercice basé sur une interaction, à notre avis il peut favoriser le développement d'une compétence de communication, en

impliquant ses différentes composantes (linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique). Il n'y a pas de correction explicite de la grammaire dans l'exercice.

Consigne pour III

Vous participez aux cinquièmes jeux panafricains qui se déroulent dans un pays francophone. Vous rencontrez des athlètes francophones. Jouez la scène en parlant des pays francophones et anglophones et des choses intéressantes qui s'y trouvent

Cet exercice est qualifié de « jeu de rôle » mais, à notre avis, il est réellement une « simulation ». Les informations données par le document déclencheur (p.118) et l'autre document sur la francophonie (p.120) peuvent être utiles aux apprenants. Cet exercice permet aux apprenants de participer à une interaction, qui favorise l'apprentissage de l'oralité et le développement de la compétence de communication en FLE.

Nous constatons que tous ces jeux s'appuient sur des informations relatives à la francophonie, thème abordé par la leçon 6 de *Parlons français 4*. Peu d'exercices de la composante orale analysés dans cette leçon nous paraissent appropriés au développement de la compétence de communication. La plupart des exercices analysés semblent favoriser le développement de la composante linguistique. D'autres exercices, assez fréquents, nous semblent appropriés au développement des composantes sociolinguistique et discursive la compétence de communication.

Pour clore nos analyses de la leçon 6 de *Parlons français 4*, nous présentons une liste d'exercices de la composante orale que nous avons analysés dans la leçon, dans le tableau suivant :

Tableau 22 : exercices de la composante orale analysés dans la leçon 6 de *Parlons français 4*

Exercice	Composante(s) de la CC valorisée(s)	Variante de composante orale travaillée	Page dans la méthode.
Écoute de dialogue.	Composante linguistique.	Oral.	p.137
Lecture de dialogue.	Composante linguistique.	Oral.	p.137
Dramatisation de dialogue.	Composantes linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique.	Oralité.	p.137
Exercice de réemploi (expression orale à partir de l'acte de parole 1)	Composante linguistique.	Oral.	p.121
Exercice de réemploi (expression orale à partir de l'acte de parole 2)	Composantes linguistique, discursive.	Oral.	p.124
Exercice de réemploi (expression orale à partir de l'acte de parole 3)	Composantes linguistique, sociolinguistique.	Oral.	p.127
Exercices 12 et 23 (compréhension orale)	Composante linguistique.	Oral.	pp.125, 129
Exercice 26 (expression orale en s'appuyant sur l'acte de parole 2)	Composante linguistique.	Oral.	p.130
Poèmes.	Composante linguistique, discursive.	Oral.	pp.13, 131
Lecture.	Composante linguistique.	Oral.	pp.132, 133, 134, 135
Jeux de rôle I, II et III	Composantes linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique.	Oralité.	p.136

Après avoir effectué les analyses des huit leçons tirées de *Parlons français 1, 2, 3 et 4*, nous présentons les résultats obtenus dans la rubrique suivante.

8.2. Résultats des analyses de la composante orale dans les leçons de *Parlons français 1, 2, 3 et 4*

Dans cette rubrique, nous allons présenter et commenter les résultats obtenus à partir de nos analyses de la composante orale dans différentes leçons des quatre volumes de *Parlons français*. Nos analyses ont porté sur les dialogues, les actes de parole et les exercices/activités de la composante orale dans ces leçons.

8.2.1. Résultats des analyses des dialogues des leçons de *Parlons français* 1, 2, 3 et 4

Pour chaque leçon que nous avons analysée dans *Parlons français*, le dialogue a été le point de départ de l'enseignement/apprentissage de la composante orale, au sens où c'est lui qui véhicule les structures linguistiques que les apprenants sont censés acquérir dans la leçon. En plus de cela, différents actes de parole à exploiter dans la leçon se réalisent déjà dans le dialogue. À propos de l'évaluation des dialogues dans des méthodes basées sur l'approche communicative, J.-P. Cuq (2003 : 69) nous informe que « les praticiens utilisant les approches communicatives s'attachent à évaluer les dialogues des méthodes à plusieurs niveaux, selon leurs objectifs pédagogiques : leur naturalité (distance plus ou moins forte avec les pratiques langagières des locuteurs natifs), leur adéquation au cursus (complexité, progression, contenus grammaticaux, évaluation), leur acceptabilité au regard des normes (quel français enseigner ?), leurs contenus culturels ».

Nous retenons les quatre critères énoncés par J.-P. Cuq pour commenter les résultats de nos analyses des dialogues des leçons de *Parlons français*, dans les lignes qui suivent :

8.2.1.1. Naturalité

Les dialogues que nous avons analysés dans les différentes leçons de *Parlons français* ne sont pas authentiques. Ils sont fabriqués pour être exploités en classe de FLE dans les écoles kenyanes, en choisissant soigneusement et de façon délibérée les structures linguistiques à faire apprendre aux apprenants. Les personnages de ces dialogues ne sont pas français, locuteurs natifs, ils sont kenyans ou ressortissants d'autres pays africains.

8.2.1.2. Adéquation au cursus

Généralement, le français utilisé dans les dialogues des leçons de *Parlons français* correspond au niveau des apprenants visés. Par exemple, les dialogues contenus dans *Parlons français 1* sont présentés en français facile que les débutants peuvent comprendre. Comme nous l'avons signalé antérieurement dans cette étude, les dialogues de *Parlons français* contiennent les contenus grammaticaux à exploiter dans la leçon. Souvent, les actes de parole des leçons sont mise en œuvre dans les dialogues et ce sont ces mêmes actes de parole que les apprenants doivent réaliser dans des activités interactionnelles telles que jeux de rôles et simulations. Ces activités permettent aux enseignants d'évaluer les apprenants – savoir s'ils ont bien compris les différentes formes linguistiques utilisées pour réaliser les actes de parole.

8.2.1.3. Acceptabilité au regard des normes

Les dialogues prévus dans *Parlons français* favorisent le français standard. Rappelons que l'approche communicative préconise l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère dans une dimension sociale. C'est ainsi qu'à ce propos É. Bérard (1991 : 30) précise que dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère « à travers les documents, dialogues ou textes, les personnages mis en scène vont utiliser des registres de langue divers ». Dans la méthode *Parlons français*, même si parfois ses concepteurs présentent des tournures relevant de différents registres du français, ils n'expliquent pas de quels registres il s'agit. Nous pensons que ce serait une bonne idée de familiariser les apprenants avec d'autres registres utilisés en français autre que le français standard. Les apprenants de FLE kenyans qui se trouvent en France pour la première fois ont souvent des problèmes de compréhension quand des registres autres que le français standard sont utilisés. Ce problème est courant chez beaucoup d'apprenants d'une langue étrangère, comme le FLE, quelle que soit leur nationalité. M. Dabène (1982 : 66) illustre ce problème, en parlant d'un l'adolescent étranger qui se trouve en France et qui demande à son camarade en classe de français : « Pourquoi n'irions-nous pas au cinéma, ce soir ? », ce qui peut gêner l'observateur natif, qui s'attend à la tournure « Pourquoi on irait pas au cinéma, ce soir ? ». M. Dabène se demande comment l'adolescent étranger peut produire la formule « si ni l'enseignant, ni

le matériel didactique ne lui proposent ce modèle ». Ce qui est proposé, c'est souvent le modèle « standard ».

8.2.1.4. Contenus culturels

La plupart des dialogues que nous avons analysés présentent des situations socioculturelles semblables à celles qu'on trouve au Kenya et non des situations reconnues à la société française. Ainsi, déjà au niveau du dialogue l'on peut s'interroger sur les connaissances socioculturelles que les concepteurs de *Parlons français* visent à faire acquérir par les apprenants kenyans. Un argument qui est vite avancé est qu'en présentant des situations socioculturelles familières aux apprenants kenyans, ces derniers sont motivés et apprennent facilement la langue étrangère. Toutefois, en cherchant à adapter ainsi la méthode au contexte d'apprentissage kenyan, les concepteurs de la méthode s'écartent des principes de l'approche communicative.

8.2.2. Résultats des analyses des actes de parole dans les leçons de *Parlons français*

Les actes de parole des leçons de *Parlons français* ont également fait l'objet de nos analyses car ils font travailler l'expression orale en langue étrangère. Dans nos analyses des actes de parole, nous avons recouru à une démarche comparative ; nous avons comparé les actes de parole formulés dans *Parlons français* avec ceux exprimés dans un ouvrage de référence pour l'approche communicative, *Niveau A1 pour le français – un référentiel*, qui est basé sur un *Niveau-Seuil*, ouvrage qui prescrit ce qui est à enseigner et apprendre dans les méthodes de langue étrangère élaborée à partir de la problématique de l'approche communicative. Nos analyses ont révélé que beaucoup d'actes de parole formulés dans *Parlons français* ont des équivalents dans *Niveau A1 pour le français – un référentiel*, même s'ils ne sont pas forcément identiques. Dans certains cas, surtout dans *Parlons français*, l'on trouve des actes de parole « agglutinés », constituant un seul acte de parole. Ce qui est curieux est que l'on rassemble même des actes de parole qui ne sont pas liés ; nous nous demandons quelle est la logique à la base de pareils regroupements. Il y a tout de même un lien logique entre les actes de parole exprimés dans une leçon et les activités qui y sont proposés, au sens où les activités d'expression orale tels que les jeux de rôle et simulations mettent en

œuvre les actes de parole abordés dans la leçon. Signalons tout de même qu'il y a une disparité frappante au niveau du nombre d'actes de parole dans différentes leçons de *Parlons français* – certaines leçons ont plus de dix actes de parole (ce qui est trop, à notre avis) alors que d'autres n'en ont que trois. Des méthodes basées sur l'approche communicative universaliste, telles que *Café Crème*, proposent entre un et cinq actes de parole par unité/leçon, ce qui nous semble raisonnable.

8.2.3. Résultats des analyses des exercices/activités de la composante orale dans les leçons de *Parlons français*

Nos analyses de différentes leçons de *Parlons français* ont porté sur des exercices/activités de la composante orale ; 127 exercices/activités au total. Nous avons constaté et signalé des problèmes de formulation de certaines consignes. Cela dit, dans le tableau suivant nous présentons les différents types d'exercices/activités analysé(e) s, leur fréquence et pourcentage :

Tableau 23 : Types d'exercices/activités analysé(e) s, leur fréquence et pourcentage

Type d'exercice/activité	Fréquence (f)	Pourcentage (%)
Écoute/compréhension orale	22	17,32%
Lecture	21	16,54%
Répétitions	3	2,36%
Dictée	1	0,79%
Expression orale à partir de mots, textes écrits, images, objets, proverbes, etc.	29	22,83%
Dramatisations (de dialogue)	8	6,30%
Jeux de rôles/simulations	19	14,96%
Poèmes	4	3,15%
Questions-réponses	4	3,15%
Exercices de réemploi à partir d'actes de parole et images situationnelles	16	12,59%
Total	127	99,99% ± 100%

La lecture de ce tableau nous permet de constater que la plupart des exercices/activités relèvent de l'expression orale (plus de 80% du total d'exercices/activités analysé(e) (s)). Seulement moins de 18% de tous les exercices/activités analysé(e) s font travailler la compréhension orale. Est favorisé par

les concepteurs de *Parlons français* le « modèle sémasiologique » de la compréhension, où les apprenants sont censés s'appuyer sur les signes sonores ou graphiques pour interpréter l'information (J.-P. Cuq et I. Gruca, 2005 : 158). Ils écoutent des textes sonores et doivent répondre aux questions qui s'y rapportent. Nous constatons que les auteurs de la méthode valorisent l'expression orale à partir de supports oraux et écrits (expression orale à partir de mots, textes écrits, images, objets, proverbes, etc.), dont les exercices/activités constituent 22,83% du total d'exercices/activités analysé(e) s. Comme nous l'avons signalé dans nos analyses, la plupart de ces exercices/activités ne nous paraissent pas propices au développement de la compétence de communication en FLE ; ils/elles favorisent plutôt une de ses composantes, la composante linguistique. Moins de 21% des exercices/activités interactionnelles (dramatisations, jeux de rôle et simulations) sont susceptibles, à notre avis, de conduire au développement de la compétence de communication en FLE chez les apprenants. L'enseignement/apprentissage de l'oral semble s'arroger la part du lion, au détriment de celui de l'oralité, comme le montre le tableau ci-après :

Tableau 24 : Exercices/activités de l'oral et de l'oralité analysé(e) s dans les leçons de *Parlons français*

Exercices/activités de l'oral		Exercice/activités de l'oralité	
Fréquence (f)	Pourcentage (%)	Fréquence (f)	Pourcentage (%)
81	63,78%	46	36,22%

L'oral est favorisé dans 63,78% d'exercices/activités alors que l'oralité n'est travaillée qu'à travers 36,22% de tous les exercices/activités analysés. Rappelons que l'oralité est étroitement liée au développement de la compétence de communication en langue étrangère de la part des apprenants. On peut donc dire que la méthode *Parlons français*, bien qu'inscrite dans l'approche communicative, ne valorise pas des exercices/activités à caractère interactionnel pouvant conduire au développement de la compétence de communication en FLE. La composante orale semble donc être principalement un moyen d'enseignement et d'apprentissage dans la méthode, en ce sens qu'elle sert à transmettre des structures linguistiques à faire apprendre par les apprenants.

Nous abordons à présent les analyses de notre questionnaire.

8.3. Dépouillement du questionnaire

Au total 28 sujets ont répondu à notre questionnaire ; 12 sujets masculins et 16 sujets féminins. Leur âge varie entre 26 et 45 ans. Tous nos sujets enseignent le français dans différentes écoles secondaires kenyanes – publiques et privées – et utilisent *Parlons français*. Le nombre de leurs élèves en classe de français varie entre 10 et 130 élèves. Nos sujets ont différentes qualifications : 3 sont titulaires d'un « Diploma in Education » (Diplôme d'enseignement) ; 20 d'une Licence en Sciences de l'Éducation ; 1 d'une Maîtrise en Sciences de l'Éducation et 4 d'une Maîtrise FLE.

8.3.1. Résultats « bruts » des analyses des questions

8.3.1.1. Analyse de la Question 1

Notre première question a été posée de cette manière :

(1) Combien de temps, en moyenne, consacrez-vous à l'enseignement de l'oral dans un cours de français ?

- Moins de 15 minutes
- 15 minutes
- Plus de 15 minutes

Pour cette question, nous avons voulu avoir une idée du temps consacré à l'enseignement de la composante orale dans un cours de FLE, pour savoir si les enseignants favorisaient l'enseignement de la composante orale ou bien celui de la composante écrite dans leur cours.

Les enquêtés ont répondu à la première question de la manière suivante :

Tableau 25 : réponses à la question 1

Moins de 15 minutes		15 minutes		Plus de 15 minutes	
f	%	f	%	f	%
9	32,14%	7	25%	12	42,85%

Nous constatons que beaucoup d'enquêtés (42,83%) consacrent plus de 15 minutes à l'enseignement de la composante orale dans un cours de français. Rappelons que dans les écoles kenyanes un cours de français ne dure que 40 minutes. Il est à noter que plus de 50% des enquêtés n'abordent la composante orale dans leur cours de français que pendant 15 minutes ou moins et les 25 minutes ou plus qui restent à la composante écrite. On peut penser que la composante écrite soit valorisée aux dépens de la composante orale.

Les enseignants qui ont de grands groupes (entre 20 et 60 élèves) consacrent moins de 15 minutes à l'enseignement de la composante orale ! Contrairement à nos attentes, parmi les 42,83% qui accordent plus de 15 minutes à l'enseignement de la composante orale, l'on constate que certains ont les plus petits groupes, par exemple 10 élèves (chez E19), 11 élèves (chez E2 et E5) et 14 élèves (chez E23). Ce constat nous permet de faire écho aux propos de J.S.O. Oduke (2006 : 51) qui observe que : « l'oral, l'habileté importante pour la maîtrise de la langue française, n'a pas suffisamment d'heures pour qu'il soit bien maîtrisé par les apprenants ». C'est ainsi que beaucoup d'apprenants kenyans ont des difficultés dans la communication orale en FLE. Signalons que pour beaucoup d'apprenants de FLE kenyans, la classe de cette langue étrangère est le lieu où ils peuvent la pratiquer.

8.3.1.2. Analyse de la Question 2

La deuxième question de notre questionnaire était :

(2) À votre avis, le temps imparti à un cours de français dans les écoles secondaires kenyanes, est-il suffisant ?

- Oui
- Non

Voici les réponses qu'ont données les enquêtés à cette question :

Tableau 26 : réponses à la question 2

Oui		Non	
f	%	f	%
1	3,57%	27	96,42%

À partir de ces résultats, il est clair que le temps imparti à un cours de français dans les écoles secondaires kenyanes est insuffisant. Cela peut faire que les professeurs de français kenyans consacrent peu de temps à l'enseignement de la composante orale en FLE. Les réponses à cette question nous permettent de comprendre celles données à la première question de notre questionnaire. Remarquons que l'apprenant kenyan qui termine la première année du secondaire n'a suivi qu'entre 70 et 80 heures de cours de FLE alors qu'un apprenant du DELF Niveau A1 à l'Alliance française, par exemple, suit au moins 120 heures de cours de français. Les apprenants kenyans du secondaire ont ainsi un déficit d'environ 50 heures de cours de français. L'enseignement du FLE devrait normalement être de « type intensif » : entre 120 et 150 heures de cours par an. Le cas kenyan n'est pas particulier ; dans beaucoup de pays où le français est enseigné comme langue étrangère on a tendance à consacrer peu d'heures à son enseignement par rapport aux langues officielles et/ou locales de ces pays. Cela relève souvent des décisions d'ordre politique. Au Kenya, comme nous l'avons signalé antérieurement, le FLE est regroupé avec d'autres matières facultatives auxquels on consacre moins d'heures par rapport aux matières dites obligatoires.

8.3.1.3. Analyse de la Question 3

Nous avons formulé la troisième question de notre questionnaire ainsi :

(3) Pour les activités orales, chez les élèves, vous attachez beaucoup d'importance à :

Un travail individuel

Un travail de groupe

Veillez justifier votre réponse à cette question :

.....
.....
.....
..... »

Nous avons voulu savoir si les professeurs de français favorisaient un travail de groupe, impliquant des interactions, comme le préconise l'approche communicative. L'un des avantages d'un travail de groupe est qu'il permet aux apprenants de pratiquer

la langue étrangère, déjà dans la phase de préparation et au cours des échanges. Souvent, ces activités, telles que les simulations, permettent à l'apprenant d'être dans des situations proches des situations réelles des locuteurs. É. Bérard (op.cit., p57) observe que l'écoute joue un rôle important dans des activités interactionnelles [souvent des travaux de groupe], car elle permet à chaque apprenant qui y participe de s'exprimer selon les moyens dont il dispose pour communiquer du sens à travers la langue étrangère. Ces arguments en faveur du travail de groupe ne signifient pas toutefois que le travail individuel est à exclure totalement dans les méthodes basées sur l'approche communicative.

À la question 3, les enquêtés ont fourni les réponses suivantes :

Tableau 27 : réponses à la question 3

Un travail individuel		Un travail de groupe	
f	%	f	%
6	21,43%	18	64,28%

À part ces deux options (« Un travail individuel » et « Un travail de groupe »), une troisième option imprévue nous a été imposé par quatre enquêtés : E8, E16, E17, E22. Ces individus ont choisi toutes les deux options proposées : « Un travail individuel » et « Un travail de groupe ». Leurs réponses constituent 14,28% de toutes les réponses données à la Question 3.

Les justifications données par les enquêtés qui ont choisi la réponse « Un travail individuel » peuvent se résumer ainsi :

- Un travail individuel permet d'identifier les difficultés de chaque apprenant et d'y remédier, ainsi préparant les apprenants à mieux communiquer en français (5 enquêtés, soit 17,85% du total) ;
- Le temps imparti à un cours de français est insuffisant pour un travail de groupe (1 enquêté, soit 3,57% du total).

Il semble que la majorité des enquêtés qui ont choisi la réponse « Un travail individuel » (4 enquêtés, constituant 14,28% du total d'enquêtés) croient qu'un travail individuel permet d'accorder une attention particulière à chaque apprenant et d'aider à résoudre ses problèmes. Le sujet E24, lui, revient sur le problème de l'insuffisance du temps imparti à un cours de français dans les écoles kenyanes.

Ceux qui ont choisi la réponse « Un travail de groupe » ont donné des justifications qu'on peut résumer ainsi :

- Respect des principes de l'approche communicative, motivation d'apprenants et efficacité de l'enseignement/apprentissage : 10 enquêtés sur 28, soit 35,71% du total d'enquêtés ;
- Insuffisance du temps imparti à un cours de français, nombre élevé d'apprenants : 3 enquêtés sur 28, soit 10,71% du total d'enquêtés ;
- Aider les apprenants timides : 3 enquêtés sur 28, soit 10,71% du total d'enquêtés ;
- Identifier les problèmes généraux des apprenants : 1 enquêté sur 28, soit 3,57% du total d'enquêtés.

Le sujet E5 a coché la réponse « Un travail de groupe » mais n'a donné aucune justification.

Les quatre sujets enquêtés (E8, E16, E19, E22) qui ont choisi toutes les deux réponses (« Un travail individuel » et « un travail de groupe ») ont avancé les raisons suivantes, pour justifier leur choix :

E8 – « Pour bien maîtriser une langue mieux vaut utiliser toutes les méthodes qui pourraient motiver l'expression orale. Cependant, il faut prévoir les activités individuelles ainsi que les activités en groupe » ;

E16 – « -Individuellement pour développer le parlé de chaque élève ;

-ensemble comme groupe pour cultiver la confiance pour tout le monde en classe et achever [atteindre] l'objectif du travail de groupe » ;

E17 – « Travail individuel pour les 3/4^{ème} [élèves de troisième et quatrième] années pour [se] préparer à l'examen final.

Travail de groupe pour les 1/ 2 années [élèves de première et deuxième années] pour s'amuser et pour développer la confiance en faisant la présentation en classe » ;

E22 – « Parce que les deux activités, d'après moi, se succèdent ou sont partis d'un même processus »

Signalons que même si ces quatre enquêtés justifient leur choix en avançant des raisons valables, ils n'ont pas respecté la consigne. Il fallait choisir soit « un travail individuel » soit « un travail de groupe » et justifier son choix – pas toutes les deux réponses à la fois ! Tout de même, nous reconnaissons que, ce faisant, ils nous apportent un éclaircissement – il fallait peut-être inclure une troisième option : « tous les deux ».

Tout compte fait, il semble que bon nombre des sujets enquêtés (64,28%) comprennent l'importance d'un travail de groupe pour les activités de la composante orale. Cependant, seulement 35,71% semblent reconnaître son importance du point de vue des principes de l'approche communicative, comme nous a montré l'analyse de leurs justifications.

8.3.1.4. Analyse de la Question 4

Cette question est une autre « question-caféteria » et est formulée de la manière suivante :

(4) Vous utilisez *Parlons français* pour enseigner l'oral parce que :

- C'est l'unique manuel de FLE disponible dans votre école
- Ce manuel vous facilite l'enseignement de l'oral
- Autre (veuillez préciser)

.....
.....
.....»

En posant cette question, nous avons voulu établir l'intérêt de la méthode *Parlons français*, chez les enseignants de FLE kenyans, dans leur enseignement de la composante orale. Nous rappelons que cette méthode est l'unique méthode de FLE à être conçue par le ministère de l'éducation kenyan à travers son agence, le Kenya Institute of Education (KIE) et a été recommandée pour l'enseignement/apprentissage du FLE par ce ministère pendant longtemps. À part cette raison, il nous intéressait de savoir s'il y avait d'autres raisons qui motivaient les enseignants à utiliser la méthode dans l'enseignement de la composante orale en FLE. C'est ainsi que la question 4 nous a paru pertinente.

À cette question, les sujets enquêtés ont donné les réponses que montre le tableau ci-après :

Tableau 28 : réponses à la Question 4

C'est l'unique manuel de FLE disponible dans votre école		Ce manuel vous facilite l'enseignement de l'oral		Autre	
f	%	f	%	f	%
2	7,14%	20	71,42%	9	32,14%

La majorité de nos enquêtés (71,42%) sont d'avis que la méthode *Parlons français* leur facilite l'enseignement de la composante orale. Signalons que 3 enquêtés ont choisi deux réponses différentes : il s'agit d'E12, d'E14 et d'E24. C'est ainsi qu'on les trouve dans deux catégories différentes, ce qui affecte les pourcentages que nous avons obtenus. Les 9 enquêtés qui ont coché la réponse « Autre » ont donné les raisons suivantes :

E2 : « Je trouve ce manuel aborde les sujets/thèmes différents d'une manière très pratique. Les sujets s'enchaînent mieux que dans les autres. Basé sur l'approche communicative, il est bon pour l'enseignement de l'oral » ;

E8 : « *Parlons français* encadre l'expression orale. Les apprenants ont la chance d'écouter les sons enregistrés. Il y a aussi la graphie qui va en tandem avec le son enregistré » ;

E10 : « Ce manuel a beaucoup d'exercices pour l'oral. Les exercices sont diverses » ;

E13 : « Maintenant nous utilisons *Entre-Copains* » ;

E14 : « Les manuels de DELF A1, B1, A2 » ;

E19 : « Il me facilite l'enseignement de la grammaire » ;

E20 : « C'est ciblé au public d'élèves kenyans » ;

E22 : « Le matériel était bien fait, parmi les méthodes qui sont destinées au système KCSE, et l'enregistrement est clair, et était fait par des natifs » ;

E24 : « Ce manuel touche aussi d'autres parties différentes de l'enseignement de français que d'autres manuels ne touchent pas ».

Les enquêtés E2 et E24 semblent apprécier la qualité de la méthode *Parlons français* en expliquant ses particularités par rapport à d'autres méthodes de FLE en usage dans les écoles kenyanes. Dans la dernière partie de sa réponse, E2 déclare à propos de *Parlons français* que : « basé sur l'approche communicative, il est bon pour l'enseignement de l'oral » ; une réponse qui va dans ce sens lui a été proposée (« Ce manuel vous facilite l'enseignement de l'oral ») mais il ne l'a pas choisie ! Il en est de

même d'E10. E8, lui, insiste sur le fait que dans *Parlons français*, la composante orale va de paire avec la composante écrite. Les sujets E13 et E14 semblent n'avoir pas bien compris la question 4 ; ils n'y ont pas bien répondu. Il paraît que la méthode *Parlons français* est intéressante à E19 uniquement parce qu'elle lui facilite l'enseignement de la grammaire, pas de la composante orale ! E20 trouve *Parlons français* intéressante pour le simple raison qu'elle est destinée aux apprenants de FLE kenyans.

Il est intéressant de noter que 4 sur les 5 enquêtés (E2, E8, E19, E20), qui sont titulaires d'une maîtrise, ont choisi la réponse « Autre » et l'ont justifiée. Compte tenu de leur niveau d'études, l'on peut supposer que ces enquêtés sont avisés et comprennent bien la didactique du FLE.

8.3.1.5. Analyse de la Question 5

La question 5 a été posée de la manière suivante :

(5) Pour enseigner l'oral, vous utilisez des documents oraux (ex. dialogues enregistrés) :

- Faits en France
- Faits au Kenya

Nous avons reçu les réponses ci-après, à cette question :

Tableau 29 : réponses à la question 5

Faits en France		Faits au Kenya	
f	%	f	%
9	32,14%	16	57,14%

Il semble que beaucoup d'enseignants de FLE kenyans (57,14%) utilisent des documents oraux élaborés au Kenya. Comme nous l'avons constaté antérieurement dans nos analyses des leçons de *Parlons français*, beaucoup de ces documents portent sur des réalités socioculturelles kenyanes. Tel étant le cas, l'on peut se poser les questions suivantes :

- Quelles réalités socioculturelles devrait-on transmettre aux apprenants de FLE kenyans conformément aux principes de l'approche communicative ?
- Devrait-on transmettre les connaissances socioculturelles de la société de la langue cible (en l'occurrence la société française) ou bien de la société kenyane ?

L'approche communicative veut que l'on transmette les connaissances socioculturelles de la société des natifs de la langue étrangère apprise par les apprenants. Les concepteurs des méthodes de FLE devraient en tenir compte dans l'élaboration des méthodes, notamment celles qui sont élaborées en dehors de la France dans des pays non francophones, comme le Kenya. Les documents oraux authentiques permettent non seulement de transmettre des connaissances socioculturelles de la langue étrangère aux apprenant mais permettent également aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue étrangère qu'ils apprennent car ils leur montrent ainsi les situations qu'ils sont susceptibles d'affronter s'ils se trouvaient dans un pays francophone ou précisément en France. L'autre grand intérêt des documents oraux authentiques est qu'ils permettent aux enseignants d'aborder non seulement les connaissances linguistiques de la langue étrangère mais également ses usages sociaux.

Trois enquêtés (E8, E14 et E24), constituant 10,71% du total des sujets enquêtés, ont choisi toutes les deux réponses. Il paraît que ces sujets utilisent non seulement les méthodes de FLE conçues au Kenya mais aussi celles qui sont élaborées à l'étranger, dans des pays francophones tels que la France, la Suisse et le Canada (ce sont ces trois pays qui ont été cités par les enquêtés).

8.3.1.6. Analyse de la Question 6

Cette question est liée à la question 5. Elle est posée ainsi :

(6) Est-ce que vous trouvez facilement des dialogues enregistrés en France, avec des personnages français ?

Oui

Non

Les réponses des enquêtés à cette question se répartissent de la manière suivante :

Tableau 30 : réponses à la question 6

Oui		Non	
f	%	f	%
5	17,85%	23	82,14%

Les documents sonores (dialogues enregistrés) élaborés en France dont les personnages sont des Français, locuteurs natifs de la langue étrangère apprise par les apprenants kenyans, semblent ne pas être disponibles à beaucoup d'enseignants de FLE kenyans. Plus de 80% des sujets enquêtés l'ont confirmé. Or, l'approche communicative, nous rappelons, préconise que les apprenants d'une langue utilisent des documents oraux impliquant des natifs de cette langue-là. C'est ainsi que l'on recommande l'usage des documents dits « authentiques », dont nous avons parlé dans les analyses de la question précédente. Nous constatons que les enquêtés ayant choisi la réponse « Oui » (E9, E13, E14, E18 et E24) enseignent dans des écoles qui se trouvent dans la ville de Kisumu ou près d'elle. Dans cette ville, il y a une « Alliance française » où ils peuvent accéder à des méthodes et matériels de FLE élaborés en France, par exemple : *Connexions*, *Café Crème*, etc.

8.3.1.7. Analyse de la Question 7

Les apprenants de FLE sont censés écouter des dialogues enregistrés. Beaucoup de méthodes de FLE élaborées au Kenya ont parmi leurs accessoires des cassettes audio et l'on a besoin d'un magnétophone pour les lire. C'est pourquoi nous avons posé notre septième question ainsi :

(7) Dans votre école, trouvez-vous facilement un magnétophone ?

- Oui
- Non

À cette question, les sujets enquêtés ont donné les réponses suivantes :

Tableau 31 : réponses à la question 7

Oui		Non	
f	%	f	%
18	64,28%	10	35,71%

Même si beaucoup d'enseignants (64,28%) n'ont pas de difficultés à se procurer un magnétophone, nous constatons que dans certaines écoles kenyanes des enseignants de FLE (un pourcentage non négligeable – 35,71%) n'ont pas accès facile à un magnétophone. Cela peut poser problème au niveau de l'enseignement/apprentissage de la composante orale en FLE. Dans beaucoup de méthodes de FLE, comme *Parlons français*, le dialogue est le point de départ d'une leçon et véhicule les actes de parole et structures linguistiques à exploiter dans la leçon. Souvent, les apprenants doivent écouter le dialogue pour pouvoir éventuellement le dramatiser. Pour bien prononcer les mots de la langue étrangère, ils ont intérêt à écouter le dialogue et savoir comment les différents mots de la langue étrangère sont prononcés - avec quelle intonation, débit, accent, etc. Les supports didactiques, comme le magnétophone, sont d'une importance capitale dans l'enseignement/apprentissage de la composante orale qui est basé sur l'approche communicative.

8.3.1.8. Analyse de la Question 8

Comme pour la question 3, dans la question 8 nous avons voulu savoir si les enseignants de FLE kenyans favorisaient un travail de groupe qui entraîne des interactions entre apprenants. Notre huitième question a donc été posée de la manière suivante :

(8) Est-ce que vos élèves participent à tous les jeux de rôles et simulations proposés dans chaque leçon de *Parlons français* ?

- Oui
- Non

Nous réitérons que l'approche communicative valorise l'enseignement/apprentissage de la composante orale au moyen d'activités qui impliquent des interactions, comme les jeux de rôles et simulations. Ainsi, beaucoup d'importance devrait être attachée à ces activités

Le tableau suivant présente les statistiques des réponses données par les sujets enquêtés :

Tableau 32 : réponses à la question 8

Oui		Non	
f	%	f	%
10	35,71%	18	64,28%

Un grand pourcentage d'enseignants (64,28%) ne semble pas favoriser les interactions entre apprenants en classe de FLE. Seulement 35,71% des sujets enquêtés semblent attacher beaucoup d'importance au travail de groupe. Nous pensons que le temps insuffisant imparti à un cours de français serait un des facteurs qui empêchent beaucoup d'enseignants de FLE de favoriser un travail de groupe en classe. En outre, comme l'observe É. Bérard (1991 : 57) : « la difficulté par rapport à ce type d'activité [un travail de groupe impliquant des interactions] réside essentiellement dans la façon de les évaluer (...) ». C'est peut-être l'une des raisons pour lesquelles certains enseignants de FLE évitent des activités à caractère interactionnel en classe (comme les jeux de rôle et simulations), valorisées par l'approche communicative. H. Besse (1980 : 43,44) nous explique que les activités de groupe telles que le jeu de rôle et la simulation permettent à l'apprenant de « sortir de lui-même, de s'identifier au moins partiellement à autrui, d'agir et de parler comme cet autre, un autre qui utilise non seulement la langue étrangère (...) mais encore la variété de langue étrangère requise par la situation où il est engagé avec son rôle individuel et son rôle social ».

8.3.1.9. Analyse de la Question 9

Pour cette question, nous avons voulu établir si le rôle joué par les enseignants dans les interactions entre apprenants en classe de FLE était passif ou actif. C'est ainsi que nous avons posé cette question :

(9) Aidez-vous vos élèves à préparer les jeux de rôles et simulations proposées dans les leçons de *Parlons français* en classe ?

Oui

Non

De toutes les réponses fournies par les sujets enquêtés, nous avons constaté ce qui suit :

Tableau 33 : réponses à la question 9

Oui		Non	
f	%	f	%
27	96,42%	1	3,57%

La plupart des sujets enquêtés (96,42%) admettent qu'ils aident leurs élèves à préparer des activités qui impliquent des interactions en classe. Un enquêté seulement (3,57%) semble favoriser l'autonomie de la part des apprenants en classe de FLE. D'après É. Bérard (op.cit., p.59), « l'enseignant, dans ce type d'approche est demandé d'être en retrait, à l'écoute des apprenants ». Or, cela lui pose problème car il a du mal à établir un équilibre entre un retrait total et un interventionnisme trop direct. L'approche communicative décourage l'enseignant de s'impliquer directement aux activités interactionnelles proposées aux apprenants. Il est souhaitable, conformément aux principes de l'approche communicative, que les apprenants aient la liberté de préparer les activités interactionnelles (jeux de rôles et simulations) car, ce faisant, ils ont l'occasion de s'exprimer et discuter en langue étrangère. D'après W. Littlewood (1981 : 19), « the teacher has no direct role in the activity » (l'enseignant ne doit pas s'impliquer directement dans l'activité – notre traduction).

8.3.1.10. Analyse de la Question 10

La question 10 est également liée au rôle joué par l'enseignant d'une langue étrangère aux cours des interactions entre apprenants en classe et est formulée de cette façon :

- (10) Corrigez-vous immédiatement les erreurs commises par les élèves dans les jeux de rôles et simulations en classe ?
- Oui
 - Non

Cette question a été répondue différemment par les sujets enquêtés, comme nous pouvons lire dans ce tableau :

Tableau 34 : réponses à la question 10

Oui		Non	
f	%	f	%
17	60,71%	10	35,71%

60,71% des sujets enquêtés corrigent immédiatement (sur-le-champ) les erreurs commises par leurs élèves dans les jeux de rôles et simulations en classe. 35,71% d'enquêtés ne le font pas. Un enquêté (soit 3,57%) n'a pas répondu à cette question car il semblait ne pas comprendre la signification de l'adverbe de temps « immédiatement » comme il a été employé dans la question ! Remarquons qu'il est l'unique parmi 28 enquêtés, représentant ainsi un faible pourcentage. Par « immédiatement » nous avons voulu dire « dès que l'erreur est commise » au cours des interactions. Nous l'avons d'ailleurs expliqué à nos enquêtés. Cette question a sollicité des réponses intéressantes. Conformément aux exigences de l'approche communicative, il est souhaitable que les apprenants se corrigent eux-mêmes, après les interactions. Si jamais l'enseignant corrige les apprenants, cela ne devrait pas se faire au cours des interactions mais plutôt après. É. Bérard (op.cit., p.102) observe que : « dans les séances de simulation (...) il n'y a aucune intervention de l'enseignant pendant la simulation, puis [il y a] l'intervention à la fin, pour l'évaluation ». La correction par l'enseignant semble donc s'effectuer en aval de l'activité interactionnelle.

8.3.1.11. Analyse de la Question 11

Autre question se rapportant aux principes de l'approche communicative en matière de l'enseignement/apprentissage de la composante orale en langue étrangère, la question 11 se pose ainsi :

(11) Êtes-vous d'accord avec le fait que les dialogues proposés dans *Parlons français* présentent des situations kenyanes/africaines ?

Oui

Non

Veillez justifier votre réponse à cette question :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

En voici les réponses données par les sujets enquêtés, dans le tableau suivant :

Tableau 35 : réponses à la question 11

Oui		Non	
f	%	f	%
24	85,71%	3	10,71%

La lecture de ces résultats nous amène à constater que la majorité des répondants (85,71%) sont pour la proposition des dialogues présentant des situations non françaises (des situations kenyanes ou africaines). Un petit nombre d'enquêtés (10,71%) trouve que ce n'est pas une bonne idée de proposer des dialogues qui traitent des réalités kenyanes ou africaines aux apprenants de FLE kenyans. Le sujet E16 (représentant presque 3,57% du total d'enquêtés) a coché toutes les deux réponses (« Oui » et « Non »).

Différentes raisons ont été avancées par les enquêtés pour justifier leur choix. Ceux qui ont choisi la réponse « Oui » se sont exprimés ainsi :

- Ceux qui ne font que confirmer le fait que *Parlons français* présente des situations kenyanes/africaines : 13 enquêtés, soit 46,42% ;
- Ceux qui justifient la proposition des situations kenyanes/africaines dans *Parlons français* : 10 enquêtés, soit 35,71%.

Il semble que beaucoup d'enquêtés ont mal compris la question. Nous avons voulu que les enquêtés nous disent si les concepteurs de *Parlons français* ont bien fait de présenter des situations kenyanes ou africaines dans chaque leçon de leur méthode.

Or, 46,42% des enquêtés n'ont fait que confirmer qu'il y a effectivement des situations kenyanes ou africaines dans la méthode. Seulement 35,71% des enquêtés ont expliqué pourquoi les auteurs de *Parlons français* ont bien fait de présenter des situations socioculturelles kenyanes ou africaines. Presque tous ces sujets enquêtés (les 35,71%) ont avancé la raison selon laquelle les situations socioculturelles kenyanes ou africaines constituent des repérages aux apprenants kenyans, au sens où elles facilitent et rendent plus réaliste l'enseignement/apprentissage du FLE dans les écoles kenyanes.

Trois sujets enquêtés (E3, E7 et E19 – constituant 10,71%) ont choisi la réponse « Non », pour les raisons suivantes :

E3 : « Je ne suis pas tout à fait d'accord parce qu'il y a d'autres situations qui ne relèvent pas à [de] la situation kenyanes » ;

E7 : « La plupart des dialogues présentent des situations françaises. Par exemple quand on parle des moyens de transport comme le TGV, le métro, le tramway qui n'existent pas au Kenya. Quand on parle du tour de France nos élèves ne comprennent pas une telle activité » ;

E19 : « Quelques situations de compréhension écrite sont éloignées de leurs expériences ».

Nous tenons à insister sur le fait que notre question ne porte que sur les situations kenyanes ou africaines présentées dans chaque leçon de *Parlons français*. E3 a raison dans la mesure où certaines situations socioculturelles présentées ne sont peut-être pas véritablement kenyanes mais plutôt africaines (elles peuvent être assimilées à d'autres pays africains, comme certains pays de l'Afrique de l'Ouest). Aucun dialogue dans *Parlons français* ne présente une situation socioculturelle française, avec des personnages français ! La réponse d'E7 est intéressante mais ce ne sont pas la plupart des dialogues qui présentent des situations françaises ; cela est faux. En disant : « Quand on parle du tour de France nos élèves ne comprennent pas une telle activité », E7 semble appuyer le fait que les situations socioculturelles kenyanes ou africaines servent de repérages aux apprenants kenyans ; ce sont des situations qu'ils comprennent facilement. Cela, pour nous, est une contradiction. E19 nous parle de la compréhension écrite alors que ce qui nous intéresse c'est la composante orale à travers des dialogues !

L'enquêté E16 (3,57% des enquêtés) a coché toutes les deux réponses (« Oui » et « Non »). Voilà sa justification :

« C'est Oui et Non parce que dans les simulations il y a des situations kenyanes/africaines mais aussi des situations françaises (mondiales) et les situations sont appropriées pour enseigner ou présenter la civilisation africaine ou kenyane à la même fois la civilisation françaises. C'est une bonne combinaison »

Nous ne sommes pas tout à fait d'accord avec E16. Rappelons que le dialogue constitue une « entrée » à la leçon. Nous sommes de l'avis que ce serait plus intéressant de commencer par les situations inconnues (les situations françaises) et aller vers les situations connues (les situations kenyanes ou africaines) dans les activités proposées, telles que les simulations et jeux de rôles. Mais, telle que la méthode *Parlons français* se présente, chaque leçon commence par un dialogue qui reflète des réalités kenyanes ou africaines, ce qui va à l'encontre des principes de l'approche communicative qui préconise que l'on présente les situations socioculturelles de la société des locuteurs natifs. Cela dit, il est vrai que dans quelques activités y proposées l'on peut trouver des noms français. Toutefois, de telles activités ne sont pas beaucoup.

L'enquête E5 (3,57%) n'a donné aucune justification.

8.3.1.12. Analyse de la Question 12

La phonétique ne semble pas être enseignée explicitement dans l'approche communicative. Nous avons cherché à savoir si les sujets enquêtés l'abordaient en classe, en leur posant la question suivante :

(12) Vos élèves, font-ils des exercices de phonétique en classe ?

Oui

Non

Si votre réponse est OUI, veuillez expliquer comment ils font ces exercices :

.....
.....
.....
.....
.....

Cette question a eu comme réponses ce qui est présenté dans le tableau suivant :

Tableau 36 : réponses à la question 12

Oui		Non	
f	%	f	%
22	78,57%	5	17,85%

Un grand pourcentage de sujets enquêtés (78,57%) aborde les exercices de phonétique en classe de FLE tandis que 17,85% ne le font pas. Un sujet, E26 (représentant 3,57% du total d'enquêtés), a proposé une autre réponse imprévue : « un peu », qui n'est ni « Oui » ni « Non ».

Il nous intéresse d'analyser les explications données par les sujets enquêtés ayant choisi la réponse « Oui ». Leurs explications se résument ainsi :

- Écoute, répétition à partir d'un modèle (professeur, enregistrement, etc.), dictée, lecture à haute voix et discrimination des sons : 19 enquêtés, soit 67,85% du total d'enquêtés ;
- Exercices de phonétique faits hors de la classe de FLE (activités du « club de français ») : 2 répondants, soit 7,14% de tous les enquêtés ;
- Autres exercices de phonétique non précisés contenus dans une autre méthode de FLE, *Entre copains* : 1 enquêté, soit 3,57% de tous les enquêtés.

Beaucoup d'enquêtés dont les élèves font des exercices de phonétique en classe (67,85%) expliquent qu'ils les font sous forme de :

- Écoute et répétitions ;
- Dictée ;
- Lecture à haute voix ;
- Discrimination des sons.

7,14% des sujets enquêtés ont dit que leurs élèves font des exercices de phonétique et se corrigent lors des réunions de leur « club de français ». Il semble que ces enquêtés évitent l'enseignement explicite de la phonétique en classe de FLE.

3,57% des enquêtés demandent à leurs élèves de faire des exercices de phonétique prévus dans la méthode *Entre copains*. Ces enquêtés semblent admettre qu'ils abordent explicitement la phonétique en classe de FLE. Il paraît qu'ils utilisent deux méthodes de FLE : *Parlons français* et *Entre copains*.

La place de la phonétique dans l'approche communicative est incertaine. À ce propos, C. Champagne-Muzar et J. S. Bourdages (1993 : 11, 12) observent que « l'approche communicative, dans laquelle la communication a préséance sur l'apprentissage des contenus, contribue à la marginalisation de la composante phonétique (...) en passant sous silence le développement des habiletés articulatoires et prosodiques ». En effet, comme le déplore C. Germain (1993 : 95) « la phonétique n'est à peu près plus jamais mentionnée [dans l'approche communicative] (...) ». Cette absence de la phonétique laisse supposer chez beaucoup de didacticiens des langues étrangères qu'elle devrait s'apprendre implicitement au sein des interactions en classe.

8.3.1.13. Analyse de la Question 13

Dans notre questionnaire, nous avons également voulu savoir si les enseignants (les sujets enquêtés) utilisant *Parlons français* ont suivi une formation à l'enseignement de la composante orale en FLE basé sur l'approche communicative. Notre treizième question va dans ce sens :

(13) Avez-vous été formé(e) à l'enseignement de français langue étrangère basé sur l'approche communicative ?

- Oui
- Non

Certains sujets enquêtés ont répondu en cochant la réponse « Oui » et d'autres la réponse « Non », comme nous pouvons constater dans le tableau ci-dessous :

Tableau 37 : réponses à la question 13

Oui		Non	
f	%	f	%
23	82,14%	5	17,86%

Nous remarquons que la majorité de sujets enquêtés (82,14%) reconnaissent avoir suivi une formation portant sur l'approche communicative. Ce qui nous étonne c'est que 17,86% des sujets enquêtés disent qu'ils n'ont pas encore suivi de formation à l'enseignement de FLE basé sur l'approche communicative ! L'on peut se demander comment, manquant cette formation, ils peuvent bien exploiter une méthode basée sur l'approche communicative et bien enseigner la composante orale conformément aux exigences de cette méthodologie d'enseignement.

8.3.1.14. Analyse de la Question 14

Cette question fait suite à la question 13. Toutefois, elle ne concerne que les sujets enquêtés qui ont choisi la réponse « Oui » (de la question 13). La question 14 est formulée de la manière suivante :

(14) Si votre réponse à la question 13 est OUI, vous y avez été formé (e) :

- À l'école normale
- À l'université
- Autre (veuillez préciser).....
.....

Voici les réponses données par différents sujets enquêtés :

Tableau 38 : réponses à la question 14

À l'école normale		À l'université		Autre	
f	%	f	%	f	%
1	3,57%	12	42,86%	7	25%

Un nombre non négligeable d'enquêtés (42,86%) ont été formés à l'enseignement de FLE basé sur l'approche communicative, au cours de leur formation initiale à l'université. Remarquons que la plupart des enquêtés sont titulaires d'une licence et/ou d'une maîtrise. Les titulaires d'un « Diplôme d'Enseignement/Pédagogie » (appelé « Diploma » dans le système éducatif kenyan) ont été formés à l'école normale. Parmi ces derniers, seulement un (3,57% de tous les enquêtés) a suivi une formation à l'enseignement de FLE basé sur l'approche communicative à l'école normale. Nous

n'avons pas inclus les sujets E24, E26 et E27 (qui constituent 10,71% du total d'enquêtés) car ils se trouvent dans deux catégories à la fois : ils ont suivi la formation à l'université et dans des stages. E8 (constituant 3,57% de tous les enquêtés) est un peu particulier ; il a suivi la formation à l'école normale, à l'université et dans un stage. Signalons que les enquêtés qui ont coché la réponse « Autre » ont suivi la formation soit à l'Alliance française soit dans le cadre des stages de « perfectionnement linguistique » organisés par le Ministère de l'Education du Gouvernement kenyan en collaboration avec l'Ambassade de France au Kenya. Il ressort de ce qui précède que la majorité des sujets enquêtés est au courant de l'approche communicative. Pourtant, beaucoup d'entre eux semblent ignorer ces principes de base, comme le montrent les analyses des questions précédentes.

8.4. Élaboration des catégories et résultats des analyses du questionnaire

8.4.1. Élaboration des catégories

Les différents problèmes abordés dans différentes questions de notre questionnaire ont été regroupés dans des catégories. La catégorisation repose sur des principes, comme ceux énoncés par R. Mucchielli dans son ouvrage *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale* (1984). À la page 3 de cet ouvrage, l'auteur dit ce qui suit à propos des catégories :

1. les catégories doivent être exhaustives, c'est-à-dire toutes les unités de signification doivent trouver leur place dans les catégories à la fois ;
2. les catégories doivent être mutuellement exclusives, c'est-à-dire aucune unité ne doit se retrouver dans deux catégories à la fois ;
3. les catégories doivent être objectives, elles doivent être acceptées par plusieurs encodeurs ;
4. les catégories doivent être adaptées, en rapport avec l'étude en cours.

C'est à partir des réponses et justifications données par les sujets enquêtés que nous avons déduit nos catégories. Nous avons respecté les quatre principes relatifs à la catégorisation recommandés par R. Mucchielli dans la mesure du possible. Nous avons associé trois collègues, tous enseignants de français à notre université au Kenya et ils ont unanimement reconnu que : nos catégories étaient exhaustives ; nos différentes catégories étaient mutuellement exhaustives ; le critère d'objectivité a été respecté dans nos catégories ; les catégories étaient adaptées en rapport avec la présente étude.

Nous avons ainsi regroupé différentes questions dans trois catégories, de la manière suivante :

1. Problèmes rencontrés par les enseignants dans l'enseignement de la composante orale en FLE (horaires, manque de supports, etc.).
Les questions 1, 2, 6 et 7 entrent dans cette catégorie.
2. Formation des enseignants/ignorance ou non respect des principes de l'approche communicative (utilisation des documents authentiques, rôle de l'enseignant/des

apprenants dans les interactions en classe, enseignement de la phonétique, connaissance socioculturelles, etc.).

Cette catégorie rassemble les questions 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12 et 13 (dont la question 14 est la suite).

3. Commodité/utilité de *Parlons français* dans l'enseignement de la composante orale en FLE.

La question 4 relève de cette catégorie.

Pour ce qui est de la Catégorie 1, nous allons trouver la moyenne des fréquences des réponses à la Question 1 (pour les réponses « moins de 15 minutes », « 15 minutes » et « plus de 15 minutes), à la Question 2 (pour les réponses « Oui » et « Non »), à la Question 6 (pour les réponses « Oui » et « Non »), à la Question 7 (pour les réponses « Oui » et « Non »). La moyenne des fréquences ainsi établie sera convertie en pourcentage.

En ce qui concerne la Catégorie 2, relative à la formation des enseignants et respect des principes de l'approche communicative, nous allons établir la moyenne des fréquences pour les réponses aux questions suivantes :

- Question 3 (fréquence des réponses « un travail individuel » et « un travail de groupe ») ;
- Question 5 (fréquence des réponses « faits au Kenya » et « faits en France ») ;
- Question 8 (fréquence des réponses « Oui » et « Non ») ;
- Question 9 (fréquence des réponses « Oui » et « Non ») ;
- Question 10 (fréquence des réponses « Oui » et « Non ») ;
- Question 11 (fréquence des réponses « Oui » et « Non ») ;
- Question 12 (fréquence des réponses « Oui » et « Non ») ;
- Question 13 (fréquence des réponses « Oui » et « Non »).

La moyenne de ces fréquences, elle aussi, sera transformée en pourcentage pour faciliter nos interprétations des résultats.

Notre dernière catégorie : « commodité/utilité de *Parlons français* dans l'enseignement de la composante orale en FLE » n'aura que la fréquence de la Question 4 (pour les trois réponses : « ce manuel vous facilite l'enseignement de l'oral », « c'est l'unique manuel disponible dans votre école » et « Autre »).

8.4.2. Résultats obtenus à partir des analyses du questionnaire

Nous avons obtenu les résultats suivants pour les différentes catégories élaborées :

8.4.2.1. Résultats pour la Catégorie 1

Nous avons calculé les fréquences moyennes des réponses aux questions 1, 2, 6 et 7 :

- pour les réponses « Oui » + « moins de 15 minutes » et « 15 minutes » (de la question 1) et ;
- pour les réponses « Non » + « plus de 15 minutes ».

Voilà leurs fréquences moyennes et pourcentages :

Tableau 39 : Fréquences et pourcentages des réponses contenues dans la catégorie 1

Réponses « oui » + « plus de 15 minutes »		Réponses « non » + « moins de 15 minutes » et « 15 minutes »	
Fréquence moyenne (F)	Pourcentage (%)	Fréquence moyenne (F)	Pourcentage (%)
9	32,14%	19	67,85%

En moyenne 67,85% des enseignants rencontrent des problèmes liés aux horaires et manque de matériels dans l'enseignement de la composante orale en FLE. Peu d'enseignants (en moyenne 32,14%) semblent ne pas avoir ces problèmes. L'on peut donc conclure que beaucoup d'enseignants kenyans enseignent la composante orale en FLE dans des conditions difficiles;

8.4.2.2. Résultats pour la Catégorie 2

Pour cette catégorie, nous avons calculé la fréquence moyenne de deux groupes des réponses, comme suite :

- Premier groupe de réponses : pour Q3 « un travail individuel », pour Q5 « faits au Kenya », pour Q8 « Non », pour Q9 « Oui », pour Q10 « Oui », pour Q11 « Oui », pour Q12 « Oui » et pour Q13 « Non ». C'est dans ce groupe où il y a le problème de manque de formation à l'approche communicative et du non respect des principes de l'approche communicative en matière de l'enseignement de la composante orale en langue étrangère ;
- Deuxième groupe de réponses : pour Q3 « un travail de groupe », pour Q5 « faits en France », pour Q8 « Oui », pour Q9 « Non », pour Q10 « Non », pour Q11 « Non », pour Q12 « Non » et pour Q13 « Oui ». Ces réponses vont dans le sens du respect des principes de l'approche communicative en matière de l'enseignement/apprentissage de la composante orale en langue étrangère. Dans ce groupe, les sujets ayant répondu « Oui » à la Q13 ont été formés à l'enseignement de la composante orale en FLE basé sur l'approche communicative.

Les fréquences moyennes pour ces deux groupes de réponses sont présentées dans le tableau ci-après :

Tableau 40 : Fréquences moyennes des groupes de réponses de la Catégorie 2

Réponses du premier groupe		Réponses du deuxième groupe	
Fréquence moyenne (F)	Pourcentage (%)	Fréquence moyenne (F)	Pourcentage (%)
16,88	60,28%	9,87	35,25%

Dans nos calculs, nous avons omis les fréquences des sujets enquêtés ayant donné deux réponses à une question. Cela dit, si nous lisons les fréquences et pourcentages des réponses du premier groupe, nous constatons que 16,88 enquêtés en moyenne (soit 60,28%) semblent avoir du mal à respecter les exigences de l'approche communicative au pied de la lettre. Seulement 9,87 enquêtés en moyenne (35,25%) semblent s'efforcer de respecter les principes de l'approche communicative en matière de l'enseignement de la composante orale en langue étrangère.

8.4.2.3. Résultats pour la Catégorie 3

Nos calculs ont abouti à des fréquences et pourcentages suivants pour les options : « c'est l'unique option dans votre école », « ce manuel vous facilite l'enseignement de l'oral » et « autre » (cf. analyse de la Q4) :

- « C'est l'unique manuel de FLE disponible dans votre école » : 2 enquêtés, soit 7,14% ;
- « Ce manuel vous facilite l'enseignement de l'oral » : 20 enquêtés, soit 71,42% ;
- « Autre » : 9 enquêtés, soit 32,14%.

Il semble donc que beaucoup d'enseignants (71,42%) trouvent que la méthode *Parlons français* convient pour l'enseignement de la composante orale. Toutefois, rappelons que nos analyses ont révélé que la méthode valorise les exercices/activités qui font travailler l'oral et non ceux/celles qui favorise un travail sur l'oralité. En plus de cela, la plupart des exercices/activités de l'expression orale proposé(e) s dans cette méthode ne semblent pas convenir au développement d'une compétence de communication en FLE, c'est plutôt le développement de la composante linguistique de cette compétence qui semble être favorisé.

Nous passons à présent à la vérification des hypothèses sur lesquelles repose la présente étude.

8.5. Vérification des hypothèses de notre étude

Les résultats que nous avons obtenus dans les analyses de leçons de *Parlons français* nous amènent à infirmer la première hypothèse de notre étude, selon laquelle :

« L'approche communicative suppose des interactions verbales entre apprenants en classe de FLE et ainsi l'enseignement/apprentissage de l'oralité serait favorisé dans *Parlons français*, méthode basée sur cette méthodologie »

Nous avons établi que c'est l'oral qui est favorisé au détriment de l'oralité. 63,78% des exercices/activités de la composante orale dans toutes les leçons analysées font travailler l'oral tandis que seulement 36,22% du total des exercices/activités de la composante orale relèvent de l'oralité.

Par contre, les résultats semblent confirmer notre deuxième hypothèse :

« La méthode *Parlons français* étant adaptée au contexte d'apprentissage kenyan ne respecterait pas forcément tous les principes de l'approche communicative relatifs à l'apprentissage de la composante orale »

Nous avons indiqué que les dialogues proposés dans les leçons de *Parlons français* ne présentent pas de situations socioculturelles des Français, locuteurs natifs de la langue étrangère apprise par les apprenants kenyans. Les concepteurs de *Parlons français* font ainsi preuve de souplesse vis-à-vis du respect des contraintes de l'approche communicative en matière de l'enseignement/apprentissage de la composante orale en langue étrangère. Nous sommes d'ailleurs convaincu que la façon dont *Parlons français* est présentée (avec beaucoup d'activités de l'oral et non de l'oralité) pourrait amener les enseignants à ne pas respecter certains principes de l'approche communicative, comme le montrent les résultats du questionnaire obtenus pour la Catégorie 2 (en moyenne 60,28% des enseignants ne restent pas fidèles aux principes de l'approche communicative, par ignorance ou peut-être expressément).

Nos troisième et quatrième hypothèses sont respectivement :

- Compte tenu du temps insuffisant imparti aux leçons de FLE dans le système éducatif kenyan, l'enseignement/apprentissage de l'oral serait favorisé au détriment de l'enseignement/apprentissage de l'oralité, caractérisé par des interactions entre apprenants en classe ;
- et,
- Les contraintes institutionnelles et le manque de matériels et équipements dans les écoles kenyanes auraient une incidence sur l'enseignement/apprentissage de la composante orale comme il est prescrit par l'approche communicative.

Les résultats issus des analyses de notre questionnaire ont révélé qu'en moyenne 67,85% des enseignants rencontrent des problèmes, notamment celui du temps insuffisant imparti à un cours de français. Dans les réponses fournies à la question 3, signalons que 10,71% des enquêtés ont expliqué qu'ils évitaient le « travail de groupe » (entraînant des interactions entre apprenants en classe) parce que le temps imparti à un cours de français était insuffisant. Ainsi, ils préféraient enseigner les activités de la composante orale qui n'impliquent pas des interactions entre apprenants en classe (comme la lecture, la compréhension orale, l'expression orale à partir d'images, etc.). Ces activités font travailler l'oral et non l'oralité.

Nous avons également constaté que certains enseignants de FLE n'ont pas accès facile à des supports importants à l'enseignement de la composante orale tels que le magnétophone. Ainsi, ils font difficilement voire irrégulièrement écouter des dialogues enregistrés à leurs apprenants. Qui plus est, des documents oraux élaborés en France par des natifs étant indisponibles ou rares, les enseignants font écouter à leurs apprenants des dialogues préparés par des Kenyans et présentant des situations socioculturelles kenyanes ou africaines. Cela pourrait avoir une incidence sur l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale conformément aux principes de l'approche communicative, qui vise entre autre le développement d'une composante sociolinguistique de la compétence de communication chez l'apprenant. De la sorte, nos hypothèses 3 et 4 ont été confirmées par les résultats de nos analyses du questionnaire.

CONCLUSION GÉNÉRALE, SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES

Dans la présente étude, nous nous sommes intéressé à l'enseignement/apprentissage d'une de deux composantes d'une langue, en didactique – la composante orale. Cette dernière est enseignée et apprise à l'aide d'un outil, une méthode de langue. Toute méthode se base sur une méthodologie d'enseignement ; dans notre étude nous avons analysé la composante orale dans *Parlons français*, méthode de FLE qui s'inscrit dans l'approche communicative. Cette méthodologie d'enseignement des langues étrangères toujours en vigueur au Kenya, valorise l'enseignement et l'apprentissage de la composante orale en mettant l'accent sur les activités interactionnelles. L'on suppose donc qu'une méthode de FLE basée sur cette approche, comme *Parlons français*, contienne beaucoup d'activités présentant des interactions verbales. Ces dernières, selon les tenants de l'approche communicative, sont susceptibles de conduire au développement d'une compétence de communication en langue étrangère. Or, les résultats de nos analyses révèlent que même si la méthode *Parlons français* favorise l'expression orale en FLE, elle propose peu d'exercices/d'activités qui entraînent des interactions entre apprenants et qui sont propices au développement d'une compétence de communication en FLE. La primauté de l'enseignement/apprentissage de la compétence orale dans une langue en général et une langue étrangère en particulier est incontestable. Il est unanimement connu et reconnu par beaucoup de linguistes et psychologues que l'apprentissage de la composante orale précède celui de la composante écrite de la langue. D'ailleurs, dans l'approche communicative, la composante écrite est perçue comme étant tributaire de la composante orale. Cela étant, nous avons constaté que l'enseignement/apprentissage de la composante orale en interaction se fait dans des conditions difficiles dans les écoles kenyanes. Peu de temps y est consacré à l'enseignement et l'apprentissage du FLE en général et de la composante orale en FLE en particulier. Le Kenya est un pays anglophone mais qui a des rapports économiques et même politiques avec des pays francophones membres de la Communauté est-africaine, tels que le Rwanda et le Burundi. À l'heure actuelle, le français suscite beaucoup d'intérêt au Kenya et gagne du terrain dans ce pays ; beaucoup de Kenyans s'adonnent à l'apprentissage de cette langue à l'école, aux Alliances françaises et dans des établissements privés. Il y a donc

lieu de valoriser cette langue au Kenya et consacrer plus de temps à son enseignement et apprentissage dans différentes écoles de ce pays.

Les résultats obtenus dans la présente étude ont également révélé que beaucoup d'enseignants ont du mal à rester fidèles à tous les principes de l'approche communicative relatifs à l'enseignement de la composante orale en langue étrangère, même s'ils y ont été formés. L'application des principes de cette méthodologie d'enseignement, semble-t-il, s'effectue avec une certaine « souplesse » chez les enseignants de FLE kenyans. Il se pourrait que certains enseignants aient oublié certains principes et ont ainsi besoin d'un recyclage de temps en temps. Signalons aussi que l'adaptation des méthodes de FLE au contexte d'apprentissage kenyan, conformément aux instructions et recommandations du Ministère de l'éducation kenyan, fait que ces méthodes s'écartent des certains principes de l'approche communicative, comme la présentation des situations socioculturelles qui ne sont pas celles de la langue étrangère. Ce facteur amène à l'élaboration des méthodes de FLE prétendument basées sur l'approche communicative pure mais en réalité basées sur une sorte de « méthodologie mixte », qui comporte des éléments de différentes méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

Différentes propositions peuvent découler de toutes ces observations par rapport à l'enseignement/apprentissage de la composante orale en FLE au Kenya, à l'élaboration des méthodes de FLE telles que *Parlons français* et aux formations des enseignants de FLE et concepteurs des méthodes de FLE au Kenya.

Pour commencer, l'argument avancé pour justifier le nombre d'heures [qui est insuffisant] imparties à un cours de français dans les écoles kenyanes est que le français est une langue étrangère et ne devrait donc pas être enseigné au même titre que les deux langues officielles du Kenya : l'anglais et le swahili. Certes, mais même si le français a le statut de langue étrangère, il n'a pas moins de valeur que l'anglais ou le swahili. D'ailleurs, à notre avis, étant une langue étrangère qui n'est pas bien maîtrisée par les apprenants kenyans, on devrait lui consacrer plus de temps. C'est ainsi que dans des institutions telles que l'Alliance française l'on propose des cours « intensifs » du FLE, pendant beaucoup d'heures : entre 120 et 150 heures par niveau. Le français est devenu une langue étrangère très importante, même les décideurs politiques du Kenya le reconnaissent, notamment avec l'intégration du Rwanda et du Burundi à la Fédération est-africaine, dont nous avons parlé précédemment. Le service linguistique de l'Ambassade de France, le Kenya Institute of Education (KIE) et la Kenya Association

of Teachers of French (KATF) pourraient négocier avec le gouvernement kenyan, en donnant des justifications, pour qu'on puisse augmenter le temps imparti aux cours de français dans le système éducatif kenyan. Pour résoudre le problème de l'insuffisance du temps imparti aux cours de FLE, l'on pourrait également recourir aux activités périscolaires. Ces dernières se situent en dehors du cadre, des horaires, des programmes et des exercices scolaires prévus et peuvent compléter les activités de classe avec les mêmes objectifs (J.-P. Cuq, 2003 : 193). Ainsi, les activités périscolaires rattachées aux « clubs de français » (associations des apprenants de français) pourront être utilisées pour valoriser l'apprentissage de la composante orale en FLE et compléter les activités de la composante orale entamées en classe. De la sorte, toujours dans le cadre des activités de ces « clubs » les apprenants pourront organiser des activités interactionnelles (jeux de rôles et simulations) à l'image de celles apprises en classe et y participer. L'enseignant de français, qui est souvent le parrain du « club de français », pourrait jouer le rôle de « médiateur ».

Dans le cadre de la collaboration entre le Kenya et les pays francophones membres de la Communauté est-africaine, le gouvernement kenyan pourrait penser à des « programmes d'échange » entre les apprenants de FLE kenyans et les apprenants rwandais ou burundais. Ainsi, les apprenants burundais pourront visiter les écoles kenyanes et passer des moments avec les apprenants kenyans. Ces derniers pourront également visiter le Rwanda ou le Burundi et y séjourner pendant un temps. Cela les aiderait à améliorer leur expression orale en français et à perfectionner leurs connaissances de cette langue étrangère. Qui plus est, cela les confrontera à la culture francophone.

Le rôle joué par le service linguistique de l'Ambassade de France au Kenya avec l'Alliance française dans la promotion de l'enseignement/apprentissage du FLE est d'une importance capitale et louable. Depuis trois ans, ils créent des centres de ressources dans différentes régions du Kenya. Nous croyons que cela est une bonne idée car outre des livres et romans de français, les enseignants et même les apprenants pourront emprunter des documents oraux authentiques. Les apprenants pourront ainsi écouter des conversations entre locuteurs natifs de langue étrangère qu'ils apprennent – les Français. Nous avons constaté que beaucoup d'enseignants de FLE kenyans recourent à des documents oraux élaborés au Kenya, avec des personnages et situations kenyans, non seulement parce qu'ils sont proposés dans les méthodes de FLE qu'ils utilisent mais aussi parce qu'ils ne trouvent pas facilement des documents oraux

appropriés élaborés en France. Toutefois, il se pose le problème d'accessibilité à ces centres des ressources, certaines écoles se trouvant très loin d'eux. Si possible, puissent l'Ambassade de France en collaboration avec le Ministère de l'éducation kenyan multiplier ces centres des ressources dans les différentes régions du Kenya. Il semble, à l'heure actuelle, que la plupart de ces centres se trouvent principalement dans les milieux urbains. Or dans les milieux ruraux du Kenya l'on trouve beaucoup d'écoles ayant le FLE dans leur programme d'enseignement.

Les formations continues, par exemple des ateliers, portant sur l'approche communicative pourraient être organisées par l'Alliance française en collaboration avec le Ministère de l'éducation kenyan, à l'intention des professeurs de FLE. Il y a lieu d'organiser des formations de recyclage de temps en temps, pour que les enseignants puissent mieux enseigner la composante orale en FLE. Il est souhaitable aussi que l'on associe à l'élaboration des méthodes et matériels de FLE une dimension formative, au sens où les concepteurs des méthodes devraient être formés à la méthodologie d'enseignement sur laquelle se base leur méthode. Les ateliers pourraient être organisés de façon régulière dans chaque région du Kenya. Il est vrai que l'Alliance française en collaboration avec le Ministère de l'éducation kenyan organisent des ateliers pour les enseignants de FLE dans différentes régions du Kenya deux fois par an mais ces ateliers portent souvent sur quelques aspects de l'enseignement du FLE : points grammaticaux précis, compréhension et expression orale entre autres. Rares sont les ateliers consacrés au thème de l'enseignement/apprentissage de la composante orale basé sur les principes de l'approche communicative. Nous pensons que l'on devrait mettre l'accent là-dessus car, nous rappelons que c'est la méthodologie d'enseignement du FLE en vigueur au Kenya.

Il sera intéressant aussi, pour permettre aux apprenants kenyans d'avoir des connaissances socioculturelles de la France, de proposer dans chaque leçon d'une méthode de FLE élaborée au Kenya, deux dialogues différents mais exploitant le même thème. L'on pourrait adapter au contexte kenyan des dialogues contenus dans des méthodes élaborées en France. Ainsi, il y aura pour chaque leçon le dialogue d'origine (portant sur les réalités socioculturelles françaises) et le dialogue adapté à la situation kenyane. Cela ira dans le sens du développement d'une composante sociolinguistique (de la langue étrangère apprise) chez les apprenants, une composante très importante car une langue devrait véhiculer la culture de ses locuteurs natifs. L'on pourra ainsi avoir des personnages et situations issus de la culture de la langue étrangère (le français) et les

personnages et situations de la culture des apprenants (personnages et situations kenyans), ce qui pourra permettre la comparaison des cultures, comme dans la méthode *Visa pour le français*. Les concepteurs kenyans des méthodes de FLE pourront s'en inspirer.

Nous avons signalé antérieurement dans cette étude, dans la partie « état des recherches sur la question », que très peu d'études sur la composante orale en FLE ont été réalisées au Kenya. Il sera donc intéressant de faire le point sur l'enseignement de la composante orale dans les programmes d'enseignement du FLE dans ce pays, car cela a une incidence sur l'élaboration des méthodes de cette langue. De plus, une étude sur l'évaluation de la composante orale à la lumière de son enseignement/apprentissage dans les écoles kenyanes pourra également aboutir à des résultats intéressants. Nous croyons aussi qu'une étude comparative portant sur l'analyse de la composante orale dans des méthodes de FLE conçues au Kenya et celles élaborées en France pourra éventuellement intéresser et aider les concepteurs des méthodes de FLE Kenyans.

BIBLIOGRAPHIE

Le Kenya et sa situation linguistique/sociolinguistique

Boyer, Henri (dir.) (1997), *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?*, Paris, L'Harmattan.

Buijtenhuijs, Robert, « L'insurrection Mau Mau » in Grignon, François et Prunier, Gérard (dirs.) (1998), *Le Kenya contemporain*, Nairobi/Paris, IFRA/Karthala.

Calvet, Louis-Jean (1996), *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».

Calvet, Louis-Jean (1999), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette Littératures.

Chaudenson, Robert (dir.) (1988), *Propositions pour une grille d'analyse des situations linguistiques de l'espace francophone*, ACCT, Institut d'études créoles et francophones de l'Université de Provence.

Chaudenson, Robert, « Les représentations de l'espace francophone : vers une grille d'analyse des situations linguistiques » in Chaudenson, Robert (éd) (1991), *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*, Paris, Didier Érudition, pp 51-61.

Chaudenson, Robert, « Les langues dans l'espace francophone : vers la notion de partenariat » in Chaudenson, Robert et Calvet, Louis-Jean (dirs) (2001), *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*, Paris, Institut de la Francophonie, l'Harmattan, p31.

Chaudenson, Robert, « Les politiques linguistiques en Afrique francophone : état des lieux du point de vue de la politologie linguistique » in Chaudenson, Robert et Calvet, Louis-Jean (dirs) (2001), *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*, Paris, Institut de la Francophonie, l'Harmattan, pp 152-153.

Chokah, Milcah Mudeizi (2003), *La formation des enseignants de français au Kenya : le cas particulier de Kenyatta University*, Thèse de Doctorat, Université de Franche-Comté.

Crozon, Ariel, « L'Umma divisé. Les communautés musulmanes du Kenya » in Grignon, François et Prunier, Gérard (dirs.) (1998), *Le Kenya contemporain*, Nairobi/Paris, IFRA/Karthala.

Dabène, Louise (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette-Livre.

Grignon, François et Prunier, Gérard (éds) (1998), *Le Kenya contemporain*, Paris, Karthala.

Holtzer, Gisèle (2005), « Plurilinguismes urbains : le cas de la ville de Conakry » in Paulin, Christophe (dir.), *Multiculturalisme, multilinguisme et milieu urbain*, Université de Franche-Comté, Presses Universitaires de Franche-Comté.

Kamale, Justin (1991), « Formation des formateurs et français fonctionnel au service du développement au Kenya » in *La formation des formateurs et enseignants de français*, Villacoublay, Techniplan.

Kinyanjui, Kabiru (1997), *Languages of instruction. Implications for Education in Africa*, Nairobi, CRDI.

Mbaabu, Ileri (1996), *Language policy in East Africa*, Nairobi, Educational Research and Publications.

Muchoki, Francis, « La période coloniale (1890-1940). De l'invasion de l'homme blanc à la révolte de l'homme noir » in Grignon, François et Prunier, Gérard (éds) (1998), *Le Kenya contemporain*, Nairobi/Paris, IFRA/ Karthala.

Mwaura, Peter (1980), *Les politiques de la communication au Kenya*, Paris, UNESCO.

Myers-Scotton, Carol (1993), *Social motivations for code switching. Evidence from Africa*, London, Oxford University Press.

Ngesa, Maureen (2002), *And sheng lives on...* Profile. East African Standard, pp 16-22, février 2002.

Ogechi, Nathan (2005), « On Lexicalization in Sheng » in *Nordic Journal of African Studies*, N° 14 (3)

Oliviéri, Claude (1991), « Plurilinguisme et enseignement: l'exemple africain » in Coste, Daniel et Hébrard, Jean (éds), *Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique*, Paris, Hachette, pp 152-160.

Ooko, Dorothy Akinyi (2006), « Gérer le français dans le contexte de modernité, diversité et solidarité: le cas du Kenya » in Iraki, Frederick Kang'ethe (éd), *Research on French Teaching in Eastern Africa: Opportunities and Challenges*, Nairobi, USIU, pp 3-7.

Parkinson, Tom et al (2006), *Kenya*, Paris, Lonely Planet Publications Pty Ltd.

<http://www.bamburicement.com> (site géré par la fabrique de ciment: Bamburi Cement Ltd. du Groupe Lafarge)

<http://www.ethnonet-africa.org/data/kenya/genpop.htm> (Source: Leclerc Jacques dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 28 octobre 2005)

<http://www.lycee.denis.diderot.free.fr> (site géré par le lycée Denis Diderot)

<http://www.transami.com> (site géré par le Groupe « Transami »)

<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/kenya.htm> (site géré par l'Université Laval, Canada)

Linguistique et oral/oralité

Blanche-Benveniste, Claire et Jeanjean, Colette (1987), *Le français parlé*, Paris, Didier Érudition.

Bange, Pierre (1992), *Analyse conversationnelle et Théorie de l'action*, Paris, Hatier/Didier, coll. « LAL ».

Baylon, Christian et Mignot, Xavier (2000), *La Communication*, Paris, Nathan.

Charaudeau, Patrick et Maingueneau, Dominique (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Éditions du Seuil.

Ducrot, Oswald et Schaeffer, Jean-Marie (1995), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, Points.

Guimbretière, Élisabeth (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Les Éditions Didier.

Moeschler, Jacques et Auchlin, Antoine (1997), *Introduction à la linguistique contemporaine*, Paris, Armand Colin.

Ouvrages et autres documents sur l'approche communicative

Ahmed, Omar (1995), *Approche communicative et formations des enseignants de FLE au Soudan : problématique d'une adaptation au contexte scolaire*, Doctorat Nouveau Régime, Université de Franche-Comté, Besançon.

Austin, John Langshaw (1970), *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil. Traduction de *How to do things with words*, London, Oxford University Press, 1962.

Bachmann, Christian et al (1981), *Langage et communications sociales*, Paris, CREDIF, Hatier.

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

Besse, Henri (1980), « Enseigner la compétence de communication » dans *Le français dans le monde*, n° 153, pp 41-47.

Canale, Michael et Swain, Merrill (1980), « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching, in *Applied Linguistics 1*, pp 1-47.

Conseil de l'Europe (2001), *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Paris, Les Éditions Didier.

- Coste, Daniel et al (1976), *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Germain, Claude (1993), *Le point sur ...l'approche communicative en didactique des langues 2^e édition*, Québec, CEC.
- Grice, Herbert Paul (1979), « Logique et conversation », dans *Communications* n° 30, pp 57-72.
- Holtzer, Gisèle (1981), *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique. Application à un cours de langue : De Vive Voix*, Hatier-Crédif, coll. LAL.
- Holtzer, Gisèle (1996), *Problématique actuelle de l'approche communicative*, Micrographie, Université de Franche-Comté.
- Hymes, Dell (1992), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif, coll. LAL.
- Kramsch, Claire (1984), *Introduction et discours dans la classe de langue*, Paris, CREDIF, LAL, Hatier.
- Little, David (1996), « La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues », in *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues : langues vivantes*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, pp 11-37.
- Littlewood, William (1981), *Communicative language teaching – an introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lussier, Denis (1992), *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette FLE.
- Moirand, Sophie (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Savignon, Sandra (2000), « Communicative language teaching » in Byram, Michael (éd), *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*, London and New York, pp 124-129.
- Searle, John Rogers (1972), *Les actes de langage*, Hermann. Traduction de *Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969.
- Sheils, Joe (1991), *La communication dans la classe de langue*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- Widdowson, Henry George (1981), « Une approche communicative de l'enseignement des langues », Paris, CREDIF, LAL, Hatier.

L'enseignement/apprentissage de l'oral et l'oralité

Alhajibi, Ahmed (1999), *L'enseignement/apprentissage de l'oral aux apprenants yéménites*, Mémoire de maîtrise, Université de Franche-Comté, Besançon.

Calbris, Geneviève et Montredon, Jacques (1986), *Des gestes et des mots pour le dire*, Paris, Clé International.

Grandaty, Michel et Turco, Gilbert (2001), *L'oral dans la classe – Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*, Paris, INRP.

Le français dans le monde (1999) n° spécial : apprendre les langues autrement.

Lèbre-Peytard, Monique (1990), *Situations d'oral. Documents authentiques : analyse et utilisation*, coll. Didactique des langues étrangères, Clé International.

Léon, Pierre, « L'oral en question(s) », entretien dans *Pratiques* n°17, octobre 1997.

Lhote, Élisabeth (1995), *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, Paris, Hachette, « F » Autoformation.

Lhote, Élisabeth (1998), *Une pédagogie de l'oral qui active toutes les dimensions de l'oralité*, 3^e Congrès des professeurs de français ATHENES, 1-4 octobre 1998.

Lhote, Élisabeth (2001), « Pour une didactologie de l'oralité », in *ELA* n° 123-124 de la *méthodologie à la didactologie*, Paris, Didier Érudition, pp 445-453.

Lhote, Élisabeth (2002), *La parole et la voix, deux faces de l'oralité*, Micrographie.

Mouchon, Jean et Fillol, François (1980), *Pour enseigner l'oral*, Paris, Éditions CEDIC.

Mouchon, Jean (1994), « Connaissance et reconnaissance de l'oral » in Coste, Daniel (coord.) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier-Didier.

Odhiambo, James Shisya Oduke (2006), « L'apprentissage de l'oral en FLE : pourquoi l'apprenant du secondaire reste toujours au niveau débutant après ses études secondaires » in Iraki, Frederick Kang'ethe, *Research on French Teaching in Eastern Africa : Opportunities and Challenges*, Nairobi, USIU, pp 48-56.

Peytard, Jean (1970), « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques » in *Langue française* n° 6, pp 35-39.

Youssif, Daud (1992), *Les difficultés liées à l'apprentissage de l'oral chez les Soudanais apprenant le français : proposition d'une nouvelle approche de l'oral*, Doctorat Nouveau Régime, Université de Franche-Comté, Besançon.

Didactique de FLE, FLS et autres langues étrangères

Bertochinni, Paola et Costanzo, Edvige (1989), *Manuel d'autoformation. À l'usage des professeurs de langues*, Hachette, « F » Autoformation.

Besse, Henri (1980), *Polémique en didactique*, Paris, Clé International.

Boyer, Henri et al (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International.

Coste, Daniel et Galisson, Robert (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

Cuq, Jean-Pierre (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International.

Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Dabène, Louise et al (1990), *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier.

Debysser, Francis (1982), « Pédagogies venues d'ailleurs – Transferts de didactique et cultures » in *Le français dans le monde n°170*, juillet 1982, pp 25-27.

Galisson, Robert (1982), *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Hatier-Crédif.

Germain, Claude (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, « Didactique des langues étrangères ».

Martinez, Pierre (1996), *La didactique des langues étrangères*, collection « que sais-je », Paris, PUF.

Meirieu, Philippe (1987), *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris, E.S.F. éditeurs.

Pendanx, Michèle (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette, « F » Autoformation.

Porcher, Louis (1995), *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, CNDP, Hachette Éducation.

Puren, Christian (1998), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International.

Puren, Christian (2000), « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues » in *Les Langues Modernes*, n° 1, APLV, pp 62-70.

Puren, Christian (2004), *La didactique des langues à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Le Mesnil-sur-l'Estrée, Didier.

Robert, Jean-Pierre (2002), *Dictionnaire pratique du FLE*, Paris, Éditions Ophrys.

Ouvrages et documents sur les méthodes et autres matériels didactiques

Abilla, Maurice et al (2005), *Tour de Force*, Nairobi, Jomo Kenyatta Foundation.

Benoît, Jean-Pierre et al (1993), « Les manuels de langue du second cycle, analyses critiques » in *Pratiques n°77*, Metz, Imprimerie du Barrois, pp 83-110.

Bérard, Évelyne, « Faut-il contextualiser les manuels ? », in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, Hachette, Janvier 1995.

Bérard, Évelyne et al (1997), *Tempo 1 – guide pédagogique*, Paris, Les Éditions Didier, p3.

Berger, Dominique et Spicacci, Nerina (2001), *Accord – guide pédagogique*, Paris, Les Éditions Didier, pp 4-5.

Besse, Henri (1992), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier.

Kagwe-Karega, Irene (1996), *Let's Learn French-Apprenons le français*, Nairobi, English Press Limited.

Kenya Association of Teachers of French (1991), *Aventures en français*, Nairobi, Oxford University Press.

Kenya Institute of Education (1979), *Au Kenya en français*, Nairobi, KIE.

Kenya Institute of Education (1993), *Mwangala et Françoise mènent l'enquête*, Nairobi, KIE.

Martin, Jean-Paul et al (1992), *Parlons français*, Nairobi, KIE.

Muyeiya, Clement et al (2005), *Au Sommet*, Nairobi, Kenya Literature Bureau.

Odhiambo, James Shisya Oduke et al (2003), *Entre copains*, Nairobi, East African Educational Publishers.

Thierry, Anne-Marie (1996), *Analyse de méthodes de français langue étrangère*, Sèvres, CIEP.

Pour les aspects méthodologiques de notre étude

Arborio, Anne-Marie (2010), *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*, Paris, Armand Colin Éditeur.

Blanchet, Alain et al (2005), *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Dunod.

Guidère, Mathieu (2004), *Méthodologie de la recherche*, Paris, Ellipses Édition Marketing S.A.

Javeau, Claude (1971), *L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage du praticien*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

Mialaret, Gaston (2004), *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « que sais-je ? ».

Quivy, Raymond et Campenhoudt (van), Luc (2006), *Manuel de recherche en sciences sociales*, 3e édition, Paris, Dunod.

Singly (de), François (2008), *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*, 2e édition, Barcelone, Liberduplex.

Autres documents utiles consultés

Amossy, Ruth et Herschberg, Anne Pierrot (2009), *Stéréotypes et clichés*, Barcelone, Armand Colin.

Fischer, Gustave-Nicholas (1996), *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Dunod.

Tuyangalele, Kimaku, *Stratégies d'apprentissage du français en contexte lusophone : cas des étudiants et apprenants de l'ISCED de Luanda*, Thèse de Doctorat, Nouveau Régime, Université de Pau et des Pays de l'Adour, 2009.

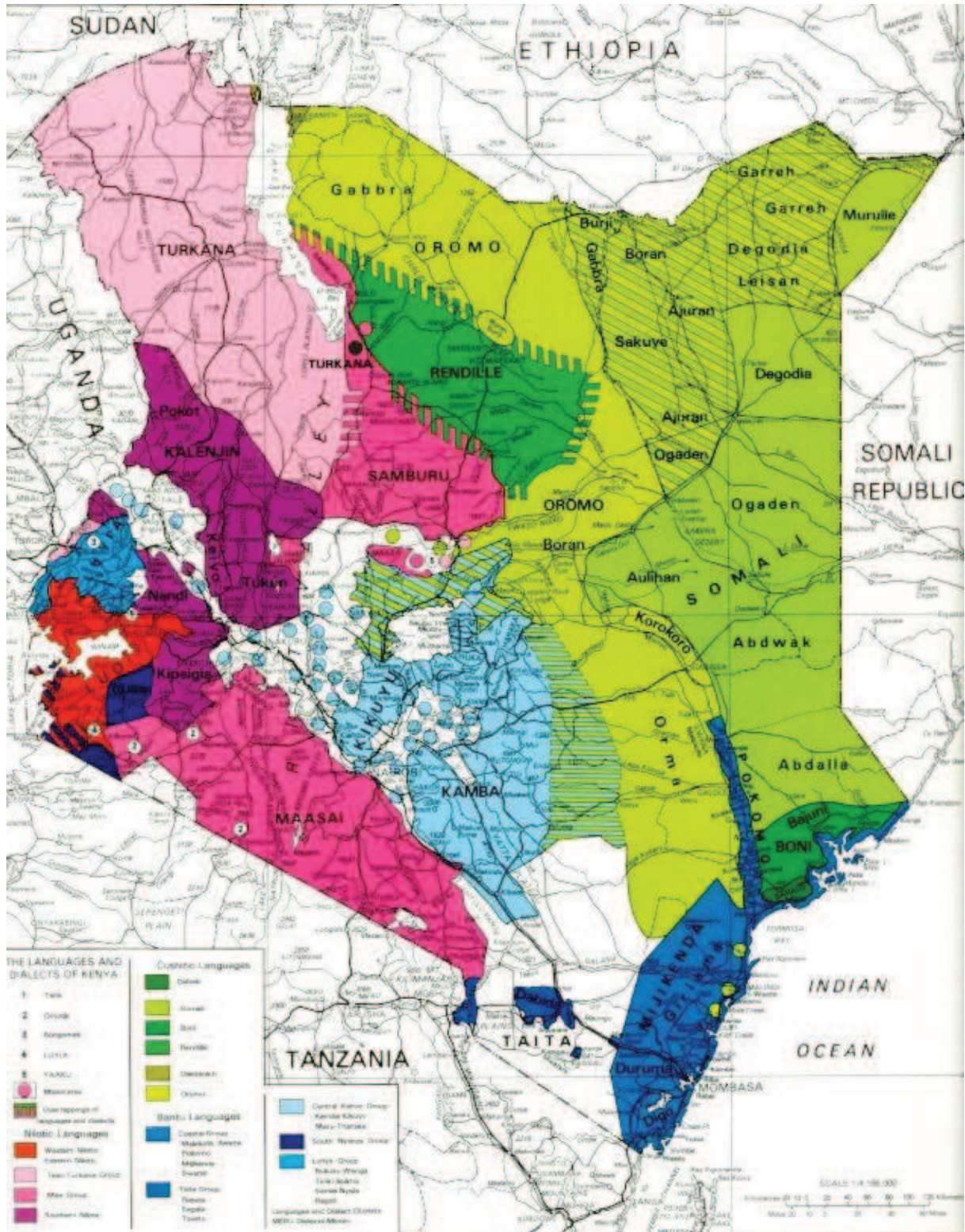
ANNEXES

Annexe 1 : Cartes

Carte administrative du Kenya



Carte linguistique du Kenya



Annexe 2 : Typologie d'activités de l'oral par Anne-Marie Thierry et al

Typologie d'activités de l'oral dans les méthodes de FLE

- 1) Exercices de discrimination : vrai/faux.
- 2) Exercices de repérage à partir d'images.
- 3) Transcription : oral/écrit.
- 4) Production (mini dialogues).
- 5) Exercices de compréhension : questions/réponses à partir d'extraits radiophoniques, de dialogues, d'extraits de chansons ; nombreuses devinettes.
- 6) Expression libre à partir de textes, de dessins, de documents authentiques (photos, bandes dessinées...).
- 7) Activités de description, d'explication, d'indication, de récapitulation.
- 8) Activités d'expression libre (relater, décrire, imaginer...)
- 9) Dramatisation de dialogues simples.
- 10) Dialogues à partir d'illustrations (situation de communication et actes de parole ; « *À vous* » à chaque unité).
- 11) Réemploi d'actes de parole à partir de situations.
- 12) Questions-réponses/réponses-questions.
- 13) QCM.
- 14) Jeu de rôles avec canevas.
- 15) Mini dialogues sur schéma.
- 16) Expression libre avec ou sans élément de réponse.
- 17) Jeu de rôle fermé par unité.
- 18) Jeu de rôle ouvert par unité.
- 19) Exercices de répétition.
- 20) Dictées.
- 21) Exercices d'écoute et de repérage (phonétique, compréhension).
- 22) Jeu d'expression à plusieurs.
- 23) Exposés, débats et dramatisations à partir de l'étude des textes écrits.
- 24) Pour certains textes, lecture à haute voix.
- 25) Rapporter des événements (en particulier des événements historiques), comparer.
- 26) Exercices de réemploi à partir d'actes de parole et en relation avec des images situationnelles.

Annexe 3 : Exemples des grilles utilisées

Grille d'analyse d'Anne-Marie Thierry et al (1987)

1. Fiche signalétique (titre, auteur, éditeur, dates de parution).
2. Descriptif du matériel didactique et prix en F.
3. Public visé.
4. Type de langue privilégié.
5. Finalités.
6. Type de méthode.
7. Structure de la méthode.
8. Durée et rythme d'apprentissage.
9. Contenu linguistique
 - analyse des types de langue
 - lexique
 - rapport oral/écrit (pour certaines méthodes)
 - exercices de langue et activités
 - grammaire.
10. Phonétique.
11. Appareil de contrôle.
12. Contenu iconographique.
13. Contenu socioculturel.

Grille d'analyse proposée par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005)

- fiche signalétique et présentation générale ;
- choix du public et identification de ses besoins : présence ou absence d'objectifs explicites ;
- déclarations méthodologiques et/ou théories de référence ;
- place donnée à la compétence linguistique (lexique, phonétique, grammaire) ;
- prise en compte des composantes de la situation de communication (aspects sociologiques et aspects psycholinguistiques) ;
- organisation générale et composition d'une unité pédagogique ;
- place accordée :
 - . à l'oral
 - . à l'écrit
 - . à la lecture
 - . à la civilisation
 - . aux tests d'évaluation ou à l'autoévaluation ;
- rôle de l'image ;
- typologie des textes et des discours ;
- progression ;
- inventaire des types d'exercices et définition des compétences visées.

Annexe 4 : Quelques pages de *Parlons français*

s for

leçon 1 - première leçon

Dans cette leçon, vous allez apprendre à
In this lesson you are going to learn how to

- I. souhaiter la bienvenue à un visiteur officiel
welcome an official visitor

accueillir un ami
welcome a friend
- II. exprimer la surprise, l'étonnement
express surprise
- III. offrir, proposer quelque chose à quelqu'un
offer, suggest something to someone

accepter ou refuser l'offre, la proposition
accept or decline the offer, the suggestion
- IV. suggérer, proposer à quelqu'un de faire quelque chose
suggest to someone to do something

accepter ou refuser la proposition
accept or decline the suggestion
- V. donner des ordres, dire de faire quelque chose
give orders, tell someone to do something

répondre à une instruction
react to an instruction
- VI. demander et dire où l'on va
ask and say where one is going
- VII. exprimer la succession des actions dans le présent et le futur
express the sequence of actions in the present and in the future

VIII. poser des questions sur des actions passées
ask questions on past actions

raconter une succession d'actions passées
relate a sequence of actions in the past

IX. poser des questions sur le nombre
ask questions on numbers

donner des renseignements
give information

X. parler de son état physique : dire qu'on est fatigué
talk about one's physical condition : say that one is tired

XI. demander / donner des informations sur la distance (près de / loin de)
ask / give information on distance (near / far from)

localiser par rapport à l'endroit où l'on est (ici, là-bas)
locate with regard to where one is (here, there).

dialogue

1

Allons-y !

Regardez les images et écoutez la conversation.

Munyana est burundaise, elle visite le lycée de son amie Sanda.
Elle arrive avec les parents de Sanda, M. et Mme. Ochieng.




communication, grammaire et vocabulaire

I. a. Souhaiter la bienvenue à un visiteur officiel

Monsieur Nogiri, le directeur de l'association de pharmacie tropicale, accueille le Docteur Dawas à l'aéroport...



 ATTENTION! En français, l'expression "Bienvenue!" est utilisée dans des occasions spéciales ou de façon officielle pour accueillir quelqu'un qui arrive dans un pays étranger, une ville, un congrès, un établissement public (école, ministère, hôpital) ou dans une maison pour la première fois.

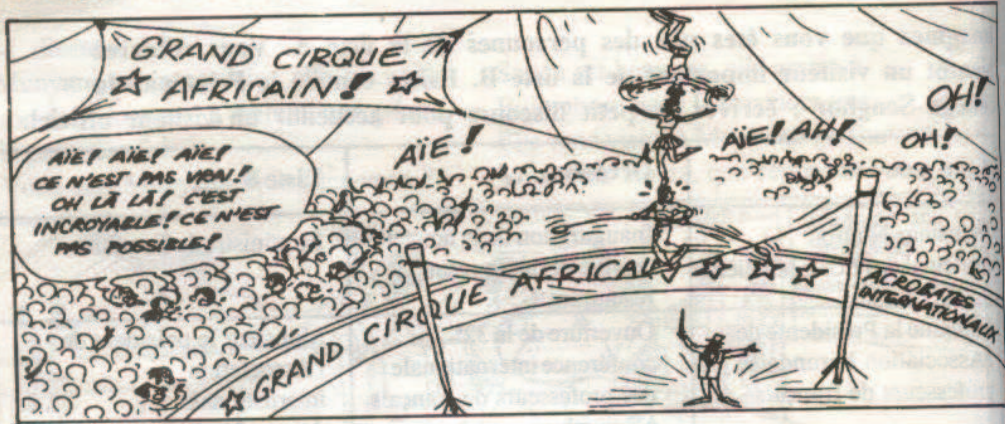
Exemples:

- Visites officielles: "Bienvenue au lycée, Madame le Ministre."
- "Bienvenue à l'école, Monsieur l'Inspecteur."
- "Bienvenue en France, Monsieur le Président."
- "Bienvenue au Gabon, Monsieur l'Ambassadeur."
- Le nouveau directeur arrive: "Bienvenue à la Banque Nationale, Monsieur le Directeur."
- Des amis viennent pour la première fois en France: "Bienvenue à Paris, chers amis."

I. b. Accueillir un ami



II. Exprimer sa surprise, son étonnement



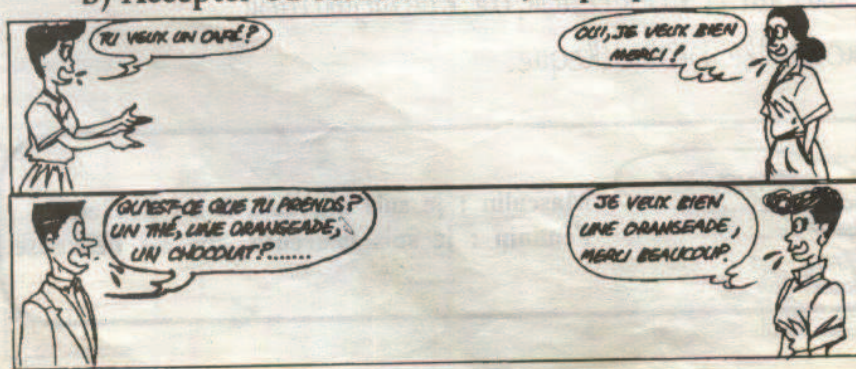
Exercice 4.

Qu'est-ce qu'ils disent ?



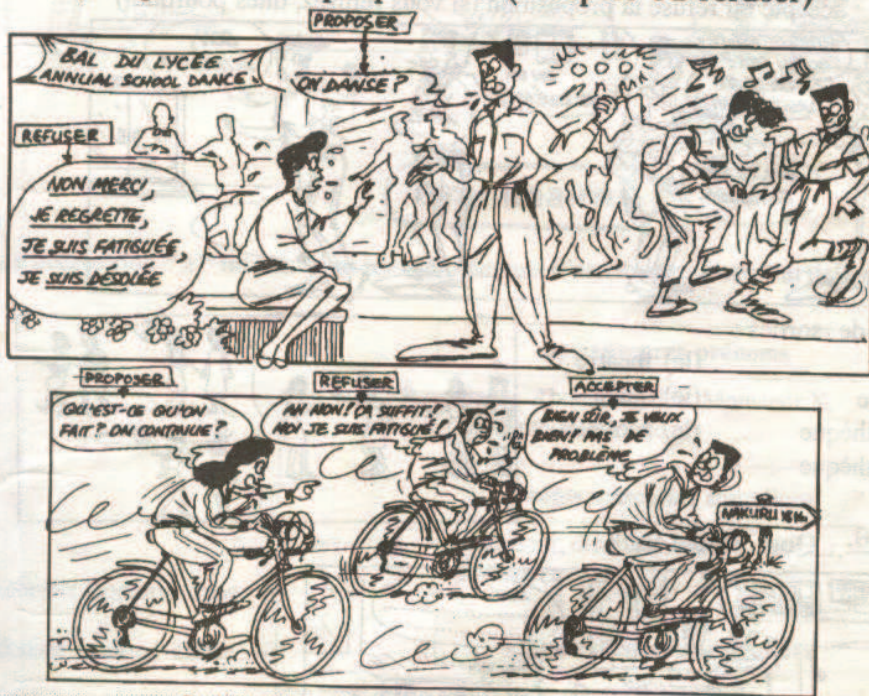
III. a) Offrir, proposer quelque chose

b) Accepter ou refuser l'offre, la proposition





IV. a) Suggérer, proposer à quelqu'un de faire quelque chose
 b) Répondre à la proposition (accepter ou refuser)



Conjugaison :

Le verbe **venir** au présent de l'indicatif.

Singulier :	je viens	Pluriel :	nous venons
	tu viens		vous venez
	il vient		ils viennent
	elle vient		elles viennent



Exercice 7.

donner / montrer à

Faites comme Monsieur Muka, donnez des ordres à Kizito; choisissez le verbe "donner" ou le verbe "montrer" selon la situation et dites à Kizito de donner ou de montrer quelque chose de la liste A à une ou plusieurs personnes de la liste B.



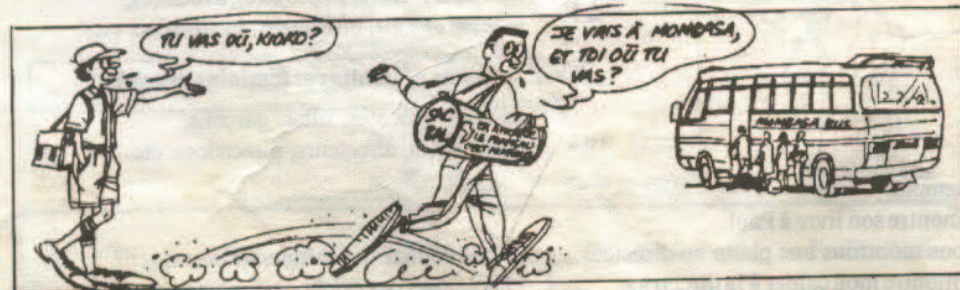
Liste A : endroits et objets

- les laboratoires Σ
- le projecteur Σ
- le cahier Σ
- la salle de français Σ
- le stade Σ

Liste B : personnes

- le professeur de physique
- les visiteurs
- le secrétaire
- Kilonzo
- l'inspectrice

VI. Demander et dire où l'on va



Exercice 8.**"Où vas-tu?"**

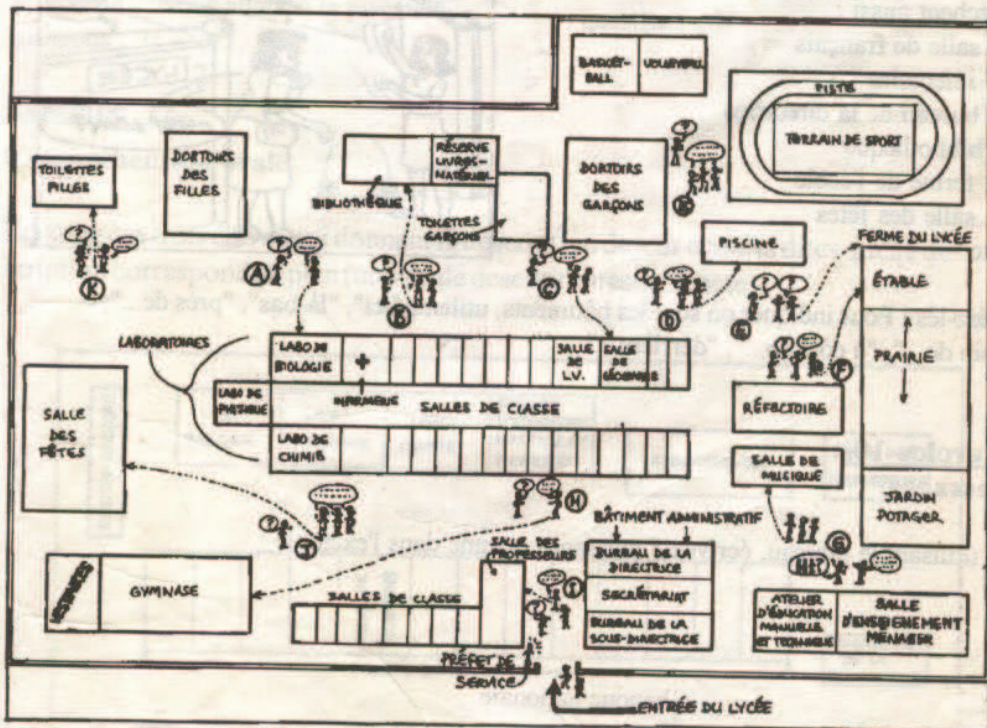
Regardez le plan du lycée L.S Senghor et les différents groupes d'élèves.
(A, B, C, D, E, F, G, H, I, J et K).

Imaginez leur conversation comme dans l'exemple:



-Salut, où est-ce que tu vas ?
-Moi ? Je vais au réfectoire.
-Ah bon !

Attention: utilisez bien "au...", "à la...", "à l'...", "aux..."; vérifiez p.11 pour la règle de grammaire et consultez la liste ci-dessous pour connaître le genre des bâtiments* et des lieux du lycée. (* bâtiments - buildings)



- la salle des professeurs
- la salle de géographie
- la salle de musique
- la salle des langues vivantes (L.V.) - *modern languages*
- la salle d'enseignement ménager
- l'infirmier (fém.)
- les réserves de livres et de matériel - *bookstore*

- la bibliothèque - *library*
- l'atelier (masc) de technologie
- le(s) laboratoire(s) (labo)
- la salle des fêtes
- le(s) dortoir(s)
- l'étable (fém.) - *the stable*
- les vestiaires

- la piscine - *swimming pool*
- le gymnase
- la ferme du lycée
- le(s) champ(s) - *the field(s)*
- le jardin potager (*the vegetable garden*)

Exercice 9.**La journée "portes ouvertes."**

C'est la journée "portes ouvertes" au lycée Senghor. Vous êtes préfet de service à l'entrée du lycée ; des visiteurs vous demandent des renseignements ; vous les aidez avec le plan de la page précédente, comme dans l'exemple :



Le visiteur : Où sont les toilettes, s'il vous plaît?

Le préfet : Là, Monsieur, derrière les dortoirs des garçons.

Le visiteur : Et les dortoirs. Où sont-ils?

Le préfet : Ils sont là-bas, Monsieur, à côté de la piscine, près du terrain de sport.

À l'entrée du lycée, d'autres visiteurs cherchent aussi :

- la salle de français
- le réfectoire
- le bureau de la directrice
- la bibliothèque
- la ferme de l'école
- la salle des fêtes
- etc.



Aidez-les ! Pour indiquer où sont les bâtiments, utilisez "ici", "là-bas", "près de...", "loin de...", "à côté de...", "derrière..."

Exercice 10.**Messages.**

En utilisant le tableau, écrivez 5 messages comme dans l'exemple :

je ✓
tu / vous ✓
il / elle ✓
nous / on ✓
vous ✓
ils / elles ✓

allons ✓
va ✓
vont ✓
vas ✓
vais ✓
allez ✓

à la ✓
au ✓
à l' ✓
à ✓

banque nationale ✓
lycée ✓
Mombasa ✓
laboratoire de physique ✓
hôtel Méridien ✓
bureau du directeur ✓
piscine ✓
aéroport Jomo Kenyatta ✓
cinéma Kénya ✓

Message pour Petero :
Petero, il est 1 heure. Je vais au restaurant, à bientôt.

Mora

20/1/15

Exercice 11. Trouvez la question.



Voici six réponses à cinq questions. Vous n'avez pas entendu les questions : imaginez et posez les questions avec le verbe "aller" 1/ d'abord en français oral
2/ ensuite en français soutenu

1^o réponse : "Ils vont au marché."

questions : 1/ ?

2/ ?

2^o réponse : "Je vais au stade."

questions : 1/ ?

2/ ?

4^o réponse : "Elles vont à Mombasa."

questions : 1/ ?

2/ ?

3^o réponse : "Nous allons à la piscine."

questions : 1/ ?

2/ ?

5^o réponse : "Il va au cinéma."

questions : 1/ ?

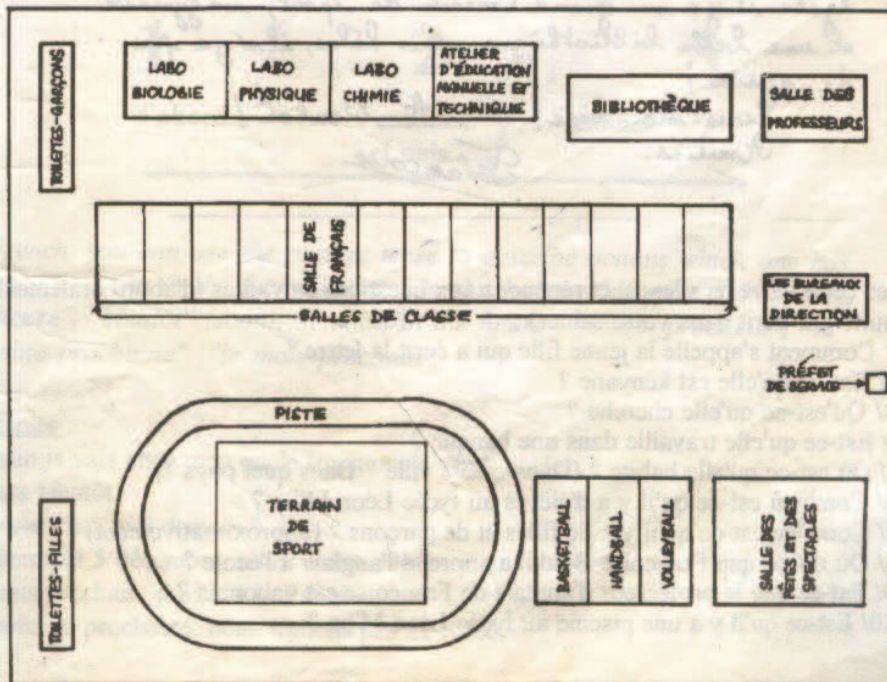
2/ ?

Exercice 12.

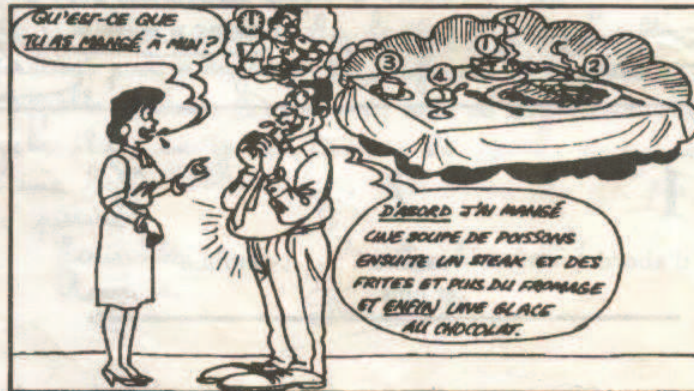
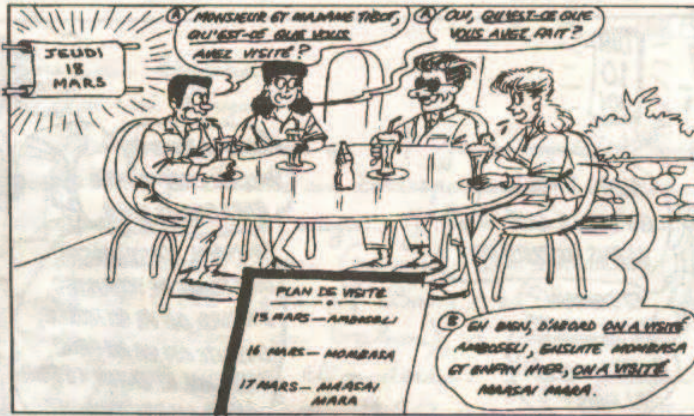
Compréhension orale



Écoutez ces trois élèves qui donnent la description de leur école et dites quelle description correspond au plan (une seule description est correcte).



VIII. a. Poser des questions sur des actions passées
 b. Raconter une succession d'actions passées



1

Exercice 19.



Un élève du lycée de St Paul, à la Réunion, répond aux journalistes de la radio.
Écoutez et répondez aux questions.

- 1- L'échange interscolaire a duré vingt jours. V F
- 2- Dans le texte, l'élève parle du mois de : (a) septembre.
(b) novembre.
(c) décembre.
- 3- Dans le programme, il y a eu une excursion au Cirque de la Fournaise. V F
- 4- Les élèves n'ont pas visité le musée de Villèle. V F
- 5- Ils ont visité une grande plantation de bananes près de Saint-Paul. V F
- 6- Les jeunes Kényans sont partis : (a) de l'aéroport de St.-Paul
(b) de l'aéroport de St.-Denis
(c) de l'aéroport de Ste-Marie

IX. a. Poser des questions sur le nombre

b. Donner des renseignements sur la quantité

I



II





X. Parler de son état physique : dire qu'on est fatigué



Conjugaison

Le verbe être fatigué au présent de l'indicatif

je suis fatigué (masc) / fatiguée (fém)

tu es fatigué(e) / vous êtes fatigué(e)

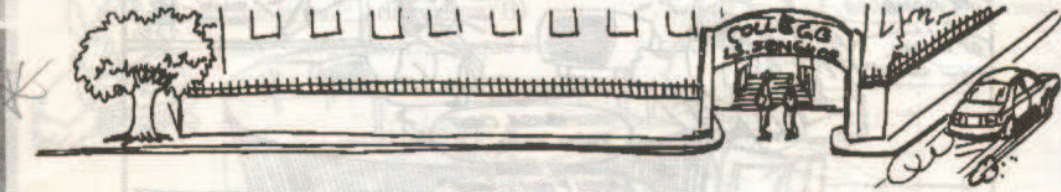
il est fatigué / elle est fatiguée(e)

nous sommes fatigué(e)s / on est fatigué(e)s

vous êtes fatigué(e)s

ils sont fatigués / elles sont fatiguées

Exercice 21.
La visite du Collège Léopold S. Senghor.



- a. Travail oral à deux personnages :** le principal du collège,
 le Directeur général de l'Éducation
 Premier élève : vous êtes le **Directeur général de l'Éducation**; vous visitez le collège avec le principal; vous demandez des informations générales au principal ; vous désirez seulement des réponses approximatives; posez des questions.
 Deuxième élève: vous êtes le principal et vous répondez au Directeur de l'Éducation. Regardez le document en face et donnez des réponses approximatives.
- b. Travail oral à deux personnages :** le principal du collège
 l'inspectrice de l'Éducation
 Premier élève : vous êtes **l'inspectrice de l'Éducation** ; vous êtes dans le bureau du principal ; vous désirez des informations précises ; posez des questions.
 Deuxième élève : vous êtes le principal ; regardez le document et donnez des réponses précises.
- c. Travail écrit :**
 Complétez le rapport en utilisant les chiffres du document de la page suivante.

Rapport No1

Inspection du : 17 / 02

Nom de l'établissement scolaire : Collège Léopold S. Senghor

J'ai visité le collège le 17 février.

Dans le collège il y a exactement

-En sixième, il y a

-.....

Fin du rapport

Signature

Dialogue

Allons-y !

- Sanda : Bienvenue au lycée, Munyana! Bonjour Papa, bonjour Maman!
 Munyana : Oh, là là, c'est un grand lycée! Combien y a-t-il d'élèves ici ?
 Madame Ochieng : Euh, je ne sais pas exactement, mais il y a peut-être mille élèves environ.
 Monsieur Ochieng : Allez, Sanda, montre ton lycée à Munyana.
 Sanda : Oui, bien sûr, avec plaisir! Viens, Munyana.
 Monsieur Ochieng : Bon, eh bien, nous, nous allons à la salle des fêtes... à tout à l'heure!

Une heure plus tard devant la bibliothèque...

- Sanda : Alors, on continue ?
 Munyana: Écoute, Sanda, d'abord nous avons visité les salles de classe, ensuite les labos et enfin la bibliothèque... Pff! Excuse-moi mais franchement, ça suffit. Je suis fatiguée maintenant.
 Sanda : Bon! Alors, qu'est-ce qu'on fait ? Euh, est-ce que tu voudrais une orangeade ?
 Munyana: Une orangeade ? Excellente idée !
 Sanda : Bon, alors on va au réfectoire, tu viens ?
 Munyana: Au réfectoire ? D'accord, je veux bien, mais... c'est loin ?
 Sanda : Le réfectoire ? Mais non, c'est là, derrière la salle de musique.
 Munyana: Où ça ?
 Sanda : Mais là-bas ... près de la ferme du lycée ...
 Munyana: Devant la piscine ? Oui, d'accord, allons-y !

Swimming pool

TABLE DES MATIÈRES

Dédicace.....	i
Remerciements.....	ii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
0.1. Origine de l'étude et choix du thème.....	2
0.2. Problématique de l'étude.....	3
0.3. Objectifs de la recherche.....	4
0.4. Hypothèses de l'étude.....	5
0.5. Délimitation du sujet et champ de recherche.....	7
0.6. Terminologie utilisée dans notre recherche.....	8
0.7. Méthodologie.....	9
0.8. Découpage du travail.....	9
ÉTAT DES RECHERCHES SUR LA QUESTION.....	11
PREMIÈRE PARTIE : PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	23
Introduction.....	24
Chapitre 1 : Le Kenya et son contexte sociolinguistique.....	25
1.1. Présentation géographique du Kenya.....	26
1.2. Données historiques et démographiques.....	26
1.3. Groupes ethnolinguistiques du Kenya.....	28
1.4. Les groupes ethniques importants et les plus connus.....	29
1.3.1.1. Les Kikuyus.....	29
1.3.1.2. Les Luos.....	29
1.3.1.3. Les Massaïs.....	30
1.3.1.4. Les Kalenjins.....	30
1.3.2. Les minorités d'origine asiatique et européenne.....	31
1.3.2.1. Les Indiens.....	31

1.3.2.2. Les Arabes.....	32
1.3.2.3. Les Européens.....	32
1.4. Le Kenya et la politique linguistique.....	34
1.4.1. Le « plurilinguisme » kenyan.....	36
1.4.2. Status des langues en usage au Kenya.....	38
1.4.2.1. L'anglais.....	39
1.4.2.2. Le swahili.....	42
1.4.2.3. Les langues locales (tribales).....	45
1.4.2.4. Les langues des minorités asiatiques et européennes.....	48
1.4.3. Corpus des langues utilisées au Kenya.....	50
1.4.3.1. Appropriation linguistique.....	52
1.4.3.2. Véhicularisation vs vernacularisation.....	54
1.4.3.3. Les types de compétence.....	54
1.4.3.4. Production et exposition langagières.....	55
1.4.4. Contact des langues et ses conséquences au Kenya.....	55
1.4.4.1. Le <i>sheng</i>	57
Chapitre 2 : La place du français au Kenya.....	59
2.1. Le français et le développement économique au Kenya.....	60
2.1.1. Entreprises françaises implantées au Kenya.....	60
2.1.2. La France et la recherche au Kenya.....	61
2.2. La promotion de la langue française au Kenya.....	62
2.2.1. Les écoles.....	62
2.2.2. Les médias.....	63
2.2.3. Les Alliances françaises.....	63
2.3. Le français sur objectifs spécifiques.....	63

2.4. Le système éducatif kenyan et l'enseignement du français.....	64
2.4.1. L'enseignement du français au Kenya : aperçu historique.....	64
2.4.1.1. Situation actuelle du français dans les écoles kenyanes.....	65
2.4.1.2. La place de la composante orale dans l'enseignement du français au Kenya.....	67
2.4.1.3. Méthodes de FLE utilisées dans les écoles kenyanes.....	68
2.4.1.4. Les effectifs des élèves.....	68
2.4.1.5. Le français à l'université.....	69
Conclusion partielle.....	71
DEUXIÈME PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	73
Introduction.....	74
Chapitre 3 : La composante orale en sciences du langage et didactique du FLE.....	75
3.1. La composante orale et la stéréotypie.....	76
3.2. Le concept d' « oral ».....	78
3.3. Le concept d' « oralité ».....	79
3.4. La conception de la composante orale en sciences du langage.....	81
3.4.1. La composante orale et la linguistique.....	81
3.4.2. La composante orale et la phonétique/la phonologie.....	83
3.4.3. La composante orale et la pragmatique.....	84
3.4.4. La composante orale et la sociolinguistique.....	87
3.5. La composante orale en didactique du FLE.....	88
3.5.1. L'oralité en classe de langue étrangère.....	89
3.5.1.1. Conditions de l'échange verbal favorisant l'oralité dans le cadre d'une classe.....	89
3.5.1.2. Le rôle de la voix et la parole à l'oralité.....	91

3.5.1.3. Le non verbal et l'oralité.....	91
3.5.1.4. Relation entre l'écoute et l'oralité.....	93
3.5.2. La composante orale dans différentes méthodologies d'enseignement/apprentissage.....	94
3.5.2.1. Enseignement/apprentissage de la composante orale dans la méthodologie grammaire-traduction.....	94
3.5.2.2. Enseignement/apprentissage de la composante orale dans la méthodologie directe.....	95
3.5.2.3. Enseignement/apprentissage de la composante orale dans la méthodologie audio-orale.....	95
3.5.2.4. Enseignement/apprentissage de la composante orale dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV).....	96
3.5.2.5. Enseignement/apprentissage de la composante orale dans l'approche communicative.....	98
Chapitre 4 : La conception de la composante orale dans différentes méthodes de FLE.....	103
4.1. La composante orale dans la méthode : <i>Cours de langue et civilisation françaises</i> (du point de vue de la méthodologie grammaire-traduction).....	104
4.2. La composante orale dans la méthode : <i>Cours de langue et civilisation françaises</i> (du point de vue de la méthodologie directe).....	106
4.3. La composante orale dans la méthode : <i>Le français actuel</i>	108
4.4. La composante orale dans la méthode : <i>De vive voix</i>	112
4.5. La composante orale dans quelques méthodes basées sur l'approche communicative.....	116
4.6. Procédures méthodologiques liées à l'enseignement/apprentissage de la composante orale dans les méthodes de FLE.....	117
4.6.1. La consigne.....	118
4.6.2. Les supports didactiques.....	118
4.6.3. Activité, exercice, tâche : essais de définition.....	119

4.6.3.1. Activités de la compréhension orale.....	121
4.6.3.2. Activités de l'expression orale.....	123
Chapitre 5 : Méthode, méthodologie et français langue étrangère.....	127
5.1. Concept de « méthode ».....	128
5.2. Concept de « méthodologie ».....	130
5.3. Autour de l'approche communicative (AC) : de son origine à nos jours.....	130
5.3.1. Approches.....	131
5.3.2. Approche.....	131
5.3.3. Principes de base de l'AC à son origine et comment elle est conçue ces dernières années.....	132
5.3.4. L'AC dans quelques méthodes de FLE élaborées en France.....	136
5.3.5. La compétence de communication (CC).....	138
5.3.5.1. Quelle compétence de communication orale en FLE ?.....	143
5.3.6. Les grilles d'analyse des méthodes de français et l'enseignement/apprentissage de la composante orale dans l'AC.....	144
5.3.6.1. La grille d'analyse de Maria Cecilia Bertolotti avec la collaboration de Patrick Dahlet (1984).....	145
5.3.6.2. La grille d'analyse d'Anne-Marie Thierry (1987).....	146
5.3.6.3. La composante orale dans la grille d'analyse proposée par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005).....	146
5.3.7. À propos de l'adaptation des méthodes de FLE.....	147
5.3.7.1. L'adaptation de la méthode <i>Parlons français</i> au contexte d'apprentissage kenyan.....	148
Chapitre 6 : Méthodes et matériels de FLE utilisés au Kenya : aperçu historique.....	151
6.1. Les méthodes et matériels de FLE utilisés au Kenya et la place de la composante orale.....	152
6.1.1. Leçons par émissions radiophoniques.....	152

6.1.2. Méthodes et matériels non basés sur l'approche communicative.....	154
6.1.2.1. La méthode <i>Pierre et Seydou</i> et les « modules ».....	154
6.1.2.2. <i>Mwangala et Françoise mènent l'enquête</i>	155
6.1.2.3. <i>Aventures en français</i> (Adventures in French).....	156
6.1.2.4. La méthode <i>Au Kenya en français</i> et les « brochures ».....	157
6.1.2.5. <i>Let's Learn French</i> (Apprenons le français).....	158
6.1.3. Les méthodes de FLE élaborées au Kenya à partir de la problématique de l'approche communicative.....	160
6.1.3.1. La méthode <i>Au Sommet</i>	160
6.1.3.2. La méthode <i>Tour de Force</i>	162
6.1.3.3. La méthode <i>Entre copains</i>	163
Conclusion partielle.....	166
TROISIÈME PARTIE : ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE L'ETUDE.....	168
Introduction.....	169
Chapitre 7 : Présentation du terrain, de la population, du corpus, des techniques de collecte et d'analyse des données de l'étude.....	170
7.1. Terrain de l'enquête.....	172
7.2. Population et échantillon de l'enquête.....	172
7.3. Techniques de collecte des données.....	172
7.3.1. Techniques documentaires.....	173
7.3.1.1. Nature des documents.....	173
7.3.2. Collecte des données des leçons de <i>Parlons français</i> à l'aide d'une grille d'analyse.....	176
7.3.3. L'enquête par questionnaire.....	178

7.3.3.1. Types de questions posées dans notre questionnaire.....	178
7.3.3.2. Administration du questionnaire.....	184
7.4. Techniques d'analyse des données.....	184
7.4.1. Analyse des informations obtenues à l'aide d'une grille d'analyse des leçons de <i>Parlons français</i>	185
7.4.2. Analyse du questionnaire.....	186
7.4.2.1. Calcul des fréquences et comparaisons des variables indépendantes.....	186
7.4.2.2. Regroupement des réponses.....	188
Chapitre 8 : Analyses des données de notre étude.....	189
8.1. Analyses de la composante orale dans les leçons de <i>Parlons français</i>	191
8.1.1. Analyses de la composante orale dans la leçon 1 de <i>Parlons français 1</i>	193
8.1.2. Analyses de la composante orale dans la leçon 6 de <i>Parlons français 1</i>	207
8.1.3. Analyses de la composante orale dans la leçon 1 de <i>Parlons français 2</i>	228
8.1.4. Analyses de la composante orale dans la leçon 6 de <i>Parlons français 2</i>	259
8.1.5. Analyses de la composante orale dans la leçon 1 de <i>Parlons français 3</i>	278
8.1.6. Analyses de la composante orale dans la leçon 6 de <i>Parlons français 3</i>	294
8.1.7. Analyses de la composante orale dans la leçon 1 de <i>Parlons français 4</i>	307
8.1.8. Analyses de la composante orale dans la leçon 6 de <i>Parlons français 4</i>	321
8.2. Résultats des analyses de la composante orale dans les leçons de <i>Parlons français 1, 2, 3 et 4</i>	334
8.2.1. Résultats des analyses des dialogues des leçons de <i>Parlons français 1, 2, 3 et 4</i>	335

8.2.1.1. Naturalité.....	335
8.2.1.2. Adéquation au cursus.....	336
8.2.1.3. Acceptabilité au regard des normes.....	336
8.2.1.4. Contenus culturels.....	337
8.2.2. Résultats des analyses des actes de parole dans les leçons de <i>Parlons français</i>	337
8.2.3. Résultats des analyses des exercices/activités de la composante orale dans les leçons de <i>Parlons français</i>	338
8.3. Dépouillement du questionnaire.....	340
8.3.1. Résultats « bruts » des analyses des questions.....	341
8.3.1.1. Analyse de la Question 1.....	341
8.3.1.2. Analyse de la Question 2.....	342
8.3.1.3. Analyse de la Question 3.....	343
8.3.1.4. Analyse de la Question 4.....	346
8.3.1.5. Analyse de la Question 5.....	348
8.3.1.6. Analyse de la Question 6.....	349
8.3.1.7. Analyse de la Question 7.....	350
8.3.1.8. Analyse de la Question 8.....	351
8.3.1.9. Analyse de la Question 9.....	352
8.3.1.10. Analyse de la Question 10.....	353
8.3.1.11. Analyse de la Question 11.....	354
8.3.1.12. Analyse de la Question 12.....	357
8.3.1.13. Analyse de la Question 13.....	359
8.3.1.14. Analyse de la Question 14.....	360
8.4. Élaboration des catégories et résultats des analyses du questionnaire.....	362

8.4.1. Élaboration des catégories.....	363
8.4.2. Résultats obtenus à partir des analyses du questionnaire.....	365
8.4.2.1. Résultats pour la Catégorie 1.....	365
8.4.2.2. Résultats pour la Catégorie 2.....	365
8.4.2.3. Résultats pour la Catégorie 3.....	367
8.5. Vérification des hypothèses de notre étude.....	368
CONCLUSION GÉNÉRALE, SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES.....	371
BIBLIOGRAPHIE.....	377
ANNEXES.....	386
ANNEXE 1 : Cartes.....	387
ANNEXE 2 : Typologie d'activités de l'oral par Anne-Marie Thierry.....	390
ANNEXE 3 : Exemples des grilles utilisées.....	392
ANNEXE 4 : Quelques pages de <i>Parlons français</i>	395
TABLE DES MATIERES.....	411-420