

Une contribution à l'amélioration de la méthodologie de conception des manuels de FLE par l'analyse didactique des compétences dans *Le Réseau du Français 4*

Christiane Mouto Betoko BENE NKOUMA

Université de Yaoundé I/ Cameroun

Résumé

L'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC/ESV) tarde à décoller au Cameroun du fait de nombreux écarts sur les plans méthodologique et théorique. Ce constat implique la nécessité de distinguer les différentes méthodologies à l'œuvre dans les dispositifs d'enseignement/apprentissage. Ainsi, nous avons mené une analyse didactique du manuel scolaire intitulé *Le Réseau du Français 4*, utilisé de 2018 à 2024 pour l'enseignement du français en direction du public anglophone, dont l'appellation est passée de *French* à Français deuxième langue. Cette démarche a contribué à allier méthodologie de référence et méthodologie de conception pour l'amélioration du contenu des manuels de FLE dans ce contexte. Ce travail a préalablement requis l'indispensable recadrage du concept de la « compétence » en classe de langue.

Mots-clés : Méthodologie de référence – Méthodologie de conception – Manuel de FLE – Compétences de vie – Compétences de communication

Abstract

The competency-based approach through life situations (CBA) has been slow to take off in Cameroon due to numerous methodological and theoretical gaps. This observation implies the need to distinguish between the different methodologies at work in teaching/learning systems. Thus, we conducted a didactic analysis of the textbook titled *Le Réseau du Français 4*, used from 2018 to 2024 for the teaching of French as a second language in the Anglophone educational subsystem. This approach has contributed to combine reference methodology and design methodology to improve the designing of didactic tools in this context. This work initially required the essential reframing of the concept of "competence" in the language classroom.

Keywords: Reference methodology – Design methodology – French textbook – Life skills – Communication skills

Introduction

Les manuels scolaires ont pour fonction d'aider à l'implémentation d'un programme d'étude tout en servant d'aide à l'enseignement par des informations pédagogiques ou à travers des contenus d'apprentissage (Jonnaert, 2020 :13). Dans cette optique, le ministère des enseignements secondaires (MINESEC) du Cameroun propose de nouveaux manuels pour la rentrée scolaire 2024-2025. En effet, les anciens manuels ont été utilisés pendant une durée de 06 ans (2018-2023), conformément au décret N° 2017/11738/CAB/PM du 23 novembre 2017 portant organisation du Conseil National d'Agrément des Manuels Scolaires et des Matériels Didactiques. Par ailleurs, la loi N° 2021/024 du 16 décembre 2021 réduit cette durée à trois (03) ans, mais renouvelables. Pour ce faire, le précédent Conseil National est composé de nombreuses personnalités (administratives et scientifiques) au rang desquelles « six (06) spécialistes en évaluation des manuels scolaires et des matériels didactiques, [...] désignés par les Ministres chargés de l'éducation nationale » (Article 3, p.3). Or, une décennie après l'adoption de l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC/ESV), les apprenants anglophones éprouvent encore des difficultés à faire usage de la langue française en toute autonomie. Les professionnels en classe de français deuxième langue quant à eux, n'arrivent toujours pas à intégrer ce « nouveau » paradigme dans leurs pratiques (G. Daouga Samari, 2018 ; C. Mouto Betoko, 2021b). Dès lors, il se pose un problème de mise en œuvre de l'APC/ESV dans les manuels de français deuxième langue. L'absence de vulgarisation des résultats d'évaluation desdits manuels, dans l'optique d'une amélioration de la méthodologie de conception, constitue un épineux problème à résoudre. Ainsi, nous voulons répondre à la question suivante : Comment allier « méthodologie de référence » et « méthodologie de conception » pour le développement effectif des compétences de vie en classe de français deuxième langue ? Ainsi, une analyse didactique du manuel *Le Réseau du Français 4*, utilisé de 2018 à 2024 en classe de *Form 4*, sera menée en établissant des parallèles avec les recommandations du programme officiel. Pour atteindre cet objectif, les outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue seront d'un grand support. Il s'agit précisément de la grille d'analyse des manuels de français de P. Bertocchini et E. Constanzo (2017 :31-36) et de la grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE, proposée par C. Puren (2016).

1. Cadrage théorique

Avant tout, il est essentiel de s'appesantir sur les notions, modèles et littératures nécessaires au lecteur pour cerner la problématique énoncée précédemment.

1.1 FLE ou Français deuxième langue en milieu scolaire anglophone ?

Le Cameroun est un pays qui a fait le choix du bilinguisme officiel (anglais-français) au lendemain des indépendances, suite à une double colonisation franco-britannique. A cet effet, les textes de la Constitution camerounaise précisent que le français et l'anglais sont les langues officielles, par ricochet elles se valent. Ainsi, la zone francophone constituée de 8 régions, reconnaît la langue française sur le plan institutionnel comme étant la langue qui assure la communication dans toutes les sphères étatiques (administrative, juridique, éducative, etc.). Tandis que dans la zone anglophone qui s'étend sur 2 régions, le français est « [...] une des langues de l'information et des médias, c'est une des langues de travail dans les instances publiques et politiques ; ses besoins d'utilisation sont fonctionnels ; [...]. » (Mbondji Mouelle, 1999). Parce que l'école constitue la principale garante de cette politique du bilinguisme officiel, en milieu scolaire anglophone du Cameroun, le français est caractérisé comme suit :

« Son mode d'acquisition est l'école et c'est une des matières de base du cursus scolaire. Son enseignement est obligatoire à tous les niveaux du système éducatif : de l'école primaire à l'université en passant par le secondaire. [...] à l'université, il est partiellement langue de scolarisation. » (Mbondji Mouelle, *ibid.*)

Dans le système éducatif anglophone, le français n'est pas le médium de l'enseignement. C'est une discipline enseignée au même titre que les autres qui se déroulent en anglais, médium de l'enseignement dans ce contexte. Les apprenants baignent ainsi dans la langue anglaise en longueur de journée. C'est la raison pour laquelle le cours de français fait référence à un enseignement de FLE ici, et ce malgré le statut de langue officielle attribué à la langue française au Cameroun. Ledit statut ayant mis en déroute de nombreux enseignants affectés à l'enseignement/apprentissage du français en classe anglophone, le *Programme de français en classe anglophone des établissements d'enseignement secondaire général* voit le jour en 1997 pour remédier aux lacunes de ces enseignants :

« Sachant que l'enseignement du français en classe anglophone ou « French », contrairement au français en classe francophone, utilisée comme langue d'instruction, ne s'exerce pas de façon permanente dans toutes les autres disciplines, il convient de proposer aux professeurs, outre des objectifs et des contenus appropriés, des conseils méthodologiques qui leur permettront de

résoudre les problèmes les plus fréquents.»
(MINEDUC/SG/IGP/ESG²⁹, 1997, pp.4-5)

En effet, à cette époque, une grande majorité d'enseignants de français, affectés aux classes anglophones, ne sont pas dotés des compétences requises pour enseigner le français langue étrangère (FLE) :

Ces enseignants, dépourvus pour la plupart d'une formation initiale adéquate, n'ont pas toujours su faire la part du Français langue de scolarisation et du Français pour apprenants anglophones dont la méthodologie est proche de celle du Français langue étrangère (FLE). [...], il était donc important de concevoir un document cadre » ((MINEDUC/SG/IGP/ESG, p.4).

Cependant, pour M. M. Mbondji Mouelle (*op. cit.*), cet échec de l'enseignement du français aux Anglophones relève de l'inadéquation des programmes d'enseignement de départ, basés sur les méthodes de FLE dans un contexte où, le français, de par son statut de deuxième langue officielle, jouit de nombreux privilèges dans les deux zones linguistiques du Cameroun. Tout en insistant sur le fait que le français n'est pas la première langue de scolarisation des Anglophones et ne peut leur être enseigné comme aux Francophones, Mbondji Mouelle (*ibid.*) propose une gradation du concept de français langue seconde en FLS1 pour les francophones et FLS2 pour les anglophones. Par contre, R. S. Wamba et M. G. Noumssi (2003) considèrent que le statut de langue officielle attribué à la langue française ne saurait faire d'elle une langue seconde sur l'étendue du territoire camerounais. Du point de vue de Ngamassu (2007), la diversité des situations d'appropriation du français en zone anglophone devrait aboutir à une didactique plurielle de l'enseignement de la deuxième langue officielle à ce public « car la diversité des contextes d'apprentissage devrait impliquer la diversité des approches pédagogiques, et celle des objectifs et programmes d'enseignement ».

Ainsi, en contexte camerounais, le français deuxième langue renvoie à la place de deuxième langue officielle qu'occupe le français auprès du public anglophone dont l'anglais est la première langue. En d'autres termes, nous avons d'une part un programme et un manuel d'enseignement de français première langue (français langue seconde) réservés aux apprenants du système éducatif francophone, et d'autre part, un programme et un manuel d'enseignement de français deuxième langue (français langue étrangère) réservés aux apprenants du système éducatif anglophone. Le statut du

²⁹ MINEDUC : Ministère de l'éducation nationale (ancien ministère en charge de l'éducation au Cameroun) ; SG : Secrétariat général ; IGP : Inspection générale de pédagogie ; ESG : Enseignement secondaire général.

français ayant été défini en milieu scolaire anglophone, il devient indispensable d'envisager sa mise en œuvre par le biais d'une méthodologie adéquate.

1.2. La méthodologie

L'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes, qui s'étend sur une très longue période, a connu de nombreuses mutations, évolutions, voire révolutions, au cours des siècles passés. Ainsi, par méthodologie, il faut entendre « [...] toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues. » (J. P. Cuq, 2003, p.166). Selon J.P. Cuq et I. Gruca (2005, p.254), on parle de méthodologie pour faire référence à des procédés, techniques et méthodes articulés autour d'options ou théories diverses qui la sous-tendent et qui permettent de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs. En effet, la méthodologie donne un cadre précis à l'enseignement/apprentissage d'une discipline. La maîtrise des théories sous-jacentes à partir desquelles sont extraits les divers procédés et techniques nécessaires au processus enseignement/apprentissage est indispensable. Par conséquent, la non-maîtrise de ces principes de base engendre très souvent de grands écarts dans les manuels scolaires entre ce qui est énoncé/attendu et ce qui est réellement produit. D'où la nécessité d'établir la différence, dans le cadre de l'analyse didactique d'un manuel de langue, entre les différentes méthodologies à savoir :

- « – la méthodologie de référence, qui est celle dont se réclament les auteurs dans leur préface et/ou le Livre du professeur ;
- la méthodologie de conception, qui est celle que l'on peut retrouver par l'analyse interne ;
- enfin la méthodologie d'utilisation, qui relève de l'analyse externe, et qui sera celle que les enseignants et les apprenants ont mise, mettent ou mettront en œuvre en utilisant conjointement ce manuel. » (C. Puren, 2001h)

Afin de repérer les écarts entre ces différentes méthodologies, il faudra passer en revue quelques-uns des concepts de base sur lesquels repose notre méthodologie de référence à savoir l'approche par les compétences.

1.3. La compétence

La compétence est une notion qui revêt de nombreuses caractéristiques. Dans le domaine de la didactique des langues, il est important de préciser qu'elle est supérieure à un simple savoir-faire (ex : lire, écouter, parler, écrire) étant donné qu'elle est intimement liée à l'action : « Pour être compétent, il

faut poser des actes concrets. C'est ce qui justifie la présence de l'«agir» dans les définitions de la compétence. » (C. Mouto Betoko, 2021b).

Dans le cadre de l'analyse didactique d'un manuel de français en classe anglophone au Cameroun, il est nécessaire de rappeler les définitions de la compétence telles que retenues par les concepteurs des programmes actuels. Cela permettra, plus tard, de vérifier le degré d'implication du manuel *Le Réseau du Français 4* dans l'implémentation desdits programmes.

Dans le glossaire du *Guide pédagogique du Français II et du PEBS : classes de Form I à V* (2014, p.25) , les concepteurs précisent que :

« La compétence est [...] un concept intérateur, en ce sens qu'elle prend en compte à la fois les contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent les activités. Elle fait appel à la mobilisation d'un ensemble de ressources [...]. Ces ressources sont diverses : des connaissances, des savoirs d'expérience, des schèmes, des automatismes, des capacités, des savoir-faire de différents types, des savoir-être, etc. Une compétence mobilise des ressources internes et des ressources externes d'une personne afin qu'elle puisse traiter efficacement des types de situations. »

De ce qui précède, l'on constate que la compétence nécessite une variété de ressources à mobiliser de manière efficace en situation. Dans le contexte de la classe de langue, il est important de signaler que l'acquisition de ces ressources passe par une approche communicative dont les principales composantes relèvent des domaines de la linguistique, de la sociolinguistique et de la pragmatique (É. Rosen et C. Reinhardt, 2010). Dans la même veine, les concepteurs du *Programme de français deuxième langue* soulignent avec intérêt que « Les orientations méthodologiques [qu'ils proposent] se fondent principalement sur des approches communicatives sans lesquelles il deviendrait impossible d'utiliser l'APC/ESV. » (MINESEC/IGE, pp.56-57). D'où la nécessité de la maîtrise des liens qu'entretiennent approche communicative et approche par compétences (C. Mouto Betoko, 2021b).

En effet, l'objectif principal de l'approche communicative est d'amener les apprenants à acquérir la compétence de communication. Or, dans une approche par compétences, la compétence est évaluée à travers une performance à l'oral ou à l'écrit. Cela ne fait pas pour autant de la compétence écrite ou de la compétence orale les compétences (de vie) visées dans une logique de l'APC, car, en classe de langue, « Les compétences sont définies et travaillées en termes d'activités langagières (EO, EE, CO, CE³⁰,

³⁰ EO (expression orale), EE (expression écrite), CO (compréhension orale), CE (compréhension écrite)

interaction), d'actes de parole (agir sur l'autre par la langue) et d'action langagière (compétence pragmatique) » (C. Puren, 2016).

Cependant, comme l'affirme C. Bourguignon (2014 :15), « la perspective actionnelle³¹, c'est inscrire l'acte de parole dans le cadre d'actions à travers l'accomplissement de tâches qui ne sont pas seulement langagières ». En d'autres termes, dans une approche par compétences, l'objectif de la tâche ne vise plus uniquement à amener les apprenants à communiquer à travers des activités qui mettent en scène des situations de vie réelle et authentique. Il s'agit de permettre à ces derniers d'agir en tant qu'acteurs sociaux, en réalisant des tâches qui ne sont pas seulement langagières, car nous sommes désormais dans l'action. Pour renforcer cette idée, il suffit de revenir sur les éléments de définition de la compétence par les concepteurs des programmes en vigueur pour voir l'insistance avec laquelle les termes tels « action » et « agir » sont mis en avant à chaque fois :

« La notion de compétence remplit essentiellement deux fonctions, selon qu'elle concerne la façon d'agir de la personne ou qu'elle sert d'outil d'élaboration des programmes d'études. Dans le premier cas, la compétence a pour fonction de circonscrire clairement l'ensemble des actions et des ressources mobilisées par une personne agissant avec succès dans une situation donnée. Dans le second, la compétence a pour fonction instrumentale de structurer un programme selon une logique particulière, celle des compétences. Ces deux fonctions sont indissociables et se complètent. » (*Guide pédagogique du Français II et du PEBS : classes de Form I à V, op.cit.*, pp.25-26)

La compétence assume donc diverses fonctions qui nous introduisent dans la typologie des compétences. Néanmoins, les compétences de vie qui constituent un intérêt tout particulier pour cette étude ne figurent pas dans le glossaire du précédent guide pédagogique. Pour comprendre leur importance dans notre démarche, il faudra tout d'abord les définir, non sans avoir précisé qu'il s'agit d'un concept assez vaste, élaboré de manières différentes les unes des autres par divers organismes, initiatives, politiques curriculaires et politiques nationales.

Les travaux de H. Beaucher (2021) nous en proposent un tour d'horizon, non exhaustif, duquel nous retenons que « [...] les compétences de vie sont définies comme des compétences transférables qui permettent aux individus de faire face à la vie quotidienne, de progresser et de réussir à

³¹ Il s'agit de la version de l'approche par les compétences adoptée par le Conseil de l'Europe et mise en œuvre à travers le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

l'école, au travail et dans leur vie sociale ». De l'ensemble des définitions retenues par H. Beaucher (*ibid.*), il en ressort que la notion de compétences de vie renvoie à des compétences transférables qui se retrouvent intégrées aux systèmes éducatifs afin de préparer les individus aux défis de la vie quotidienne, voire de la vie réelle. Dans les programmes scolaires actuels, ces compétences de vie peuvent être assimilées aux compétences transversales que chacune des disciplines devrait s'atteler à développer. En effet, « L'élève acquiert des compétences disciplinaires, certes, mais celles-ci s'accompagnent de compétences dites « transversales » qui relèvent des domaines intellectuel, méthodologique, du domaine social et personnel. » (MINESEC/IGE, *op. cit.*, p.11). Pour attester de toutes ces compétences, l'apprenant devra réaliser des tâches complexes, complètes et significatives.

1.4. La tâche

Dans une logique de la compétence, l'entrée dans la séquence d'apprentissage se fait par l'action que suscite la réalisation de la « tâche ». En classe de langue, l'objectif d'une approche par les compétences réside dans le fait de :

- « - permettre à l'apprenant-usager d'une langue de développer une capacité à communiquer en la mettant au service de la réussite d'une tâche ;
- de passer du « quand dire c'est faire » (théorie des actes de parole d'Austin et référence pour l'approche communicative) à « quand dire, c'est agir » afin de relier intention communicative et réussite d'une action ;
- rendre l'apprenant-usager de la langue autonome dans cette langue en lui permettant de développer des stratégies d'action, c'est-à-dire en l'amenant à faire des choix pertinents, et non en lui fournissant toutes les connaissances nécessaires pour ce qui est communément appelé « la tâche finale » ;
- rendre opérationnelle la notion de mobilisation à travers une démarche d'apprentissage pertinente : l'unité d'action autour d'une tâche à accomplir en lien avec un objectif à atteindre ;
- mettre en place une véritable approche par compétence(s) dans l'enseignement des langues. » (C. Bourguignon, *op. cit.*, pp.51-52)

La tâche est donc un concept central de l'approche par les compétences. Grâce à elle, l'apprenant devient un usager de la langue à qui l'opportunité d'agir en toute autonomie est offerte, avec la possibilité d'opérer des choix pertinents dans la mobilisation des ressources pour la mise en œuvre d'une approche par compétences qui se veut adéquate.

Les notions nécessaires à la compréhension de la problématique ayant été définies, à présent nous pouvons entamer l'analyse didactique des compétences présentes dans le manuel *Le Réseau du Français 4*.

2. Une analyse didactique de l'agir dans *Le Réseau du Français 4*

D'après les auteurs, « le programme d'études du français deuxième langue fournit à l'apprenant de *Form 3, Form 4 et de Form 5* des compétences langagières et des outils qui le rendent apte à s'intégrer graduellement dans la société : s'exprimer et agir dans les situations réelles de la vie quotidienne » (MINESEC/IGE, *op. cit.*, p.18). De ces objectifs ressort la nécessité de faire acquérir aux apprenants des compétences langagières au service des compétences de vie indispensables à une intégration harmonieuse dans la société. Qu'en est-il concrètement dans le manuel consacré à notre étude ?

Cette étude opte pour une analyse didactique du manuel *Le Réseau du français 4*. Ainsi, la démarche de recherche est qualitative et repose essentiellement sur l'analyse des compétences visées et les activités d'intégration nécessaires à l'évaluation desdites compétences. Pour ce faire, les grilles d'analyse suivantes seront mises à contribution:

- la grille d'analyse des manuels de français de P. Bertocchini et E. Constanzo (2017 :31-36) pour la présentation générale du manuel à l'étude ;
- la grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE de C. Puren (2016) pour l'analyse des compétences et activités d'intégration.

À cet effet, le corpus de l'étude est constitué de l'ensemble de modules, situations de vie et activités d'intégration retenus dans le manuel intitulé *Le Réseau du Français 4*, destiné à l'enseignement du français en classe anglophone dont la méthodologie est celle du cours de FLE.

2.1. Présentation du support d'analyse

Cette présentation va s'appuyer sur deux des entrées de la grille d'analyse des manuels de P. Bertocchini et E. Constanzo (2017 :31-32)

2.1.1. Présentation globale

Tableau n°1 : présentation globale du manuel *Le Réseau du Français 4*

Modalités	Observables
1. Titre	<i>Le Réseau du Français 4</i>
2. Auteur(s)	Ndeh Richard N., Kang Dickson et Bofia S. Emma
3. Éditeur	NMI Education
4. Date de la première édition	Aucune indication
5. Prix	Aucune indication

6. Connotations suggérées par le titre	« un véritable réseau d’interactions en français pour les apprenants » (cf. Avant-propos)
7. Présentation typographique (caractères, images, lisibilité ...)	La police de caractères est suffisamment lisible ; ses couleurs varient d’un élément à un autre ; les images choisies présentent de belles illustrations suffisamment expressives au côté de nombreuses photographies de scènes de vie réelle
8. Articulation des contenus	Les contenus sont articulés en modules se subdivisant en trois unités comportant de nombreuses leçons.
9. Organisation des contenus	Les contenus sont organisés de manière éclectique alliant les activités communicatives (lecture, expression orale et expression écrite) aux activités purement linguistiques (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, prononciation)
10. Heures de cours prévues	Aucune indication
11. Matériaux complémentaires	Aucune indication

Au regard de ces informations, le lecteur constate que la présentation globale du manuel est lacunaire en certains points tels le prix, les dates des précédentes éditions, car il est indiqué sur la couverture « Nouvelle édition », et en troisième de couverture : « Troisième édition 2018 ». Aussi, l’absence de matériaux complémentaires (cahier d’exercices, guide du professeur, site Internet pour exercices en ligne, cédéroms, DVD, livre web, etc.) et des heures de cours est établie.

2.1.2. Méthodologie affichée

Tableau n°2 : Méthodologie déclarée dans le Réseau du Français 4

1. Objectifs déclarés	« La méthode s’attache à suivre un axe fondé sur le triptyque ‘découverte – construction du sens – production du langage ; ce qui permet à l’apprenant non seulement d’avoir une autonomie dans la communication, mais aussi de pouvoir appliquer les compétences communicatives et langagières acquises dans des situations rencontrées dans la vie de tous les jours. » (cf. Avant-propos) « Cette méthode [devrait permettre aux apprenants] d’acquérir une véritable autonomie dans la communication. » (cf. Avant-propos)
2. Référence à l’APC/ESV ³²	« C’est une méthode conçue dans le respect des tous récents programmes officiels ... Elle s’inspire des apports de

³² Alors que P. Bertocchini et E. Constanzo (2017 :32) parle de « Référence au CECR », nous parlons dans notre contexte de « Référence à l’APC/ESV (Approche par les compétences

	plusieurs approches de l'enseignement des langues étrangères et surtout de l'APC/ESV. » (cf, Avant-propos) « ... chaque activité contribue à sa façon à faire acquérir à l'apprenant la compétence programmée au début du module » (cf. Avant-propos)
3. Clarté des informations (suggestions méthodologiques, solutions d'exercices ...)	NON

D'entrée de jeu, l'Avant-propos du manuel annonce que les auteurs se situent dans une approche éclectique tout en respectant les recommandations des récents programmes officiels qui prônent l'APC/ESV. Cependant, nous notons l'absence de modalités d'usage du manuel, voire de suggestions méthodologiques. Reste à savoir dans quelle logique s'inscrivent véritablement les compétences visées.

2.2 Une analyse des compétences visées et activités d'intégration

Selon Puren (2016, *op. cit.*), la mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE s'inscrit dans trois logiques ou approches :

- Une approche par les tâches communicatives (approche communicative) ;
- Une perspective actionnelle (approche par les compétences) ;
- Une pédagogie de projets (approche par projet).

Nous allons reprendre ci-dessous quelques-uns des éléments retenus par Puren dans sa « grille d'analyse de l'agir » afin de situer les compétences et les différentes activités du manuel *Le Réseau du Français 4* (voir Annexes) dans une approche spécifique.

Tableau n°3 : Analyse des compétences dans une logique communicative

Dans l'approche par les tâches communicatives		
Modalités	Indicateurs	Observables
(1) La nature de l'agir de référence	- Tâche communicative : gérer des situations de communication au moyen d'interactions langagières, l'enjeu	- Module 1 : toutes les compétences visées excepté la deuxième compétence (voir Annexe 1) avec des activités d'expression orale en début et en fin de module

avec entrées par es situations de vie)» qui est la référence actuelle en matière d'enseignement/apprentissage au Cameroun.

	principal étant l'échange d'informations	- Module 4 : toutes les compétences visées (voir Annexe 1) - Module 5 : toutes les compétences visées excepté la septième compétence (voir Annexe 1)
(2) La définition de la compétence	- Activités langagières (EO, EE, CO, CE, interaction), - Actes de parole (agir sur l'autre par la langue) - Action langagière (compétence pragmatique)	Pour tous les modules : - Les activités langagières : - EO : Oral (Regarde les images et réponds aux questions du professeur) - CE : Lecture (regarde les images, écoute la lecture du professeur et lis) ; Réponds aux questions dans ton cahier - EE : Expression écrite - CO : RAS - Les actes de parole et compétence pragmatique : - Raconter un souvenir d'enfance - S'exprimer sur l'audiovisuel et Internet - Faire un compte rendu d'une visite effectuée à la foire - Débattre sur l'utilité des TIC
(3) La nature de l'objectif visé	- Objectif langagier : la compétence communicative	Voir Annexe 1 : - Module 1 : toutes les compétences visées excepté la deuxième compétence - Module 4 : toutes les compétences visées - Module 5 : toutes les compétences visées excepté la septième compétence
(4) La définition des objectifs visés	- Objectifs langagiers de chaque unité / séquence didactique définis d'abord en termes de situations de communication et/ou en termes de contenus notionnels-fonctionnels.	Voir Annexe 1 : - Module 1 : toutes les compétences visées excepté la deuxième compétence - Module 4 : toutes les compétences visées - Module 5 : toutes les compétences visées excepté la septième compétence
(5) Les modalités d'évaluation	Productions individuelles des apprenants	Voir Annexe 2 : - Module 1 : « Maintenant tu peux ... » - Module 4 : « Maintenant tu peux ... » - Module 5 : « Maintenant tu peux ... »
(6) Les critères d'évaluation	Critères d'évaluation communicatifs : linguistiques,	-Module 4 (linguistique : Écrire les nombres cardinaux en lettres/

	sociolinguistiques, pragmatiques	Pragmatique : Rédiger un dialogue pour convaincre un acheteur) -Module 1 (sociolinguistique: Lire un texte portant sur un problème familial et social et en extraire les informations requises / Prendre la parole pour donner son opinion sur un problème sociétal évoqué / pragmatique : Rédiger le dialogue d'un entretien d'embauche en tant que postulant) -Module 5 (pragmatique: Exprimer oralement et par écrit son point de vue sur les TIC).
--	----------------------------------	--

Tableau n°4 : Analyse des compétences dans une logique actionnelle

Dans la perspective actionnelle		
Modalités	Critères	Observables
(1) La nature de l'agir de référence	Action sociale	Voir Annexe 1 : - Module 1 : résoudre des problèmes familiaux - Module 4 : RAS - Module 5 : créer un compte électronique
(2) La définition de la compétence	- Capacité d'agir complexe (articulation et combinaison entre des activités langagières différentes)	Une seule activité correspondante (cf. Module 4) : Expression écrite : « Tu viens de finir une formation professionnelle ... Rédige un dialogue de 140 mots entre ton employeur et toi ... Ensuite, joue la scène avec un(e) camarade. » (p.263)
(3) La nature de l'objectif visé	- un objectif langagier : la compétence communicative - une finalité éducative : la formation d'un citoyen véritable acteur social autonome et solidaire, critique et responsable, au sein d'une société démocratique	- Voir annexe 1 pour l'objectif langagier - Une finalité éducative : - Module 1 : résoudre des problèmes familiaux - Module 2 : participer aux projets de protection de leur environnement immédiat -Module 3 : agir en bon citoyen dans son établissement scolaire - Module 4 : RAS - Module 5 : créer un compte électronique
(4) La définition des	- Objectifs définis dès le début en termes	R.A.S.

objectifs visés	d'action(s) sociale(s) à réaliser et/ou de résultats attendus de ces actions : l'unité de l'unité ou de la séquence didactique est l'unité d'action	C'est un objectif communicatif qui est visé et annoncé dès le début en avant-propos : « ... que cette méthode permette [aux apprenants] d'acquérir une véritable autonomie dans la communication ».
(5) Les modalités d'évaluation	- le travail réalisé (dimension « produit ») - la réalisation du travail (la dimension « processus »)	R.A.S. , ces critères ne s'appliquent pas à ce manuel. - Module 1 : RAS - Module 4 : RAS - Module 5 : RAS
(6) Les critères d'évaluation	- la réussite de l'action	- Module 1 : Faire des propositions écrites pour résoudre un futur problème social (p.74)
	- la qualité « professionnelle » de la production.	R.A.S. , ce critère ne s'applique pas à ce manuel. - Module 1 : RAS - Module 4 : RAS - Module 5 : RAS

Il apparaît clairement que les concepteurs du manuel analysé se situent largement dans une approche par les tâches communicatives, à quelques exceptions près. Les indicateurs d'une perspective actionnelle, et donc d'une approche par les compétences sont très peu perceptibles lorsqu'ils ne sont pas totalement absents.

3. Discussion des résultats et propositions didactiques pour une « méthodologie de conception » au service du développement des compétences de vie en classe de français deuxième langue

Les résultats sont discutés en fonction de chacun des éléments analysés dans cette étude. Suite à la discussion des résultats, des propositions didactiques sont formulées en vue d'une méthodologie de conception en adéquation avec la méthodologie de référence.

3.1. Discussion des résultats

Le manuel *Le Réseau du français 4* a été analysé suivant trois axes. Parlant de la présentation générale, il s'agit d'un élément primordial et capital, non seulement pour le choix du manuel mais également pour son utilisation. Ainsi, *Le Réseau du français 4* présente des points forts et des points faibles. La présentation typographique du manuel est agréable (la police et la taille des caractères sont bien lisibles ; les scènes de vie réelle sont présentées dans un traitement graphique irréprochable et sont en cohérence

avec les contenus). De plus, l'articulation des contenus suivant une logique modulaire facilite les apprentissages. Aussi, le titre est intéressant du fait qu'il entend mettre les apprenants en relation pour agir ensemble comme dans le cadre d'un véritable réseau. Toutefois, la structure du manuel, clairement présentée, s'avère incomplète. L'absence de matériaux complémentaires, d'une part et le manque d'explications sur le plan méthodologique d'autre part pourrait être un indicateur de la non-maîtrise de la méthodologie de référence par les concepteurs. Cette non-maîtrise est également visible à travers les résultats de l'analyse des compétences visées et des diverses activités nécessaires à l'évaluation desdites compétences.

En effet, les différentes compétences visées sont un assemblage d'objectifs communicatifs à atteindre par le biais des différents apprentissages, excepté les quatre objectifs qui ont été identifiés comme porteurs de capacité induisant un agir complexe (**Module 1** : « résoudre des problèmes familiaux » ; **Module 2** : « participer aux projets de protection de leur environnement immédiat » ; **Module 3** : « agir en bon citoyen dans son établissement scolaire » et **Module 5** : « créer un compte électronique »). Cette difficulté relative à l'élaboration de véritables compétences suscitant une action de la part de l'apprenant, et non une aptitude à communiquer, résiderait dans :

- l'absence d'une formulation adéquate des « situations de vie » (cf. *Le Réseau du français 4*) ou « familles de situation » (cf. *Le Programme de français deuxième langue : Classes de Form 3, Form 4 et Form 5*) retenues pour chacun des modules. Exemples : la foire ; les achats ; le mariage ; les problèmes familiaux ; l'évolution des TIC. Il s'agit bien là de thèmes, ne permettant pas d'entrer dans la leçon par l'action, comme l'aurait fait une véritable situation-problème découlant d'une famille de situations bien libellée.
- l'absence d'une formulation claire, à l'entame du module, d'un exemple de situation relevant de la famille de situation précédemment identifiée. Ceci, en lieu et place de scènes de vie imagées, en référence à l'objet du module, que les élèves sont appelés à interpréter sur la base d'une série de questions faisant l'objet d'une activité orale.

Par ailleurs, le constat est le même pour ce qui relève des activités d'intégration en fin de modules. La majorité des tâches proposées sont en réalité des tâches communicatives, que l'on retrouve en nombre suffisant à la suite des différentes leçons que propose chacun des modules étudiés. Cette réalité pourrait également trouver une justification dans les lacunes relevées précédemment en référence aux familles de situation et exemples de situations mal libellées, voire absentes. Tout ceci démontre à suffisance les lacunes des concepteurs du manuel vis-à-vis de la méthodologie de référence d'une part, et de l'approche communicative d'autre part. Les situations-

problèmes, telles que conçues par les concepteurs du *Programme de français deuxième langue* ne figurent pas dans *Le Réseau du Français 4*. Ces tâches, pourvoyeuses d'apprentissage spécifiques d'une part, et nécessaires au développement ainsi qu'à l'évaluation de la compétence, d'autre part, (*Guide pédagogique du Français II et du PEBS : classes de Form I à V, op. cit., p.40*) constituent, du fait de leur absence dans le manuel étudié, la preuve irréfutable des écarts qui existent entre la méthodologie de référence et la méthodologie de conception du manuel analysé.

Ces résultats révèlent donc la nécessité d'une telle étude en didactique des langues afin d'améliorer la mise en œuvre de la méthodologie de référence dans un manuel, les résultats des évaluations du Conseil National d'Agrément des Manuels Scolaires et des Matériels Didactiques étant méconnus de la communauté des chercheurs d'une part, et des concepteurs des manuels d'autre part.

3.2. Propositions didactiques pour une « méthodologie de conception » au service du développement des compétences de vie en classe de français deuxième langue

Afin d'allier « méthodologie de référence » et « méthodologie de conception » dans les manuels de langue au Cameroun en général, et dans *Le Réseau du français 4* en particulier, un certain nombre d'actions doivent être menées :

- L'amélioration de la présentation globale du manuel en y ajoutant un guide d'utilisation (mode d'emploi des modules ou des unités d'apprentissage), des explications sur le plan méthodologique, des annexes (ex. : index des points de grammaire, principes de conjugaison, les verbes irréguliers), des matériaux complémentaires (ex. : livret d'activités, livre du professeur) ;
- La formulation de familles de situation adéquates en lieu et place des « situations de vie » qui s'y trouvent actuellement.

Tableau n°5 : exemples de formulation des familles situation

Modules	Familles de situation
Module 1 : Vie familiale et intégration sociale	<ul style="list-style-type: none"> - Vivre en famille - S'accommoder à un rythme de vie - Prendre part à des réjouissances familiales
Module 4 : Activités économiques et monde du travail	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre part à des activités économiques - Faire des achats - Découvrir le monde du travail

Module 5 : Communication et TIC	<ul style="list-style-type: none">- Exploiter les avantages des TIC- Sensibiliser aux inconvénients des TIC- Vivre à l'ère des TIC
------------------------------------	--

- La formulation d'exemples de situation ou situation-problèmes correspondant aux familles de situation de chacun des modules, à insérer à l'entame du module, pour développer la compétence visée en faisant une entrée dans le module par l'action, ainsi qu'à la clôture du module en guise de situation d'intégration. Prenons l'exemple du Module 4 avec la famille de situation « Prendre part à des activités économiques ». Un exemple de situation ou situation-problème à retrouver à l'entame de ce module serait :

Ton école se rend à la foire commerciale de Yaoundé dans le cadre des festivités de fin d'année. Tu as été choisi pour organiser la visite des stands les plus attrayants. N'oublie pas que la foire commerciale compte de nombreux stands et la visite se fera en deux heures. Pour t'aider dans l'organisation de ta visite, tu liras des documents sur les principales activités de la foire de Yaoundé; tu écouteras des témoignages de personnes ayant visité les stands dans différentes foires; Tu discuteras avec un agent économique qui a déjà une renommée dans son domaine d'activités ; et enfin, tu produiras un texte pour convaincre tes camarades de ton choix de stand.

Conclusion

Au terme de cet article, il s'agissait de questionner la mise en œuvre de l'APC/ESV dans le manuel *Le Réseau du Français 4*. Cette démarche s'inscrit dans l'accompagnement des concepteurs de manuels d'une part, et des enseignants de français deuxième langue, d'autre part dans l'utilisation judicieuse du manuel au programme. Pour ce faire, il était tout d'abord nécessaire de revisiter les concepts de méthodologie, compétences, tâche complexe, indispensables à la compréhension du problème identifié. Par la suite, l'analyse didactique du manuel *Le Réseau du Français 4* a été révélateur de points forts et de nombreux points faibles laissant transparaître les représentations erronées de la méthodologie de référence par les concepteurs dudit manuel. Enfin, un certain nombre de propositions didactiques en vue d'améliorer les manuels de FLE produits au Cameroun et, particulièrement *Le Réseau du français 4* ont été proposées, exemples à l'appui. Ce travail se poursuivra dans des recherches futures afin d'accompagner efficacement les acteurs impliqués dans le processus de mise en œuvre de l'APC/ESV dont la compréhension et l'implémentation demeurent problématiques.

Références bibliographiques

- BERTOCCHINI, Paola et CONSTANZO, Edvige (2017). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE* (2è éd.). Paris, CLE International.
- BEAUCHER, Hélène (2021). « Les compétences de vie : une priorité internationale ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 87. <http://journals.openedition.org/ries/10724> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.10724>
- BOURGUIGNON, Claire (2014). *Pour enseigner les langues avec le CECRL : Clés et conseils* (2è éd.). Delagrave.
- CUQ, Jean-Pierre (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Editions PUG.
- DAOUGA SAMARI, Gilbert (2018). « L'approche par compétences en classe de français au Cameroun : analyse des pratiques et représentations à partir de l'expérience d'un lycée de Ngaoundéré ». *Revue TDFLE*, n°72. https://doi.org/10.34745/numerev_1281
- JONNAERT, Philippe (2020). « Élaborer et évaluer des manuels scolaires, Module de formation. BACSE international ». <http://bacseinternational.com>
- MBONDJI MOUELLE, Marie Madeleine (1999). Statut du français en milieu scolaire anglophone au Cameroun. *Syllabus Revue*, Vol. 1, 7, 169-189.
- MINESEC/IGE (2014). *Programme de français deuxième langue : Classes de Form 3, Form 4 et Form 5*.
- MOUTO BETOKO, Christiane (2021b). L'approche par compétences dans les programmes de français deuxième langue ou la mise en application de l'approche communicative ? *Les cahiers de didactique, Revue spécialisée du Département de Didactique des disciplines de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Ngaoundéré*, 1, 79-102.
- NDEH, Roland, KANG, Daniel et BOFIA, Samuel (2018). *Le Réseau du Français 4* (3è éd.). NMI Education.
- NGAMASSU, Daniel (2007). Contacts/conflits des langues, représentations linguistiques et didactique du français en zone anglophone au Cameroun. Communication présentée aux Journées scientifiques inter-réseaux, Nouakchott. En ligne [http :](http://)

www.dlf.auf.org/IMG/doc/Programme_Nouakchott3.doc (consulté le 2 février 2015).

- PUREN, Christian (2001). « Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue. L'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire ». *ILIAD*, <https://www.researchgate.net/publication/294794072>
- PUREN, Christian (2016). « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE ». <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/>
- République du Cameroun. (2021). Loi N° 2021/024 du 16 décembre 2021. Yaoundé, Cameroun : Journal Officiel.
- République du Cameroun. (2017). Décret N° 2017/11738/CAB/PM du 23 novembre. Yaoundé, Cameroun : Journal Officiel.
- ROSEN, Evelyne et REINHARDT, Claus (2010). *Le point sur le Cadre européen de référence pour les langues*. (2^e éd.). Paris, CLE International.
- WAMBA, Rodolphine Sylvie et NOUMSSI, Gérard Marie (2003). *Le français au Cameroun contemporain : statuts, pratiques et problèmes sociolinguistiques*. Sudlangues. 2. En ligne <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-40.pdf> (consulté le 05 juillet 2011).

ANNEXES 1 : LES MODULES ANALYSÉS

MODULE 1 : VIE FAMILIALE ET INTÉGRATION SOCIALE

Compétence

L'apprenant mobilisera les ressources prévues dans ce module et d'autres ressources pour :

- parler des problèmes familiaux en donnant son opinion ;
- résoudre des problèmes familiaux ;
- critiquer et se plaindre ;
- parler du mariage ;
- mener un débat sur les régimes matrimoniaux ;
- faire un récit sur une cérémonie de mariage ;
- traduire des phrases de l'anglais au français ;
- et interagir dans d'autres situations en rapport avec la vie familiale et l'intégration sociale.

MODULE 4 : ACTIVITÉS ÉCONOMIQUES ET MONDE DU TRAVAIL

Compétence

L'apprenant mobilisera les ressources prévues dans ce module et d'autres ressources pour :

- parler des activités économiques et du monde du travail ;
- décrire des activités économiques ;
- utiliser le lexique approprié pour marchander ;
- traduire des phrases de l'anglais au français ;
- et interagir dans d'autres situations en rapport avec les activités économiques et le monde du travail.

MODULE 5 : COMMUNICATION ET TIC

Compétence

L'apprenant mobilisera les ressources prévues dans ce module et d'autres ressources pour :

- parler de l'informatique ;
- décrire les composantes d'un ordinateur ;
- donner la fonction de chaque composante d'un ordinateur ;
- parler de l'internet et des activités qu'on peut y mener ;
- parler de la télévision et la presse écrite ;
- lire et commenter des images des outils des tic ;
- créer un compte électronique ;
- interagir convenablement avec d'autres usagers sur les réseaux sociaux ;
- débattre sur les TIC ;
- exprimer son idée sur l'audiovisuel et l'internet ;
- interagir dans d'autres situations en rapport avec la communication et les TIC.