

School of Languages and Literatures

University of Cape Town

Elaboration d'un curriculum pour la réintroduction du français langue étrangère au Lesotho

Par

Makhulu Makumane (MKMMAK001)

**DISSERTATION PRÉSENTÉE POUR L'OBTENTION DU COURSEWORK
MASTERS IN FRENCH (TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE)
SOUS LA DIRECTION DE Dr VANESSA EVERSON ET Mme SOPHIE LE
ROUX**

ANNÉE UNIVERSITAIRE

2009

This work has not been previously submitted in whole, or in part, for the award of any degree. It is my own work. Each significant contribution to, and quotation in, this dissertation from the work, or works, of other people has been attributed, and has been cited and referenced.

Signature:

Signed by candidate

The copyright of this thesis vests in the author. No quotation from it or information derived from it is to be published without full acknowledgement of the source. The thesis is to be used for private study or non-commercial research purposes only.

Published by the University of Cape Town (UCT) in terms of the non-exclusive license granted to UCT by the author.

Table de matières

Remerciements	4
Chapitre 1 : Introduction	6
1.1. Thème de l'étude	6
1.2. Contexte de l'étude	7
1.3. But de la recherche	11
1.4. Motivation de l'étude	11
1.5. La démarche adoptée	12
1.6. Le questionnement	13
1.7. Structure de l'étude	13
Chapitre 2 : Le cadre théorique	16
2.1. Introduction	16
2.2. La politique linguistique en Afrique	16
2.3. La réalisation du curriculum	24
2.4. Des exemples de curriculums déjà réalisés	38
2.5. Les méthodes et approches d'enseignement des langues	43
2.6. L'adaptation de l'enseignement du français au contexte local	53
2.7. Les apports de la théorie et des produits identifiés	57
Chapitre 3 : La réalisation du curriculum	60
3.1. Introduction	60
3.2. L'analyse des besoins	60
3.3. Le curriculum	68
3.4. L'évaluation du curriculum	105
3.5. Conclusion	110
Chapitre 4 : Le retour critique et la conclusion	111
3.6. Introduction	111
3.7. Les difficultés rencontrées	111
3.8. Les apports du projet	113
3.9. Recommandations et la conclusion	115
Bibliographie et sitographie	119
Annexes	124

Annexe 1 : Les référentiels du CECR	125
Annexe 2 : Le guide d'entretien avec les directeurs des écoles	127
Annexe 3 : Questionnaire- apprenant	129
Annexe 4 : Questionnaire- parent	131
Annexe 5 : Un exemple pragmatique de scénario d'apprentissage	133
Annexe 6 : Un exemple culturel de scénario d'apprentissage	137
Annexe 7 : Une grille d'auto-évaluation	141
Annexe 8 : Un exemple d'une grille d'évaluation	145

University of Cape Town

Remerciements

J'adresse mes plus sincères remerciements à toutes les personnes qui m'ont énormément aidée dans la réalisation de ce projet :

M. Philippe Aldon

Attaché pour la promotion du français en Afrique du Sud et au Lesotho

Dr Vanessa Everson

Responsable de la formation du Coursework Masters in French (Teaching French as a Foreign Language) à l'Université du Cap

Mme Sophie le Roux

Chargée de cours au sien de la formation du Masters Teaching French as a Foreign Language

M. Thierry Soubrié

Responsable du département de Français Langue Etrangère de l'Université Stendhal-Grenoble 3

Mme. Charlotte Dejean-Thircuir

Responsable adjointe du Département de Français Langue Etrangère de l'université Stendhal-Grenoble 3

Martine Achard

Secrétaire du Master FLE à distance, université Stendhal-Grenoble 3

Mlle Mathilde Alberola

Stagiaire FLE au Ministère de l'Education au Lesotho

Mme 'Mampho Sekokotoana

Responsable de la réalisation du curriculum dans le Département d'anglais : National Curriculum Development Center

Les directeurs et directrices des écoles secondaires :

Sefika High School, Methodist High School, Soofia English Medium Schools, New Millennium English Medium School, Leribe English Medium High School, Thetsane High School, Maseru High School, Butha-Buthe Community High School, Tšskholo High School et John XXIII High School

Les apprenants de Sefika High School et de Methodist High School

Chapitre 1 : Introduction

1.1. Thème de l'étude

Selon le Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, un curriculum de haute qualité permet aux apprenants de « posséder certaines qualités personnelles pour faire un usage de [connaissances et compétences acquises] aussi bien dans leur vie personnelles que dans leur vie de citoyenne et de citoyen d'une société démocratique » (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 2001 :1).

C'est à partir de la citation ci-dessus qu'on voit l'importance et l'impact d'un curriculum dans la vie de l'apprenant. Principalement, la fonction d'un curriculum doit viser à la fois, l'épanouissement personnel et social de l'apprenant et son rôle dans le développement de son pays.

Il est intéressant de remarquer que les atouts du curriculum sont universaux, et que l'éducation au Lesotho ne fait pas exception : elle vise à équiper les apprenants de connaissances et de compétences qui contribuent au développement personnel et au développement du pays.

Depuis l'indépendance de ce pays de la Grande Bretagne il y a 43 ans, l'éducation est considérée comme un outil essentiel pour promouvoir le développement socio-économique et pour aider à répondre à des exigences stipulées par la constitution conçue par le gouvernement.

A cet effet, le Ministère de l'Éducation du Lesotho a révisé sa politique d'éducation afin de répondre aux besoins des apprenants et de la société lesothane et d'assurer une éducation de qualité dans ce pays. « At secondary level, [the] purpose of [education] should be to serve as a preparation for tertiary education, further personality development as well as preparation for the world of work » (MOET, 2009 : x).

Cette étude se penche sur la réalisation d'un curriculum pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans les écoles secondaires qui répondra aux exigences fixées par le gouvernement du Lesotho.

1.2. Contexte de l'étude

1.2.1. La politique linguistique du Lesotho

Le Lesotho est un pays bilingue, la majorité de sa population parlant le sésotho et l'anglais, les deux langues officielles.

La politique linguistique au Lesotho stipule :

The framework recognizes the pluralism of the Basotho nation and the existence of other languages besides the two official languages of Sesotho and English. In that regard, the framework boldly asserts that mother tongue will be used as a medium of instruction up to class 3 (resources permitting), while English will be taught at this and other levels. (MOET, 2009 : vii).

Autrement dit, bien qu'il existe d'autres langues en plus des deux langues officielles, la langue maternelle, le sésotho, doit être utilisée comme une langue d'instruction jusqu'à la troisième classe et l'anglais doit être introduite à partir de ce niveau progressivement jusqu'aux autres niveaux plus avancés où il devient langue d'instruction. Même si cette politique reconnaît le plurilinguisme qui existe dans ce pays, la seule langue qui est mentionnée à part les deux langues officielles est la langue des signes. Pourtant, l'introduction du français dans certaines écoles locales signale le besoin d'inclure des langues internationales dans la révision de cette politique afin de répondre aux souhaits de ce pays.

1.2.2. Le projet de réintroduction du français

Le gouvernement du Lesotho, en collaboration avec l'Ambassade de France à Pretoria en Afrique du Sud, les représentants de l'Université du Cap (UCT) et l'Alliance Française de Maseru a décidé d'introduire la langue française au niveau secondaire dans les écoles locales. Seize écoles secondaires ont été choisies pour la réintroduction du français langue étrangère dans ce pays.

1.2.2.1. La naissance du projet

En septembre 2008, le Ministère des affaires étrangères et des relations internationales a circulé un *savinggram* à tous les Secrétaires Principaux au Lesotho. Cette circulaire a présenté une directive pour le Ministère de l'Education d'introduire une langue étrangère dans les écoles lesothanes en plus d'anglais.

Etant donné que le français est déjà enseigné dans plusieurs écoles du pays et qu'il est une des langues officielles du Southern African Development Community (SADC), le Ministère de l'Education a décidé d'introduire cette langue au niveau secondaire dans des écoles lesothanes.

The re-introduction of French in post primary schools in Lesotho must be seen in the broad context of the country's vision; specifically Vision 2020, which among others expresses the commitment to the raising of standards of the lives of people. The teaching of French therefore, aims at providing Basotho children with the knowledge and skills of participating meaningfully in global and regional initiatives for development. Furthermore, it is intended to improve the career prospects of Basotho children in international organisations where the knowledge of a second language other than English is required (MOET, 2009: 4).

Le gouvernement du Lesotho a fait une demande au gouvernement de la France pour l'assistance de personnels spécialisés dans l'enseignement du français langue étrangère au public lesothan.

Pour répondre à cette demande, l'Ambassade de France à Pretoria, représentée par l'Attaché pour la promotion du français aussi bien que les représentants de l'Université du Cap (UCT), deux experts venant du Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP), le directeur de l'Alliance Française de Maseru, et un stagiaire du FLE venant de France, ont assisté à un séminaire. Ce séminaire visait à sélectionner des partenaires potentiels pour faciliter un projet pilote pour l'introduction du français dans seize écoles secondaires en 2010 (*Needs assessment and Drawing up of an Action Plan for the French Learning in Secondary Schools*, 2009).

Au cours de ce séminaire, une commission du français a été choisie. Cette commission, constituée de professeurs de français et d'experts dans le domaine de l'élaboration du curriculum, est responsable de la réalisation du programme pour l'introduction du français. La commission a également choisi les écoles qui feront partie de ce projet pilote. Elle a présenté aux directeurs l'initiative du gouvernement de réintroduire le français langue étrangère dans les écoles secondaires puis a demandé aux directeurs qui s'intéressent au projet de poser leur candidature.

1.2.2.2. Les critères pour sélectionner les écoles pilotes

La commission du français s'est basée sur quatre critères pour sélectionner les écoles pilotes : la région dans laquelle se trouve l'école, sa direction, les ressources dont chaque école dispose ainsi que l'accessibilité de l'école.

- **Les régions**

Le Lesotho, un petit pays de 30 300 km², est divisé en dix régions différentes : Maseru, Butha-Buthe, Leribe, Berea, Mafeteng, Mohale's Hoek, Quthing, Qacha's Nek, Thaba-Tseka et Mokhotlong.

Maseru est la capitale du Lesotho : elle est la ville la plus peuplée du pays et on y trouve beaucoup d'écoles. C'est la raison pour laquelle six écoles ont été choisies dans cette partie du pays.

En plus, trois écoles sélectionnées se trouvent à Leribe, une ville à 100 km environ au nord de Maseru. Trois écoles sont situées à Butha-Buthe, une région à 140 km au nord-est de la capitale. Une école a été choisie dans les régions de Mokhotlong, Berea, Mafeteng et Qacha's Nek respectivement.

- **La direction**

Les écoles ont également été choisies en fonction de leurs diversités. Ces différences sont apportées par le fait qu'elles sont sous la direction de divers propriétaires. Par exemple, il y a des écoles qui sont dirigées par le gouvernement, il existe celles qui appartiennent à la

communauté. Il y a également celles qui sont menées par les trois affiliations communes du pays : l'église catholique, l'église anglicane et aussi l'église évangélique. En outre, il y a des écoles qui sont complètement privées.

- **Les ressources présentes dans les écoles**

Le troisième critère sur lequel la commission du français s'est basée lors de la sélection des écoles était la disponibilité des ressources qui rendront possible un enseignement efficace de la langue française.

Il s'agit principalement de ressources humaines en termes d'enseignants de FLE. Toutefois, toutes les écoles choisies ne disposent pas d'enseignants de FLE, mais le gouvernement fournira des professeurs formés au FLE.

Les autres types de ressources incluent les matériels pédagogiques. Par exemple des manuels du FLE, du matériel audio-visuel, des ordinateurs connectés à Internet, etc.

- **L'accessibilité de l'école**

L'accessibilité de l'école est le dernier critère utilisé. Il était tout à fait essentiel de choisir des écoles qui soient facilement accessibles, particulièrement en termes des routes, mais aussi en termes de télécommunication.

A cause d'un manque de professeurs formés en FLE, le gouvernement projette d'utiliser les enseignants dans différentes écoles. C'est-à-dire qu'il est possible qu'un professeur puisse rendre ses services à deux ou même trois écoles différentes. Cela signale la raison pour laquelle il est absolument essentiel d'avoir des écoles facilement accessibles.

1.2.2.3. Les finalités de la réintroduction du français

Les finalités de la réintroduction de cette langue dans les écoles secondaires du pays sont :

1. Le renforcement des liens culturels, scientifiques et économiques qui existent entre le Lesotho et la France ainsi que d'autres pays francophones.
2. La création d'opportunités créées par la connaissance de cette langue chez les autochtones pour communiquer efficacement (dans le contexte professionnel par exemple) avec les représentants de pays francophones.

1.3. But de la recherche

Cette étude s'intéresse à la conception d'un curriculum qui a pour objectif de contribuer à l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère au Lesotho. Il aspire à assurer que les apprenants au niveau secondaire soient équipés de solides connaissances et compétences dans cette langue.

Le curriculum élaboré s'appuie sur les finalités dégagées plus haut et aura donc la particularité d'être adapté au contexte lesothan.

1.4. Motivation de l'étude

Ce sujet nous a intéressée parce qu'actuellement, il n'y a pas de curriculum conçu pour l'enseignement/ apprentissage du FLE qui est reconnu par le National Curriculum Development Center (NCDC). Ainsi, nous voudrions concevoir un curriculum de qualité qui listera les éléments que les élèves devront obligatoirement apprendre pendant leurs années d'études secondaires.

En outre, cette étude est motivée par des raisons personnelles. La raison principale qui nous a poussée à réaliser un projet de cette nature est qu'après nos études universitaires, nous projetons de participer aussi bien à la mise en œuvre de ce curriculum qu'à la formation des enseignants que cela implique.

Le but ultime est de contribuer à l'enseignement/ apprentissage du FLE dans notre pays afin d'assurer que les élèves au niveau secondaire soient équipés de solides connaissances et compétences de la langue française.

1.5. La démarche adoptée

Pour bien exécuter ce produit, il a fallu découvrir les objectifs visés par le Département de l'Éducation en ce qui concerne la réintroduction du français au Lesotho. De ce fait, nous avons assisté à un atelier de la commission française qui a duré cinq jours. L'ordre du jour était de réaliser un programme pour l'enseignement/ apprentissage du FLE pour le projet pilote de 2010. C'est à partir de cet atelier que nous nous sommes renseignées sur les raisons pour lesquelles le gouvernement a décidé de réintroduire cette langue dans ce pays.

Nous avons ensuite effectué une analyse des besoins (ABF) en français des apprenants qui feront partie du projet initié par le gouvernement du Lesotho. Pour réaliser l'ABF, nous avons conçu des questionnaires pour les apprenants et les parents dans le but de bien répondre à leurs besoins. En plus, nous avons effectué plusieurs interviews avec des directeurs des écoles qui feront partie du projet pilote du gouvernement afin d'établir les profils de ces écoles.

L'étape suivante était de concevoir un curriculum en se basant sur les objectifs dégagés lors de la réalisation de l'ABF. La conception de ce curriculum a englobé, parmi d'autres, la détermination du contenu pour les trois années du niveau secondaire, l'élaboration d'un syllabus et le dispositif d'évaluation pertinent.

En plus des actions mentionnées plus haut, nous sommes aussi nous renseignée sur le thème de cette étude en plus détail en utilisant les ouvrages qui traitent de ce thème. En outre, nous avons beaucoup profité des conseils de plusieurs membres de la commission du français qui sont experts dans le domaine de l'élaboration de curriculum.

Pour assurer la qualité tout au long de notre travail, nous avons tout d'abord planifié les tâches à effectuer. Pour la planification de ces tâches, nous avons utilisé le diagramme de

Gant, qui nous a guidé à la rédaction nette de ce mémoire. Nous avons aussi fait parvenir notre travail à la directrice de notre recherche afin qu'elle puisse faire des commentaires qui nous ont guidée pour produire un mémoire cohérent.

Enfin, en ce qui concerne la détermination de qualité du curriculum réalisé, nous avons effectué une évaluation à priori pour bien déterminer sa pertinence par rapport aux besoins visés par les apprenants et leurs parents.

1.6. Le questionnaire

Les questions qui nous ont guidée tout au long de notre travail sont les suivantes :

- **Pourquoi introduire le français langue étrangère dans les écoles lesothanes ?**
- **Comment réaliser un curriculum qui soit adapté aux besoins personnels et professionnels des apprenants lesothans?**
- **Quels sont les besoins des élèves lesothans en matière de FLE ?**
- **A qui sert cette langue dans le contexte local lesothan ?**
- **Quels sont les objectifs que doit viser le curriculum ?**
- **Quels sont les contenus qui doivent être enseignés aux élèves pour atteindre efficacement le niveau ciblé ?**
- **Quels types de supports et d'activités pédagogiques sont pertinents pour bien atteindre les objectifs visés ?**
- **Comment assurer que les apprenants ont efficacement acquis les objectifs du curriculum ?**

1.7. Structure de l'étude

Le mémoire se compose de quatre chapitres.

Le chapitre actuel présente, en premier lieu, le thème de cette étude ainsi que le contexte dans lequel on trouve cette recherche. En outre, nous exposons en détail le projet de la réintroduction du français par le Ministère de l'Éducation au Lesotho avant de montrer le but principal de cette étude, qui est de concevoir un curriculum de haute qualité qui vise à contribuer à l'enseignement/ apprentissage du français dans ce pays. En plus, nous mentionnons la motivation de cette étude, qui expose les raisons qui nous ont poussée à effectuer cette recherche. Nous présentons également le questionnement qui nous a guidée lors de la réalisation de notre travail.

Après cette introduction en chapitre 1, le deuxième chapitre délimite le cadre théorique de notre recherche. Il fait un état de la recherche sur la réalisation de curriculum, expose certains produits qui existent déjà dans notre domaine de recherche et détermine aussi les contributions de la théorie et des produits identifiés en ce qui concerne la réalisation de notre curriculum. Nous présentons en premier lieu la situation du français en Afrique avant de nous concentrer sur la situation de cette langue au Lesotho. Deuxièmement, nous examinons les méthodes adoptées lors de la réalisation d'un curriculum et nous prenons des exemples de deux curriculums déjà réalisés. Nous présentons ensuite l'évolution de méthodologies de l'enseignement des langues pour bien situer notre curriculum dans son cadre. Enfin, nous exposons l'aspect de l'interculturel car notre curriculum vise à introduire les apprenants lesothans à cette notion.

Le troisième chapitre se compose de trois parties. La première partie traite de l'analyse des besoins réalisée et la démarche suivie dans la réalisation de cette analyse. Il présente en détail les besoins des apprenants dégagés à partir des questionnaires distribués. Il dresse également des impressions des parents et des directeurs des écoles, que nous avons interrogés, en ce qui concerne l'initiative du gouvernement d'introduire le français au niveau secondaire dans les écoles lesothanes. Bref, cette partie expose les besoins des apprenants et aussi de la société, qui est représentée par les directeurs des écoles aussi bien que par les parents d'élèves.

La deuxième partie présente le produit réalisé. Nous nous concentrons sur les différentes parties du curriculum en présentant les informations générales et détaillées contenues dans ce curriculum. Dernièrement, dans le but d'assurer la qualité du produit, nous effectuons, dans la troisième partie, l'évaluation du produit réalisé.

Le chapitre final propose un retour sur le produit réalisé et sur le résultat obtenu lors de l'évaluation de ce produit en présentant les éléments positifs aussi bien que les aspects à améliorer et les remédiations à envisager. Il présente également un bilan de notre travail, et notamment le degré d'atteinte des objectifs, les difficultés rencontrées, les stratégies mises en place pour les surmonter et les compétences acquises lors de la réalisation de cette recherche.

Il nous paraît important de mentionner à ce stade qu'à cause de la contrainte du nombre limité des mots stipulé par l'Université du Cap, aucune citation qui n'est pas en français n'a été traduite.

University of Cape Town

Chapitre 2 : Le cadre théorique

2.1. Introduction

Le cadre théorique sert à définir les concepts de recherche pour bien les situer dans le contexte dans lequel la problématique de recherche est située. Il permet essentiellement de révéler un cadre d'analyse et de reprendre des relations théoriques déjà étudiées dans d'autres recherches pour tenter de les appliquer au problème identifié.

Ce chapitre présente les éléments théoriques pertinents par rapport à notre projet de réalisation d'un curriculum pour l'enseignement du FLE dans les écoles secondaires du Lesotho. Nous analysons tout d'abord la situation du français en Afrique avant de nous pencher sur la situation de cette langue au Lesotho. Nous présentons ensuite la méthodologie de réalisation d'un curriculum ainsi que des exemples de curriculums. Dans un troisième temps, nous expliquons la méthodologie d'enseignement/ apprentissage qui sous-tend la réalisation de notre curriculum, à savoir l'approche communicative et actionnelle, et nous présentons également le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), qui est le document de référence de l'approche actionnelle. Dernièrement, nous examinons la tendance générale dépeinte par les recherches étudiées en précisant « les apports de la théorie et des produits identifiés ... par rapport à la réalisation de [notre] produit, » (le Roux, 2009 : 1).

2.2. La politique linguistique en Afrique

Constatons que l'Afrique est multilingue, avec plus de 6000 langues parlées. Cela signifie qu'on parle à peu près un tiers des langues du monde (Lezouret et Chatry-Komarek, 2007). Ces langues incluent les langues indigènes et aussi des langues dites étrangères comme le français, l'anglais ou le portugais. Ces langues sont souvent langues officielles dans ces pays africains.

La politique linguistique dans la plupart des pays africains préconise qu'une langue maternelle doit être utilisée comme langue d'instruction pendant les trois premières années mais qu'il faut introduire une langue étrangère à partir de la quatrième année de scolarité. « La principale de ces mesures est connue depuis longtemps : en 1953, l'Unesco

a recommandé d'utiliser systématiquement la [langue maternelle] LM des élèves au début de leur scolarité, tout en introduisant la [langue officielle] LO de manière progressive » (Lezouret et Chatry-Komarek, 2007 :39).

2.2.1. La situation du français en Afrique francophone

Commençons par une constatation d'ordre général : le français en Afrique signale la puissance coloniale. Cette langue est arrivée dans la plupart des pays africains avec le colonialisme. Elle est devenue langue officielle dans 21 pays en Afrique, même après leurs indépendances respectives. Ceux-ci incluent l'Algérie, le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la Centrafrique, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Gabon, la Guinée, Madagascar, le Mali, le Maroc, la Mauritanie, le Niger, la République Démocratique du Congo, le Rwanda, le Sénégal, le Togo et la Tunisie, (Mazauric et Sirejols, 2002 : 6).

Il nous paraît essentiel de mentionner que l'Afrique est le continent qui compte le plus grand nombre de personnes qui parlent français dans le monde entier. Un bon nombre de la population francophone se trouve en Afrique, dans les pays listés ci-dessus. Selon le site de l'Alliance Française¹, le français est l'une des langues très populaires en Afrique, avec plus de la moitié de la population parlant la langue française.

2.2.2. Le français en Afrique non-francophone

Nous avons décidé de montrer la situation du français dans deux pays non-francophones situés en Afrique australe, le Zimbabwe et l'Afrique du Sud, avant de nous concentrer sur la situation de cette langue au Lesotho. Nous avons choisi ces deux pays parce qu'ils ont introduit le français langue étrangère dans certaines écoles. Il nous a semblé utile de présenter la situation du français au Zimbabwe parce que comme le Lesotho, ce pays est anglophone, mais a décidé d'introduire le français langue étrangère dans les écoles secondaires. Dans le même ordre d'idée, nous avons choisi l'Afrique du Sud parce qu'elle a beaucoup d'influence sur le Lesotho. Et, comme nous l'avons mentionné en introduction, des représentants de ce pays participent au projet pilote d'introduction du français au Lesotho.

¹ <http://www.alliance.org.za/-Corporate,202-.html>

2.2.2.1. La situation du français au Zimbabwe

Le Zimbabwe est un pays anglophone, ayant l'anglais comme langue officielle. Cela veut dire que la plupart des affaires administratives sont réalisées en anglais, qui est également une langue d'instruction à partir du niveau secondaire. La majorité des Zimbabweens sont bilingues, parlant leur langue maternelle, soit le Shona ou le Ndebele, et l'anglais. Le français a été introduit dans les écoles zimbabweennes afin de fournir aux gens du pays des opportunités professionnelles internationales.

Manyawu, un professeur du Département de français à l'Université Nationale du Lesotho, a écrit un article intitulé « *French in Zimbabwean Schools : How to save an « Endangered species »* », qui traite de la situation du français dans ce pays. Dans cet article, Manyawu indique qu'après l'indépendance du Zimbabwe en 1980, la popularité du français a décliné. Cette chute a été aggravée par le fait que plusieurs départements de français ont été fermés dans plusieurs institutions. De plus, les rapports entre l'Europe et ce pays ont été compromis. « It is argued French's loss of popularity may be correlated to the reduction of European influence on Zimbabwe's educational system as a whole...With the departure of Whites after Independence in 1980, French suffered an initial decline » (Manyawu, 2008 :29).

Selon Manyawu, les Français ont énormément investi dans le développement du français dans les écoles du Zimbabwe. Le gouvernement de la France a fourni des professeurs afin qu'ils puissent enseigner cette langue aux habitants du pays et faciliter des séjours en France pour des étudiants zimbabweens.

Toutefois, des problèmes financiers ont été rencontrés par le gouvernement du Zimbabwe. Manyawu (2008: 131) dit:

The project for further training was a collaborative effort between the governments of Zimbabwe and France. While the Zimbabweans provided for the return journey to France, the French were responsible for the students' needs while in France. In 1993, the Zimbabwean government reportedly failed to satisfy its end of the bargain and the project all but collapsed.

Evidemment, cet échec par le gouvernement du Zimbabwe a eu un impact négatif sur l'enseignement du français dans ce pays. Graduellement, beaucoup de départements de français ont fermé leurs portes et moins d'étudiants se sont inscrits pour apprendre cette langue. Manyawu remarque que dans l'étude qu'il a effectuée en 2002, seulement 1 participant sur 20 a affirmé avoir l'intention de poursuivre ses études en français. En plus, seulement 2 participants sur 20 ont considéré cette langue utile pour leurs carrières professionnelles. Il constate que ce manque d'intérêt peut être causé par le fait que toutes les écoles du gouvernement qui enseignent le français, imposent cette langue à leurs étudiants. Les étudiants perçoivent cette langue comme un fardeau et ils perdent donc l'intérêt.

Apparemment, un grand nombre des étudiants qui ne choisissent pas d'apprendre cette langue citent deux raisons, la première étant la difficulté de la langue et la deuxième raison étant « l'inutilité » de cette langue. La plupart des apprenants ne savent pas ce qu'ils peuvent faire avec le français, particulièrement parce qu'ils habitent dans un pays anglophone (Manyawu, 2002).

En un mot, il semble que la situation du français au Zimbabwe soit en crise. Néanmoins, Manyawu postule que cette situation peut s'améliorer si le contexte local zimbabwéen est intégré dans l'enseignement/ apprentissage de cette langue et aussi si les besoins du public sont pris en compte dans le curriculum réalisé pour l'enseignement/ apprentissage de cette langue. « Key among [effective] strategies is the need to interface with the strategic actors » (Manyawu, 2008:137).

2.2.2.2. La situation de la langue française en Afrique du Sud

Récemment, les relations entre le secteur du commerce et de l'industrie en Afrique du Sud et celui de l'Afrique tout entière se sont énormément améliorées dans de différents domaines : l'éducation, le tourisme, les affaires, la médecine et d'autres. Du fait, il est vraiment apparu le besoin pour beaucoup de Sud-africains de parler la langue française pour leur permettre de bien communiquer avec le reste de l'Afrique dans le milieu des affaires.

Par ailleurs, selon le site de SouthAfrica.info², l'Afrique du Sud a des échanges économiques avec d'autres pays francophones, partout le monde, principalement en Europe. « Europe is South Africa's biggest source of investment, accounting for almost half of South Africa's total foreign trade³ ».

Les affaires entre la France et l'Afrique du Sud ont beaucoup augmenté depuis 1994, l'Afrique du Sud étant un grand partenaire de la France en Afrique sub-saharienne. D'après le site de SouthAfrica.info⁴, il y avait environ 150 entreprises françaises en Afrique du Sud en 2006. Les nombres ont agrandi et actuellement, il existe au moins 200 entreprises, grâce au soutien par la France au développement de l'Afrique du Sud⁵.

Il existe des flux de Sud-africains dans des pays francophones ainsi que des personnes venant de pays francophones qui s'installent en Afrique du Sud pour établir des entreprises.⁶

De plus en plus, il y a des entreprises qui ont besoin de personnel maîtrisant le français en Afrique du Sud. Ces entreprises ont remarqué le besoin de bien équiper leurs personnels avec les connaissances nécessaires pour leur fournir l'opportunité de communiquer avec des francophones⁷.

2.2.2.2.1. La politique éducative en Afrique du Sud

Selon Webb (2002), le développement de la politique éducative en Afrique du Sud est essentiel pour planifier stratégiquement l'usage approprié de chacune des onze langues officielles. L'anglais est l'une de ces langues et il est notamment la seule langue dite étrangère. Du fait, en tenant compte du fait qu'il existe d'autres langues à part les langues officielles (il a été estimé, en 2002, que le français était parlé par à peu près 6 340

² <http://www.southafrica.info/business/trade/relations>

³ http://www.southafrica.info/business/trade/relations/trade_europe.htm

⁴ <http://www.southafrica.info/news/international/jadore-sa-060605.htm>

⁵ www.southafrica.info/news/international/france-050406.htm

⁶ <http://www.alliance.org.za/-Corporate,202-.html>

⁷ <http://www.alliance.org.za/-Corporate,202-.html>

personnes dans ce pays), la politique reconnaît ces langues et recommande vivement leur enseignement dans les écoles (Webb, 2002).

Les aspirations éducatives de ce pays incluent le souhait de faciliter l'épanouissement personnel et le développement national ainsi que d'encourager la tolérance et le respect parmi les différentes cultures, races et affiliations religieuses. De ce fait, certaines écoles ont décidé d'introduire le français dans le but de promouvoir l'interculturel (Webb, 2002).

2.2.2.3. L'histoire de la langue française au Lesotho

Les premiers contacts avec la langue française au Lesotho ont été faits sous la forme des missionnaires français, qui ont eu le but d'évangéliser la société lesothane. Ces missionnaires ne se sont pas intéressés à introduire la langue ou la culture françaises mais plutôt à introduire la chrétienté. Il y avait trois missionnaires qui sont arrivés en 1833, Thomas Arbousset, Eugène Casalis et Constant Gosselin. Ils sont tous venus de Paris Evangelical Missionary Society (PEMS). « This work was very broadly defined as bringing Christianity and Civilization to the natives. It included first and foremost that of evangelizing, church planting and discipling in the Christian faith... » (Gill, 1993: 77).

Dans une interview avec le directeur du musée de Morija, nous avons appris qu'à l'exception des deux fils de Moshoeshe I (le fondateur de la nation lesothane : 1786-1870), il n'y a pas de trace apparente de cas où ces missionnaires ont enseigné le français. C'était seulement pour des raisons diplomatiques que les deux fils de Moshoeshe, Ts'ekelo et Tlali, ont appris le français. Tlali est devenu l'un des conseillers de son père car il parlait couramment le français.

C'était après l'établissement des écoles par un autre missionnaire, Adolphe Mabile en 1860 que le français a été introduit comme langue étrangère. La plupart des écoles de missionnaires enseignaient cette langue (Gill, 1993). Cela veut dire que pendant la colonisation (entre les années 1871 et 1966), le français a été uniquement enseigné comme une matière dans des écoles missionnaires.

Malheureusement, après l'indépendance du Lesotho du colonisateur britannique, la politique a été modifiée. Le français a été négligé puisqu'il n'y avait pas assez de professeurs pour l'enseigner.

Dans le but de tracer les racines de la langue française au Lesotho à partir de l'indépendance de ce pays de la Grande Bretagne il y a 43 ans, Manyawu a écrit deux articles qui visent à présenter la situation de cette langue au Lesotho, surtout dans les écoles. Ces articles sont intitulés *French in Lesotho Forty years after Independence* et *The State of French in Lesotho* et ils nous renseignent sur la situation actuelle du français dans ce pays, présentée ci-dessous.

2.2.2.4. La situation de la langue française au Lesotho

Le français est considéré comme une langue étrangère dans ce pays. Dans ses articles, Manyawu (2007) postule que certains Lesothans ont commencé à s'adapter aux langues étrangères après avoir été colonisés par un pays étranger. Ils ont ainsi commencé à apprécier les langues internationales et notamment le français. Ce fait est justifié par le fait que quelques écoles internationales privées ainsi que l'Université Nationale du Lesotho enseignent cette langue. Il faut souligner que le français est la seule langue étrangère enseignée dans les écoles lesothanes. Manyawu estime que les Lesothans ont remarqué l'importance de la connaissance d'une langue étrangère, particulièrement concernant leurs carrières professionnelles.

Dans le même ordre d'idées, Mankolo (2006 :1)⁸ déclare :

...the implications of societies of globalisation...are at the heart of present concerns to improve and upgrade education systems. The globalisation of economies and societies at all levels has raised a new challenge, requiring the adaptation of educational content to meet both personal and national demands in individual countries, as well as in the international arena.

On constate dans la citation ci-dessus que Mankolo se base sur le principe que la politique de l'éducation de chaque pays doit répondre aux besoins de non seulement

⁸ Manyawu, *French in Lesotho Forty years after Independence*, LWATI, 2007.

l'individu mais aussi de l'économie du pays en question. Pourtant, Manyawu signale que la plupart des pays d'Afrique australe ont décidé de négliger l'enseignement des langues étrangères. Mais graduellement, les langues étrangères ont été introduites dans ces pays. Le Lesotho est l'un de ces pays. Sans doute, cela prendra-t-il du temps d'intégrer la langue française dans le système éducatif local, mais il existe des écoles qui ont déjà noté l'utilité d'une langue étrangère en plus de l'anglais (Manyawu, 2007).

Le Lesotho étant un pays bilingue, chaque individu doit apprendre la langue nationale, le sésotho, aussi bien que la langue officielle, l'anglais. La plupart des individus considèrent l'anglais comme une langue étrangère donc étudier le français leur apparaît excessif et inutile (Manyawu, 2007).

En outre, Manyawu postule que même s'il y a des écoles qui enseignent le français, beaucoup d'individus optent de ne pas apprendre cette langue en citant trois raisons générales : la difficulté de la langue, son « inutilité » dans le contexte local et aussi le manque de personnes qui parlent cette langue dans ce pays.

En plus, Manyawu fait référence aux trois types de différences révélés par Dabène (1994) qui augmentent le degré de difficulté pour les Lesothans d'étudier le français. Il s'agit de la distance matérielle, qui est simplement la distance géographique, la distance culturelle, c'est-à-dire les différences existant entre la culture maternelle et la culture cible, et la distance structurelle, c'est-à-dire les différences qui existent entre la structure de la langue cible et celle de la langue maternelle.

Manyawu remarque que cette dernière pose un problème pour les Lesothans parce que la différence entre le sésotho et le français est énorme dans tous les domaines linguistiques : phonétiquement, phonologiquement, ou syntaxiquement.

Cependant, Manyawu (2007) ajoute que les deux autres différences, la distance culturelle et la distance matérielle, peuvent créer des opportunités pour les Lesothans. Ces deux types de distances sont particulièrement utiles dans le domaine du tourisme, de l'entreprise, de l'éducation et de la culture.

L'une des raisons pour lesquelles les langues étrangères sont si limitées au Lesotho est le manque des ressources qui aideraient au développement de ces langues. Il existe un seul Département d'une langue étrangère dans le pays, le Département de Français à l'Université Nationale du Lesotho. Grâce à une subvention du Consulat de France, il reste opérationnel et il est ouvert aux apprenants débutant leur apprentissage du français ou aux apprenants qui ont déjà commencé l'apprentissage du français dans les écoles secondaires. «The French Consulate's commitment to institutions teaching French is demonstrated eloquently by the financial support it has given to the [National University of Lesotho]'s French Department over the years » (Manyawu, 2007:136).

En tant que langue de communication internationale, la langue française promet des opportunités pour la société lesothane. Dans une interview avec la directrice de NCDC, nous avons appris que le gouvernement du Lesotho perçoit cette langue comme un outil de développement. Ayant des rapports économiques avec des pays africains francophones et aussi avec la France, et des entreprises francophones, le Lesotho aspire à créer des opportunités d'emploi pour les Lesothans afin qu'ils puissent travailler avec des personnels francophones.

Pour conclure, Manyawu dit que la situation du français au Lesotho est critique. La raison est que le sésotho domine. Quoique l'anglais soit une langue d'instruction à partir de la quatrième classe, le sésotho est encore utilisé à ce niveau et même dans le milieu professionnel. Néanmoins, il ajoute que ce n'est pas sûr que ce phénomène soit un obstacle pour l'introduction du français comme langue étrangère dans les écoles lesothanes, surtout parce que cette langue fait partie de l'histoire de ce pays. Actuellement, il existe peu d'écoles, sept pour être précis, qui enseignent le français. Manyawu suggère qu'il est tout à fait possible d'augmenter ce nombre en présentant les avantages de cette langue dans le contexte lesothan et surtout en intégrant le français dans la politique linguistique nationale ainsi que dans les curriculums des écoles lesothanes.

2.3. La réalisation du curriculum

Après avoir présenté la situation du français en Afrique et particulièrement au Lesotho, nous nous concentrons à présent sur la méthodologie que nous allons adopter pour réaliser le curriculum qui servira à introduire le français dans les écoles du Lesotho.

Nous présentons d'abord ce que dit la littérature au sujet de la démarche à adopter pour réaliser un curriculum, puis nous nous pencherons sur les éléments qui composent un curriculum.

2.3.1. Les éléments qui composent un curriculum

Nous nous servons principalement de deux ouvrages écrits par Nunan intitulés *Syllabus Design* et *The Learner-Centered Curriculum* dans le but d'explicitier les concepts et les procédures adaptés au cours de la réalisation d'un curriculum. Nous nous servons également de la « démarche curriculaire » de Le Ninan (cité par le Roux, 2009).

Dans le premier ouvrage, Nunan (1988 :14) présente en détail le plan utilisé dans le domaine de curriculum.

Curricula are concerned with making general statement about language learning, learning purposes and experience, evaluation, and the role and relationships of teachers and learners. According to Candlin, they also contain banks of learning items and suggestions about how these might be used in class.

Cela signifie qu'un curriculum présente des informations générales qui dessinent les buts d'un programme éducatif, la méthodologie recommandée, les contenus de l'apprentissage, des pistes d'activités pour la classe ainsi que les outils à employer pour évaluer la formation.

Pour le Ninan cité par le Roux (2009), « un curriculum est un produit qui dessine la finalité, le(s) but(s), les objectifs d'apprentissage, la méthodologie, le syllabus, la progression, les supports pédagogiques, les activités d'apprentissage et le dispositif d'évaluation ».

2.3.1.1. La finalité

De Ketele (1989 :78) définit ainsi les finalités : « Les finalités indiquent les lignes directrices des actions pédagogiques et les appuient sur des principes de pensée et d'action choisis à cause de leur valeur, ». Autrement dit, la finalité d'une formation désigne la valeur que vise à développer la formation. Par exemple, nous pouvons dire : L'enseignement du français vise à contribuer à une meilleure entente entre les peuples d'origines différentes, c'est-à-dire, il cherche à contribuer à l'acceptation des autres.

2.3.1.2. Le(s) but(s)

Un curriculum doit également spécifier le(s) but(s) d'une formation donnée. Pour une formation, un but désigne ce que les apprenants devront être capables de faire à la fin de la formation. « Pour déterminer le but, il faut s'informer de l'usage précis que les apprenants feront du français à l'issue de la formation » (le Roux, 2009 : 2). Par exemple, en focalisant sur la capacité de s'exprimer oralement au niveau débutant, le but peut être : l'apprenant doit être capable de décrire les gens, lieux et choses en termes simples.

2.3.1.3. Les objectifs d'apprentissage

Un objectif d'apprentissage présente ce que l'élève doit être capable de faire à la fin d'une séquence d'apprentissage. Les objectifs pédagogiques sont dégagés à partir de l'analyse des besoins effectuée afin de répondre aux besoins des apprenants. « Pour définir les objectifs pédagogiques, le concepteur liste les savoir-faire langagiers dont l'apprenant a besoin, identifie les besoins de formation prioritaires en fonction du volume horaire de la formation [et] formule les objectifs pédagogiques à partir de la formule « à la fin de la séquence, l'apprenant sera capable de » + savoir-faire langagier, » (le Roux, 2009 :2). Un exemple de l'objectif d'apprentissage peut être : *être capable de saluer.*

2.3.1.4. La méthodologie

La méthodologie indique un ensemble de théories et de procédures qui sous-tendent l'enseignement d'une langue. Il est indispensable de choisir une méthodologie qui permette d'atteindre les objectifs pédagogiques le plus efficacement possible. La méthodologie la plus efficace dans le cas du français langue étrangère est l'approche actionnelle. Nous présenterons plus en détail cette approche dans la partie suivante de notre cadrage théorique.

De plus, il existe le choix de la méthodologie à adapter, qui doit être influencé par des attitudes de l'apprenant (Nunan, 1988: 88). Autrement dit, ce qu'il faut considérer en choisissant la méthodologie sont les préférences de l'élève. Pourtant, Nunan (1988 :6) dit, « methodology, which includes learning activities and materials, is generally the area where there is the greatest potential for conflict between teacher and learner. » Ce conflit est le résultat des différentes perceptions existant entre les enseignants et les apprenants. En tenant compte du fait qu'un curriculum doit être centré sur les besoins des apprenants, l'enseignant peut choisir la méthodologie souhaitée par les apprenants et graduellement adapter la méthodologie appropriée pour l'atteinte des objectifs visés.

2.3.1.5. Le syllabus

Un syllabus est considéré comme une présentation du contenu qui doit être enseigné en classe pour arriver à l'atteinte des objectifs visé par un curriculum, (Nunan, 1993). C'est-à-dire, il dépeint le contenu qui doit être enseigné pour atteindre les objectifs visés. Il se compose des énoncés, du lexique, des points grammaticaux, de la phonétique (pour un énoncé oral), de l'orthographe (pour un énoncé écrit), et de la culture.

- *Les énoncés*

« Tout *message* produit à l'aide du langage est un *énoncé*⁹. » Les énoncés doivent dépeindre des exemples typiques des situations de communication authentiques. Prioritairement, ces énoncés doivent obligatoirement être pertinents par rapport à l'objectif visé. C'est à partir des énoncés qu'on trouve le lexique à traiter, le contenu grammatical, la phonétique et même les contenus culturels.

- *Le lexique*

Comme déjà indiqué, le lexique fait partie des énoncés. Dans le curriculum, on donne des paradigmes, c'est-à-dire les mots qui peuvent remplacer les mots présentés dans l'énoncé, dans le but d'enrichir le vocabulaire de l'apprenant.

- *Les points grammaticaux*

⁹ <http://grammairecollege.site.voila.fr/enonc5.pdf>

Le contenu grammatical est dégagé à partir des énoncés, comme c'est le cas avec le lexique. Chaque point grammatical présenté dans l'énoncé est traité de manière correspondant au niveau de l'apprenant. Parfois, un point grammatical apparaît plusieurs fois dans les différents énoncés, et il doit être présenté à chaque fois dans la colonne des éléments grammaticaux.

- *La phonétique*

Dans le cas où il y a un énoncé oral, la phonétique doit être traitée dans le but de renforcer chez l'apprenant la prononciation acceptable des mots.

- *Les contenus culturels*

Dans l'enseignement de FLE, il est primordial d'enseigner les aspects culturels aux apprenants. Ces aspects sont souvent liés aux énoncés fournis pour bien situer les normes culturelles dans les situations de la vie quotidienne.

2.3.1.6. La progression

Une progression est « l'ordre dans lequel les objectifs et les éléments du syllabus sont ordonnés, » (Le Roux, 2009). Selon Canelas-Trevisi (2009), une progression doit tenir compte en même temps des objets à enseigner, de la culture et des savoirs des enseignants et des élèves, qui constituent les trois pôles de l'activité didactique. La progression du curriculum dépend des sous-objectifs présentés dans le syllabus.

Il y a plusieurs types de progression qui sont utilisés en éducation, notamment la progression linéaire, la progression par accumulation et la progression spiralaire (Canelas-Trevisi, 2009).

- *La progression linéaire*

Ce type de progression suit les éléments basiques de la langue française. C'est-à-dire, il traite des objectifs « faciles » aux objectifs plus complexes, particulièrement en ce qui concerne les points grammaticaux.

- ***La progression par accumulation***

Cette progression « découpe en parties un objet, considérant que l'étude de chaque partie permet d'en connaître l'ensemble » (Canelas-Trevisi, 2009 :61). Autrement dit, la progression par accumulation permet de travailler au fur et à mesure un objectif visé, en assurant que l'enseignement/ apprentissage de chaque sous-partie permet l'acquisition d'une macro partie. Par exemple, pour développer chez l'apprenant la compétence de produire à l'écrit, on peut commencer par une syllabe, progressivement à un mot, à une phrase, à un paragraphe et enfin à un texte.

- ***La progression spiralaire***

Dans ce type de progression, on revoit les mêmes points mais aux différents niveaux de complexité. « Une progression spiralaire implique des apprentissages de plus en plus exigeants, c'est-à-dire qui visent des niveaux de plus en plus élevés de maîtrise, des niveaux de complexité croissants à différents moments du développement cognitif et langagier des élèves » (Canelas-Trevisi, 2009 :62).

2.3.1.7. Les supports d'apprentissage

Les supports pédagogiques sont les matériels qui aident à faciliter l'acquisition des objectifs d'apprentissage visés. Ils se présentent sous différentes formes : des documents écrits (par exemples les manuels, les journaux, les magazines, etc.) ; des enregistrements audio ou vidéo ou encore des objets de la vie quotidienne. Il y a trois catégories de supports : les supports authentiques, les supports semi-authentiques et les supports fabriqués (Drapeau, 2005).

- ***Les supports authentiques***

« Ce sont les supports qui, à l'origine, n'ont pas été conçus pour l'enseignement de la langue mais qui, pour des raisons des contenus, de présentation (...) ont un intérêt didactique dans un cours de langue » (Sabine, 2006 :15). Cela veut dire que ce type de supports n'a pas été créé afin d'être utilisé dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue. Cependant, le fait qu'ils dépeignent les situations réelles de l'utilisation de la langue et grâce à leur pertinence par rapport à l'objectif pédagogique visé, ils sont utilisés dans l'enseignement/ apprentissage des langues. Un exemple de ce type de support peut être un extrait de film.

Drapeau (2005 : 12) citant Bérard (1991), identifie trois bonnes raisons d'utiliser des documents authentiques :

- Un apprenant au niveau débutant peut être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels.
- Les documents authentiques permettent de favoriser l'autonomie d'apprentissage des apprenants. Cet argument repose sur l'hypothèse que si l'on développe en classe des stratégies de travail par rapport aux documents authentiques, l'apprenant pourra réinvestir ces stratégies en dehors de la classe, ceci veut dire que l'objectif « apprendre à apprendre » est aussi important que le contenu des documents.
- Les documents authentiques (écrit, sonore, vidéo) permettent de travailler sur une mise en relation des énoncés produit avec les conditions de production, ce qui permet de faire un travail sur la dimension pragmatique du langage et sur les usages sociaux (Bérard, 1991 : 50-51).

On voit à partir de ce que dit Bérard ci-dessus que l'utilisation des documents authentiques en classe de langue suscite chez l'élève la motivation d'apprendre vivement la langue cible. Ce facteur (la motivation) est très important dans l'enseignement d'une langue étrangère. Par conséquent, ce curriculum recommande l'utilisation de ce type de support afin de répondre aux exigences de l'approche communicative et actionnelle, qui est recentrée principalement sur l'apprenant et qui suscite à impliquer l'élève dans sa propre progression dans l'apprentissage de la langue cible.

- *Les supports semi-authentiques*

Comme les supports authentiques, les supports semi-authentiques n'ont pas été conçus à des fins pédagogiques. Néanmoins, grâce à leur pertinence par rapport à l'objectif visé, ils ont été modifiés pour l'atteindre efficacement. « C'est le cas lorsque les discours sont complexes et qu'il est nécessaire de les simplifier pour les adapter au niveau du public ou pour construire une progression » (Mangiante et Parpette, 2004 : 24). Ce type de document inclut des supports audio souvent trouvés dans des manuels de langues. Les supports semi-authentiques sont également préconisés dans notre curriculum.

- *Les supports fabriqués*

Ce sont des supports qui ont été conçus particulièrement à des fins pédagogiques. Ce type de support inclut les manuels de langue ou bien des extraits créés même par le professeur

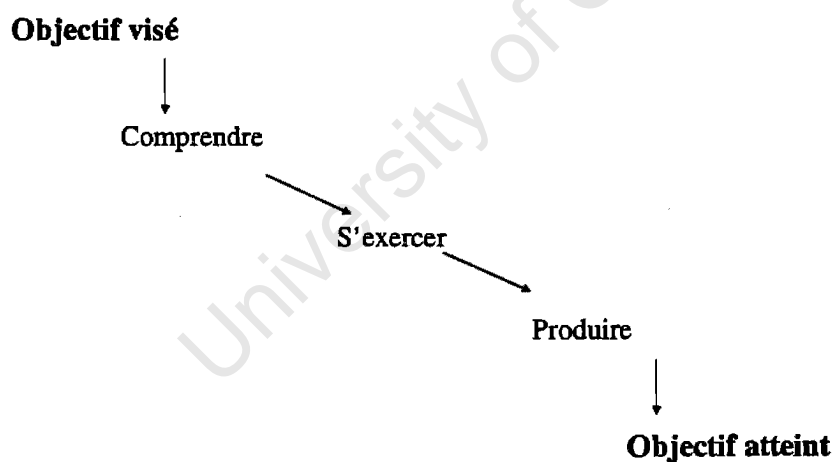
afin de bien répondre à un objectif visé. « Ils permettent de s'adapter au niveau des apprenants mais on leur reproche souvent leur caractère artificiel » (Drapeau, 2005 :12).

2.3.1.8. Les activités pédagogiques

Une activité pédagogique signale une tâche que l'élève doit effectuer en utilisant un support d'apprentissage dans le but d'arriver à une compétence de communication désignée par un objectif visé. Normalement, les activités d'apprentissage proposées dans l'approche communicative et actionnelle suivent progressivement les quatre étapes d'un cadre méthodologique cohérent : l'unité didactique (Lemeunier, 2006).

Ces quatre étapes sont : l'exposition, le traitement, la fixation-appropriation et la production. Ces étapes suivent normalement le schéma présenté ci-dessous, (Lemeunier, 2006), présenté dans les notes de cours par le Roux (2008).

Schéma général



- *Exposition*

Dans cette première partie, l'apprenant est exposé à l'objectif visé du jour. Cela est fait en utilisant un support d'apprentissage, soit authentique, soit semi-authentique, soit fabriqué (Bérard, 1991). C'est à partir de ce support qu'on réalise des activités de

compréhension (orale ou écrite). Ces activités « consistent à exposer les apprenants à la langue et à replacer les supports dans leur contexte de production ou d'utilisation, » (Lehembre, 2006 :18). On distingue deux niveaux différents de compréhension, la compréhension globale, qui est réalisée par une première écoute ou lecture d'un support d'apprentissage ; et aussi la compréhension détaillée, « qui va permettre de faire relever dans le document des informations plus précises pour réaliser l'activité ou la tâche proposée » (Lemeunier, 2006). Pour assurer que l'apprenant a compris en détail un document présenté, des exercices comme QCM, un texte à trous, un tableau ou une fiche à remplir peuvent être utilisés (Roesch, 2009). Bref, à partir de cette première étape (l'exposition), l'élève fait sens d'un support pédagogique qui dépeint l'objectif du jour.

- *Traitement*

A ce stade, l'élève doit analyser le corpus du document utilisé dans l'étape d'exposition. Alors, il doit relever les éléments lexicaux, grammaticaux ou textuels trouvés dans ce support d'apprentissage qui permettent d'exprimer l'objectif communicatif dépeint par le document en question.

- *Fixation- appropriation*

Cette étape permet à l'apprenant de saisir les structures relevées en phase d'analyse pour qu'il sache par la suite les réutiliser spontanément dans le cadre d'une communication authentique. Cette partie est souvent guidée par l'enseignant et elle est souvent présentée sous forme d'exercices lacunaires ou structuraux.

- *Production*

Ce stade permet à l'apprenant d'utiliser ses nouveaux acquis. « Il ne s'agit plus de répéter les structures mais de les intégrer dans un discours. Grâce aux structures acquises dans l'étape précédente, les apprenants vont pouvoir mettre leur créativité au service de la communication » (Lemeunier, 2006). Les activités de production peuvent être semi-guidées, avec des canevas proposés par l'enseignant, ou l'enseignant peut juste donner une consigne simple et les apprenants doivent effectuer un jeu de rôle ou une simulation

d'une situation de communication étroitement liée à l'objectif visé. Par exemple, si l'objectif visé est « se présenter », les apprenants peuvent, en binômes, jouer un rôle où ils se présentent à leurs camarades en utilisant les éléments qu'ils viennent d'apprendre.

2.3.1.9. Le dispositif d'évaluation

Dans la conception du curriculum, il y a aussi une composante de l'évaluation, qui a pour objectif de déterminer si les objectifs, exposés brièvement au commencement d'une formation, sont atteints par les apprenants. Nunan (1988) constate que pour assurer l'efficacité de l'évaluation, il faut que le concepteur spécifie qui doit évaluer, la méthodologie à adapter lors du processus d'évaluation, les éléments à évaluer, les moments à évaluer ainsi que les buts d'évaluation. Il y a plusieurs types de dispositif d'évaluation, et nous en distinguons quatre : l'évaluation formative, l'auto-évaluation, l'évaluation co-évaluative ainsi que l'évaluation sommative (Sabine, 2006).

- *L'évaluation formative*

L'évaluation formative sert à confirmer si les objectifs d'apprentissage déterminés sont acquis. Ce type d'évaluation est réalisé tout au long de l'apprentissage. « Elle permet une régulation de l'enseignement ; retour en arrière, approfondissement, changement de tactique... » (Le Roux, 2008). Autrement dit, l'évaluation formative est effectuée pour faire progresser l'apprenant dans son apprentissage. En revanche, il est exécuté pour observer le degré d'acquisition de l'objectif pédagogique et proposer une éventuelle remédiation.

- *L'auto-évaluation*

Nous constatons que l'auto-évaluation est probablement le type d'évaluation qui engage l'apprenant le plus activement dans son apprentissage. Nous disons cela en nous basant sur le fait que c'est grâce à l'auto-évaluation que l'élève développe les stratégies différentes (les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et aussi les stratégies socio-affectives) qui éveillent son autonomie. Ce type d'évaluation permet à chaque élève de vérifier sa progression et ses acquis communicatifs lors de l'apprentissage de langue (Drapeau, 2005). Également, « elle peut [...] être utilisée en classe, par l'enseignant, à titre d'évaluation et de révision » (Mazauric et Siréjols, 2002 :8). Une grille d'évaluation sert à motiver l'élève à prendre en main son apprentissage car il est exposé à l'avance aux objectifs à atteindre et alors il pourra bien juger leur atteinte. Par conséquent, il est

recommandé que cette grille d'auto-évaluation soit utilisée dès le début de l'enseignement/ apprentissage de la langue française (Sabine, 2006).

- *La co-évaluation*

« Elle vise à impliquer toute la classe dans l'évaluation des activités. Elle permet l'écoute active des apprenants pendant la phase de correction d'une activité pédagogique et constitue donc un facteur de motivation. Par exemple, faire corriger une production d'élève par toute la classe en demandant de repérer les incorrections et de reformuler constitue une activité de co-évaluation » (Sabine, 2005 :18). La pratique de ce type d'évaluation conçoit une meilleure fixation de structures grammaticales, de la prononciation et du lexique.

- *L'évaluation sommative*

L'évaluation sommative permet de faire un bilan des acquis des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Elle est faite à la fin d'une action de formation et elle prend souvent la forme d'un contrôle avec l'attribution d'une note. L'évaluation sommative proposée dans ce curriculum est liée à la notion de note. « [L'évaluation sommative] reprend les savoir-faire et les outils linguistiques acquis depuis le début de [l'apprentissage] et permettent à l'apprenant de s'entraîner à la validation officielle de ses compétences aux niveaux de communication en langues correspondant au CECR» (Berthet et al, 2006 :4).

2.3.2. La démarche à adopter pour réaliser un curriculum

Nunan identifie deux types de curriculums, *Process-oriented syllabus* et *Product-oriented syllabus*. Le premier se focalise sur les expériences de l'apprenant lors de l'apprentissage d'une langue cible. En revanche, le dernier s'appuie sur les connaissances et les compétences à la fin du temps prévu.

Dans *The Learner-Centred Curriculum*, qui cherche à fournir des théories considérées dans la conception d'un curriculum centré sur l'apprenant (Nunan, 1988), Nunan insiste sur le fait qu'en ce qui concerne ce type de curriculum, un apprenant joue un rôle dans son apprentissage en choisissant ce qu'il veut apprendre pour atteindre efficacement ses objectifs d'apprentissage et de répondre à ses besoins. « The [learner-centred]

curriculum is a collaborative effort between teachers and learners, since learners are closely involved in the decision-making process regarding the content of the curriculum... » (Nunan, 1988 : 2).

En ce qui concerne la conception d'un curriculum, Nunan (1988) affirme qu'elle se fait en trois phases. La première phase traite de la planification d'un curriculum, son exécution en constitue la deuxième phase et la troisième phase est l'évaluation du curriculum en question.

La planification signale une préparation minutieuse d'une formation. Du fait, la planification d'un curriculum inclut l'établissement des finalités de formation en question et l'exécution de l'analyse des besoins.

2.3.2.1. L'analyse des besoins

Nous commençons, en premier lieu, par donner la définition du mot 'besoin' avant de nous pencher sur ce que contient l'analyse des besoins. Ensuite, nous expliquons la raison pour laquelle il est nécessaire d'effectuer l'analyse des besoins. Enfin, nous exposons les outils utilisés lors de la réalisation de l'analyse des besoins.

2.3.2.1.1. Qu'est ce que l'analyse des besoins?

Avant que nous expliquions l'analyse des besoins, il nous semble primordial de définir le mot besoin. Bureau (1999: 7) constate qu' «un besoin représente l'écart ou la différence entre un résultat désiré et un résultat actuel. » C'est-à-dire, un besoin signale une distance entre un résultat souhaité et un résultat attendu.

Comme le disent Rogiers, Wouters, Gerard (1992), «l'analyse de besoins consiste à développer une démarche qui amène les acteurs à élucider trois pôles (...) la situation attendue, (...) la situation actuelle (...) [et] les perspectives d'action ». Autrement dit, l'ABF fait explicite un manque ou un écart entre un profil réel et un profil idéal ainsi que les actions qui pourraient combler l'écart entre ces deux profils.

2.3.2.1.2. Pourquoi réaliser l'ABF?

«Préalablement à l'utilisation du curriculum, il est nécessaire de faire une identification des besoins afin de choisir des objectifs et contenus de formation adapté au public à former, » (Sabine, 2006:3). Cela veut dire que l'analyse des besoins est réalisée afin de mettre en place une formation efficace qui répond aux besoins des formés.

Dans le cadre de notre étude, l'ABF a été effectuée dans le but de rassembler des informations concernant les besoins des élèves dans les écoles secondaires du Lesotho en ce qui concerne l'apprentissage du français langue étrangère. Sa réalisation a permis d'identifier le profil des formés, les compétences à développer et les objectifs visés.

Selon Bureau (1999 :6), à partir des besoins de formation (...) on pourra définir les objectifs de formation. Du fait, c'est à la réalisation de l'ABF qu'on découvre les données subjectives, c'est-à-dire, ce que le public visé prévoit avoir acquis à l'issue d'une formation.

L'ABF nous aide à réaliser plusieurs choses. D'abord, elle nous permet de connaître les attentes et les intérêts du public visé. D'après Porcher (1995:23), «il est nécessaire, pédagogiquement, de connaître ces besoins pour s'appuyer sur eux, puisqu'un enseignement qui ne correspond pas aux souhaits des élèves est le plus souvent voué à l'échec. » Pourtant, Porcher (1995) postule que ce n'est pas la peine de répondre à tous les objectifs dégagés à partir des informations présentées par les formés. En revanche, il est conseillé de choisir les objectifs qui sont pertinents par rapport aux intérêts du public et qui promettent l'attente des souhaits de chaque formé concerné. Alors, il est utile de traiter des objectifs universels présentés dans la réalisation de l'ABF.

En outre, l'ABF aide au recensement des situations de la communication auxquelles sera ultérieurement confronté l'apprenant. C'est-à-dire, grâce à l'ABF, le formateur prend connaissance des discours que l'apprenant peut rencontrer. A cet effet, lors de la réalisation de l'ABF, le concepteur essaie de répondre aux questions telles que:

- A quelles utilisations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle ou universitaire?
- Avec qui parlera-t-il?
- A quel sujet?
- De quelle manière?
- Que lira-t-il?
- Qu'aura-t-il à écrire? (Mangiante et Parpette, 2004)

Au fond, «l'analyse des besoins devient le recensement et la hiérarchisation de tout ce qui est nécessaire pour atteindre l'objectif, compte tenu du public auquel on a affaire, » (Porter, 1995:26). Effectivement et bien essentiellement, l'ABF nous a permis de concevoir un curriculum pertinent, ciblé sur les besoins des élèves.

Selon Nunan (1988), la première étape dans la réalisation d'un curriculum centré sur l'apprenant est de recenser des données objectives ainsi que subjectives de l'apprenant. Les données objectives concernent les informations qui ne requièrent pas le point de vue de l'apprenant (Nunan, 1988). Cela veut dire que ces données présentent des informations biographiques comme l'âge, la nationalité ou la langue maternelle. Par contre, les données subjectives exposent les perceptions, les attentes et les priorités des apprenants. La connaissance de ces deux types d'informations aide à la détermination des objectifs à atteindre.

Nunan insiste sur le fait qu'un curriculum doit tenir compte des besoins et des attentes du public à former. Pour que le concepteur du curriculum soit au fait de ces besoins et de ces attentes, il est nécessaire qu'il effectue ce qu'on appelle une analyse des besoins. Nunan ajoute que l'analyse des besoins rassemble des informations sur les besoins des apprenants mais aussi sur les besoins de la société. Un outil très souvent utilisé pour recenser ces informations est un questionnaire, qui fait apparaître des données objectives et subjectives au sujet de l'apprenant et de la société dans laquelle il évolue.

La planification englobe également l'établissement des objectifs de la formation, la sélection des contenus à enseigner à l'apprenant et la conception des modules, la sélection de la méthodologie la plus appropriée par rapport à la nature de formation ainsi que le dispositif d'évaluation efficace par rapport aux objectifs visés (Drapeau, 2005 ; Nunan, 1988). D'après Nunan, cette étape est peut-être la plus cruciale dans la conception d'un curriculum centré sur l'apprenant. Nunan observe que le contenu et aussi les objectifs, qui doivent être classés et modifiés dans les étapes initiales d'une formation, guident le choix de supports pédagogiques à utiliser. Ils permettent également la conception des activités d'apprentissage qui facilitent l'atteinte des objectifs. En plus, ils permettent aux enseignants de savoir ce qu'il faut évaluer au cours et même à la fin d'une formation. Conséquemment, il est primordial de présenter clairement les objectifs afin de permettre aux apprenants de savoir en avance ce qu'ils apprendront (CECR, 2001).

L'exécution d'un curriculum dépeint sa mise en œuvre par les concepteurs ou encore par les professeurs. Dans cette étape, l'enseignant prend en compte les objectifs de la formation pour faire acquérir les compétences aux apprenants. L'enseignement tient compte également de la méthodologie bien adaptée aux objectifs visés.

Pour évaluer l'effet d'un curriculum sur l'apprenant, le concepteur utilise le dispositif d'évaluation établi dans l'étape de la planification pour déterminer si les objectifs d'une formation ont été atteints (Nunan, 1988). En plus, il peut aussi distribuer un questionnaire de satisfaction pour se renseigner sur les impressions des apprenants en ce qui concerne la formation et sa mise en œuvre dans le but d'améliorer la qualité.

2.4. Des exemples de curriculums déjà réalisés

Après avoir exposé les outils utilisés pour réaliser un curriculum en 2.3 et aussi les éléments qui composent un curriculum en 2.3.1 ainsi que la démarche à adopter pour réaliser un curriculum en 2.3.2, nous analysons à ce stade quelques curriculums déjà réalisés. Nous présentons deux curriculums conçus pour des cours de français sur objectifs spécifiques (FOS). Le premier exemple traite d'un curriculum pour les industries textiles et le deuxième est conçu pour la Grande distribution « basé sur le curriculum de français sur objectifs spécifiques Affaires - Assurance - Banque - Finance, qui avait été réalisé en 2006 par Mlle Lehembre » (Sabine, 2006 : 3).

Exemple 1 : le premier curriculum est celui de Drapeau (2005) et il est intitulé *Curriculum de français sur objectifs spécifiques pour les industries textiles*. Ce « curriculum s'adresse à des apprenants travaillant dans des entreprises du secteur textile » (Drapeau, 2005 :6). Il est particulièrement destiné à la direction et à la coordination à l'Alliance française de Granollers pour présenter, promouvoir et vendre la formation aux entreprises aussi bien qu'aux professeurs de français sur objectifs spécifiques. Il est également présenté en version simplifiée à la direction et au responsable formation ainsi qu'aux salariés afin qu'ils puissent savoir ce qu'ils seront capables de faire à l'issue du cours, ce qu'ils apprendront, comment ils travailleront et comment ils seront évalués. « Le [curriculum] est conçu pour des salariés possédant une expérience d'apprentissage de la langue équivalente au niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues, ce qui correspond à environ 200 heures de cours » (Drapeau, 2005 : 6).

Drapeau (2005 :1) signale, « compte rendu de l'importance du secteur textile dans la région, il a été décidé d'appliquer la démarche curriculaire à ce domaine afin de proposer une formation adaptée aux besoins des entreprises. » Autrement dit, Drapeau note le besoin de réaliser un curriculum de qualité qui prendra en compte les besoins des salariés et qui promouvra l'épanouissement professionnel de ces salariés.

Le curriculum indique la finalité, le(s) but(s), les objectifs pédagogiques, la méthodologie, le syllabus, la progression, les supports pédagogiques, les activités pédagogiques et le dispositif d'évaluation.

Drapeau a divisé son curriculum en neuf modules, qui présentent les sous-objectifs classés en deux domaines différents, « *communication* » d'une part et « *culture/comparaisons* » d'autre part. Pour chaque sous-objectif, elle précise le syllabus qui expose des exemples d'énoncés ainsi que des contenus grammaticaux et lexicaux. Le curriculum se compose aussi des références des supports présentés dans un document annexe, d'une fiche de suivi du formé et d'une grille d'auto-évaluation, les deux attachées en annexe. Le curriculum réalisé vise aussi à travailler les six capacités globales correspondant aux activités de communications langagières du CECR : production orale (PO), production écrite (PE), compréhension orale (CO), compréhension écrite (CE) interaction orale (IO) et interaction écrite (IE).

Drapeau a choisi l'approche communicative comme la méthodologie la mieux adaptée dans un cours de français sur objectifs spécifiques.

Les activités pédagogiques dans le curriculum de Drapeau suivent le schéma de l'unité didactique. Drapeau s'appuie sur trois étapes principales de cette unité étant la compréhension, faite à partir de documents authentiques ou fabriqués ; la conceptualisation/ systématisation, qui permet à l'apprenant de systématiser et fixer les éléments utilisés dans l'objectif visé ; ainsi que l'expression, qui donne à l'apprenant l'opportunité de réemployer les éléments qu'il vient d'apprendre.

Le syllabus présenté correspond aux contenus du cours. « La liste [des exemples d'énoncés et de contenus grammaticaux et lexicaux] ne saurait être exhaustive et elle devra être complétée par les professeurs, en fonction des besoins des apprenants, » (Drapeau, 2006 :11). La progression que Drapeau adopte pour son curriculum est une progression spirale. « Ce choix d'une progression en spirale garantit une meilleure assimilation des contenus et une meilleure atteinte des objectifs par les apprenants » (Drapeau, 2005 : 11).

Drapeau recommande l'utilisation de trois types de supports dans un cours : les documents authentiques (ceux qui n'ont pas été conçus à des fins pédagogiques), les documents fabriqués (ceux qui sont conçu particulièrement pour l'enseignement de la langue) et les documents semi-authentiques (ceux qui n'ont pas été conçus pour l'enseignement de la langue mais qui ont été modifiés à des fins pédagogiques). Par exemple, « les documents fabriqués sont extraits de manuels de français général et de français sur objectifs spécifiques, » (Drapeau, 2006 :12).

Enfin, en ce qui concerne l'évaluation des savoirs, savoir-faire et savoir-être, le curriculum propose des fiches d'évaluation en annexe et permet quatre types d'évaluation : l'évaluation formative, l'évaluation sommative, l'auto-évaluation et la co-évaluation. Ces quatre types d'évaluation « vérifient si, et dans quelle mesure, les objectifs pédagogiques déterminés avec l'entreprise ont été atteints par les apprenants, » (Drapeau, 2005 :14).

Exemple 2 : Dans le même ordre d'idée, Sabine (2006) a réalisé un curriculum pour ANTHEA Language, une entreprise spécialisée dans la formation en entreprise et aux entreprises afin de proposer des formations qui répondent aux besoins des salariés de CARREFOUR Belgium. Le but principal de ce curriculum est de déterminer des objectifs et des contenus de formations adaptés au public à former et aussi de fournir aux enseignants d'ANTHEA Languages des contenus présentant des situations de communication que rencontrent les apprenants (Sabine, 2006).

Principalement, ce curriculum, qui propose cinq parcours d'apprentissage du niveau 0 à B2, s'adresse à des apprenants néerlandophones qui utilisent le français dans leur vie professionnelle et aussi personnelle.

Comme celui de Drapeau (2005), ce curriculum indique pour la formation la finalité, le(s) but(s), les capacités globales, les objectifs d'apprentissage, la méthodologie, le syllabus, la progression, les supports d'apprentissage, les activités d'apprentissage ainsi que le dispositif d'évaluation.

Comme proposé, Sabine traite des activités de communication langagières qui englobent les six capacités définies par le CECR. Ces capacités sont la production orale (PO), la production écrite (PE), la compréhension orale (CO), la compréhension écrite (CE), l'interaction orale (IO) et l'interaction écrite (IE). Elle propose également des activités de médiation (la médiation orale et la médiation écrite- MO et ME) pour les objectifs du niveau B2 du CECR.

En ce qui concerne la méthodologie à adopter, ce curriculum propose l'approche actionnelle, qui met l'accent sur les tâches à accomplir par les acteurs ou les apprenants pour acquérir les compétences afin de communiquer. « En adoptant l'approche actionnelle, on va donc leur proposer de réaliser des tâches communicatives qui soient proches de leur réalité quotidienne et pour l'accomplissement desquelles ils vont pouvoir s'appuyer sur leurs compétences professionnelles mais aussi mobiliser leurs capacités cognitives, affectives et leur créativité » (Sabine, 2006 : 14).

Comme celui de Drapeau (2005), ce curriculum indique pour la formation, la finalité, le(s) but(s), les objectifs d'apprentissage, la méthodologie, le syllabus, la progression, les supports d'apprentissage, les activités d'apprentissage ainsi que le dispositif d'évaluation.

Le curriculum de Sabine se divise en six modules. Ces modules contiennent des objectifs numérotés par ordre croissant de difficulté et divisés en sous-objectifs, un syllabus développé avec des exemples d'énoncés des contenus grammaticaux et lexicaux, les références des supports et des activités disponibles en versions papier et/ou multimédia à ANTHEA Languages, ainsi que des fiches d'évaluation sommative critériées du niveau 0 au niveau B2.

La progression proposée dans le curriculum de Sabine est une progression spiralaire car certains actes de paroles sont repris plusieurs fois pour introduire un nouvel élément plus complexe lié à cet acte de parole (Sabine 2006).

En ce qui concerne la méthodologie à adopter, ce curriculum propose l'approche actionnelle, qui met l'accent sur les tâches à accomplir par les acteurs ou les apprenants pour acquérir les compétences afin de communiquer. « En adoptant l'approche actionnelle, on va donc proposer [aux apprenants] de réaliser des tâches communicatives qui soient proches de leur réalité quotidienne et pour l'accomplissement desquelles ils vont pouvoir s'appuyer sur leurs compétences professionnelles mais aussi mobiliser leurs capacités cognitives, affectives et leur créativité » (Sabine, 2006 :14).

Pour accomplir les activités proposées, Sabine suggère l'utilisation de trois types de support d'apprentissage. Ceux-ci sont les supports authentiques, qui incluent des courriers commerciaux et des transcriptions d'entretiens téléphoniques, les supports fabriqués, qui offrent souvent une garantie de qualité didactique car ils sont spécialement conçus pour la classe de langue et les supports semi-authentiques, comme par exemple des documents présentés dans des manuels de FOS.

Comme pour le curriculum de Drapeau (2005), les activités de Sabine suivent le schéma de l'unité didactique car il traite de quatre types d'activités d'apprentissage : les activités de compréhension, les activités d'analyse, les activités de pratique (des exercices

lacunaires ou structuraux) et aussi les activités de production, qui permettent à l'apprenant de réaliser une tâche donnée en utilisant ses nouveaux acquis.

Enfin, pour bien évaluer les acquis des objectifs visés et l'efficacité d'une formation mise en place, Sabine propose quatre types de dispositif d'évaluation : l'évaluation formative, l'évaluation sommative critériée, l'auto-évaluation et la co-évaluation. Ces quatre types d'évaluation assurent l'acquisition des objectifs dès le début d'une formation.

2.5. Les méthodes et approches d'enseignement des langues

Après avoir analysé des curriculums déjà réalisés, il nous paraît essentiel d'explorer l'évolution des méthodes utilisées dans l'enseignement/ apprentissage des langues afin de dégager la conception de l'enseignement/ apprentissage du FLE qui va sous-tendre notre curriculum.

2.5.1. De la méthode traditionnelle à la méthode structuro-globale audiovisuelle

Commençons d'abord par examiner la méthode traditionnelle, qui est également appelée la méthode grammaire-traduction car « la traduction est au service de l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire » (le Roux, 2008). Elle est mise en œuvre à partir du 18^e siècle (Germain, 1993). Cette méthode est utilisée surtout dans l'enseignement des langues mortes comme le latin et le grec. L'objectif principal de la méthode traditionnelle n'est pas de rendre l'apprenant capable de communiquer, mais plutôt de faciliter l'accès aux textes littéraires dans la langue cible. Un autre objectif primordial de cette méthode est « de développer les facultés intellectuelles de l'apprenant : l'apprentissage d'une L2 est vu comme une "discipline mentale" susceptible de développer la mémoire » (Germain, 1993 : 102).

Le rôle de l'apprenant lors de l'utilisation de cette méthode est de mémoriser la conjugaison verbale ainsi que quelques mots de vocabulaire. Il ne prend pas l'initiative dans le cours. En revanche, l'enseignant est conçu comme l'initiateur des activités exécutées dans la salle de classe. Il doit choisir les textes à utiliser, préparer des questions

à poser, assigner les tâches à l'élève et fournir les bonnes réponses. De ce fait, l'enseignant est considéré comme un dispensateur du savoir, (Germain, 1993).

La méthode traditionnelle donne l'importance à la grammaire et l'enseignement est centré sur l'écrit. « Le seul recours à l'oral est l'oralisation de textes écrits » (le Roux, 2008). En plus, l'apprentissage est véhiculé par les textes littéraires puisque le but ultime est de rendre l'apprenant capable d'accéder la littérature de la langue cible.

A cause de l'inefficacité de la méthode grammaire-traduction à développer de véritables compétences de communication, même à l'écrit, la méthode directe est apparue à partir de la fin du 19^{ème} siècle et au début du 20^{ème} siècle (le Roux, 2008). Le but de cette méthode est de faciliter l'apprentissage de la langue cible à des fins communicatives. « [L'apprenant] doit être entraîné à penser automatiquement en L2 » (Germain 1993 : 127). Il doit participer activement dans son apprentissage de L2 et donc prendre une certaine initiative dans le cours.

Le contenu enseigné est basé sur des situations authentiques plutôt que sur les éléments linguistiques. Contrairement à la méthode traditionnelle, le vocabulaire dans la méthode directe a une place plus importante que la grammaire. Du fait, la grammaire est présentée implicitement à partir d'exemples. Le cours se fait en langue cible pour mettre l'accent sur la compréhension et la production orale et l'utilisation de L1 est évitée autant que possible en cours (Germain, 1993). En plus, l'importance est mise sur la prononciation dès les débuts de l'apprentissage de la langue cible. Même l'écrit est enseigné, mais la priorité est donnée surtout à l'oral car « l'écrit n'est pas considéré comme un système autonome de communication... » (Germain, 1993 :127).

Pourtant, cette méthode a été critiquée parce qu'elle s'appuie sur le principe que l'apprentissage d'une L2 en contexte scolaire est semblable à celui d'une L1 en milieu naturel. « Cela n'est pas le cas puisque le temps consacré à l'apprentissage de L1 en milieu naturel n'est pas similaire à celui consacré à L2 au sein de la classe » (le Roux, 2008). Bien que cette méthode puisse être utile dans le cas où les apprenants n'ont pas une langue commune, son rejet de l'utilisation de L1 oblige souvent l'enseignant à des pirouettes inutiles (le Roux, 2008).

Par conséquent, une autre méthode est parue au cours de la deuxième guerre mondiale. Cette méthode s'appelle la méthode audio-orale. Elle repose sur la théorie béhavioriste et skinnériste qui s'appuie sur un schéma du type stimulus-réaction-renforcement. Cette

méthode repose sur l'hypothèse que lors de l'apprentissage d'une langue, il faut fournir un stimulus pour un apprenant, l'apprenant doit répondre à ce stimulus et l'enseignant doit renforcer ce que l'apprenant vient d'apprendre. L'objectif de cette méthode est la communication à l'oral et en particulier aux structures orales (Germain, 1993). Cette méthode favorise "les quatre habiletés" qui sont la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite. « L'ordre de présentation des quatre savoir ou habiletés linguistiques est : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite » (Germain, 1993 :142).

Le magnétophone et le laboratoire de langue sont introduits dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. En utilisant un magnétophone, l'apprenant doit répéter des phrases qu'il écoute afin de les mémoriser (le Roux, 2008). Toutefois, Chomsky a critiqué cette méthode, son argument étant que « l'acquisition d'une langue ne relève pas d'un procédé stimulus-réponse mais d'un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux » (le Roux, 2008).

La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) apparaît après la seconde guerre mondiale. Comme la méthode audio-orale, la méthode SGAV donne très abondamment la priorité à l'oral (Bérard, 1991). « L'objectif général visé est l'apprentissage à la communication, surtout verbale, dans la langue de tous les jours, c'est-à-dire la langue parlée familière » (Germain, 1993 :153). La langue est conçue comme un outil qui permet l'expression à l'oral ainsi qu'à l'écrit. Il faut quand même souligner que l'écrit est considéré comme un "dérive de l'oral" (Germain, 1993). La méthode SGAV se sert de dialogues enregistrés, de films fixes et aussi d'exercices systématiques qui présentent « une progression inspirée de la grammaire et du vocabulaire issus du *Français fondamental* » (Le Roux, 2008). La grammaire est enseignée de manière inductive à partir des situations de communication présentées dans les matériels pédagogiques utilisés (Besse, 1994, cité par Germain 1993 :153).

Néanmoins, Porcher cité par Bérard (1991) signale que cette méthode ne dépeint pas nécessairement ce qui est la réalité car le matériel souvent utilisé est fabriqué de manière insatisfaisante, « sans chevauchement, sans hésitation, sans reprise, sans bruit de fond » (Bérard, 1991 : 14). « Le type de langue, mais surtout les caractéristiques de la communication proposée dans les dialogues sont très éloignées de la réalité, et le décalage entre la méthode et le contact direct avec la langue étrangère peut être très déroutant pour l'élève » (Bérard, 1991 :14). De ce fait, les apprenants sont souvent restreints par la rigidité de ces dialogues fabriqués.

2.5.2. L'approche communicative

« Il est inconstatable que l'approche communicative s'inscrit dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes précédentes, audio-orales et audio-visuelles, même si elles ont constitué une avancée non négligeable par rapport aux méthodes traditionnelles et ont permis à certains publics d'apprendre efficacement une langue étrangère » (Bérard, 1991 : 11).

Comme le dit Bérard, l'approche communicative est parue à cause des critiques faites sur les approches qui la précèdent. Née dans les années 70, cette approche équipe l'apprenant de savoirs, savoir-faire et savoir-être que compose une langue : l'élève est équipé de la connaissance de la langue et du système linguistique de cette langue afin qu'il puisse l'utiliser efficacement dans un contexte social. « En effet, un des principes de l'approche communicative est qu'il ne suffit pas de connaître les règles d'une L2 pour pouvoir communiquer dans cette langue » (Germain, 1993 :203).

Canale et Swain (1980) cité par Bérard, distinguent trois compétences rendues accessibles aux apprenants grâce à l'approche communicative. Il s'agit de la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique. Selon ces auteurs, la compétence sociolinguistique signale la connaissance des règles sociales dans un groupe qui parle la langue cible et aussi une maîtrise de diverses formes de discours. En revanche, la compétence stratégique indique la capacité à utiliser les stratégies linguistiques ou même non-linguistiques afin de compenser pour les ratés de la communication.

En plus de ce que suggèrent Canale et Swain, Bérard (1991) observe qu'avec l'approche communicative, l'acquisition de la langue veut dire l'acquisition d'une compétence de communication car toute activité proposée a une intention de communication. Elle constate que cette approche équipe les apprenants avec cinq composantes essentielles, « *la compétence linguistique* (la connaissance de la grammaire) ; *la compétence sociolinguistique* (la connaissance des règles socioculturelles) ; *la compétence discursive* (la capacité à produire des discours cohérents) ; *la compétence référentielle* (la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation) ; *la compétence stratégique* (la capacité à utiliser les stratégies verbales et non verbales pour combler les lacunes des autres compétences) » (Becker, 2008 :11).

Le but principal de l'approche communicative est de préparer l'apprenant à utiliser la langue pour communiquer en situation authentique en dehors de la classe, (Coste et al, 1976). De ce fait, il faut que l'enseignant propose des activités qui visent à des fins communicatives : c'est-à-dire, il doit favoriser un comportement communicatif de l'apprenant.

Toutefois, il est primordial que l'apprenant s'intéresse à des activités proposées par l'enseignant et qu'il participe de manière active dans ces activités pour prendre en main son apprentissage. « Dans une approche communicative, l'apprenant doit prendre sa part de responsabilité dans l'apprentissage, négocier et coopérer avec les autres apprenants et l'enseignant dans le choix des objectifs et des moyens de les atteindre, tout en cherchant comment il peut le mieux utiliser et développer ses savoir-faire et compétences » (Coste et al, 1976 : 2).

En effet, l'élève doit prendre en charge son apprentissage, en tenant compte du fait que l'approche communicative vise au développement de l'autonomie dans l'apprentissage. De ce fait, l'apprenant peut s'auto-évaluer et s'améliorer afin de maîtriser les actes de parole de la langue cible. En effet, l'apprenant doit adopter les stratégies qui lui permettront de s'améliorer et de progresser dans son apprentissage.

2.5.3. L'approche actionnelle

Avant de nous pencher sur la perspective actionnelle, il faut clarifier le fait que l'approche actionnelle n'est pas une rupture par rapport à l'approche communicative, mais qu'elle s'inscrit dans son sillage. De ce fait, ces deux méthodes ont des fins similaires en ce qui concerne l'enseignement/ apprentissage d'une langue, c'est-à-dire les deux favorisent l'autonomie de l'apprenant et aussi recentrent l'enseignement d'une langue cible sur la communication.

Depuis le milieu des années quatre-vingt dix, l'approche actionnelle est privilégiée dans l'enseignement/ apprentissage de langues étrangères.

2.5.3.1. La perspective actionnelle et le CECR

Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), qui privilégie la perspective actionnelle, a été publié après dix ans du travail du Conseil de l'Europe. Il « offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe, » (CECR, 2001 :9). C'est-à-dire, il propose un cadre commun dans l'enseignement/ apprentissage de langues vivantes dans le monde entier en décrivant les différents niveaux de compétences, soit linguistiques ou culturelles, que les apprenants doivent avoir acquis pour communiquer efficacement dans des situations données.

Pourtant, il faut bien noter que le CECR ne délimite pas les contenus à enseigner ou la façon de les enseigner car il existe différents types de public qui apprennent les langues vivantes. Il n'impose pas une méthode unique à adopter lors de l'enseignement/ apprentissage d'une langue. Il préconise toutefois l'approche actionnelle. En revanche, il représente un cadre sur lequel l'enseignant ou le concepteur d'une formation peut se baser. Le CECR recommande l'utilisation d'une approche actionnelle qui est centrée particulièrement sur l'apprenant. « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières)... » (CECR, 2001 :15).

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrément**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variées et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences (CECR, 2001 :15).

Autrement dit, l'élève apprend à accomplir des tâches qui sont langagières ou bien non langagières. En plus, l'apprentissage est vu comme un processus actif qui est centré sur l'apprenant. Cela veut dire que l'apprenant doit jouer un rôle actif dans son apprentissage de la langue cible. Il doit participer activement à son apprentissage et doit également être coopératif avec l'enseignant et les autres apprenants. En outre, lors de l'apprentissage, une situation est donnée afin qu'un apprenant puisse atteindre un but. Cette méthode

assure que les activités langagières sont mises au service de la réalisation des actes de parole. Ces activités langagières sont : la production orale et écrite (PO et PE), la compréhension orale et écrite (CO et CE) et aussi l'interaction orale et écrite (IO et IE).

Les capacités globales

Les capacités globales signifient les compétences que l'élève doit posséder à la fin du temps prévu. Ces capacités englobent les actes de langage qui mènent à la communication langagière. Il existe six capacités globales qui correspondent aux activités langagières préconisées par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR, 2001 : 48-65- Chapitre VI). Les capacités de notre curriculum sont celles d'un utilisateur élémentaire (niveau A2).

- *Production Orale (PO)*

« Dans les activités de production orale (parler), l'utilisateur de la langue produit un texte ou un énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs. Parmi les activités orales on trouve, par exemple les exposés (discours dans des réunions publiques...)» (CECR, 2001 : 48).

- *Production Ecrite (PE)*

« Dans les activités de production écrite (écrire ou expression écrite), l'utilisateur de la langue comme scripteur produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs. Parmi les activités écrites, on trouve par exemple remplir des formulaires ou des questionnaires, rédiger des rapports, prendre des notes pour s'y reporter... » (CECR, 2001 : 51).

- *Compréhension orale (CO)*

« Dans les activités de réception orale (écoute et compréhension de l'oral), l'utilisateur de la langue comme auditeur reçoit et traite un message parlé produit par un/plusieurs locuteurs. Parmi les activités d'écoute ou de compréhension de l'oral on trouve par exemple écouter des annonces publiques, des discours... » (CECR, 2001 : 57).

- *Compréhension Ecrite (CE)*

« Dans les activités de réception visuelle (lecture ou compréhension de l'écrit), l'utilisateur, en tant que lecteur, reçoit et traite des textes écrits produits par un ou

plusieurs scripteurs. Parmi les activités de lecture, on trouve par exemple lire pour information... » (CECR, 2001 : 59)

- *Interaction Orale (IO)*

« Dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. Les stratégies de production et de réception sont constamment utilisées au cours de l'interaction. Parmi les activités interactives, on trouve par exemple les échanges courants, la conversation courante, les discussions informelles, les discussions formelles, le débat, l'interview, la négociation [...] » (CECR, 2001 : 60)

- *Interaction Ecrite (IE)*

« En ce qui concerne l'interaction écrite (par exemple correspondance par lettre, télécopie ou courriers électroniques), les opérations de réception et de production sont distinctes (encore que l'interaction électronique, sur Internet par exemple, se rapproche de plus en plus de l'interaction en temps réel). Les effets des discours cumulés sont semblables à ceux de l'interaction orale. » (CECR, 2001 : 68)

En ce qui concerne la motivation des apprenants, pour l'approche actionnelle, « la motivation des apprenants est accrue : la finalité n'est plus l'apprentissage de la langue mais la réalisation d'une action pour laquelle l'apprentissage de la langue est nécessaire » (le Roux, 2008).

Par ailleurs, le curriculum réalisé doit améliorer la motivation des élèves et il doit les encourager à s'engager activement dans leur apprentissage. A cet effet, on postule que l'approche appropriée pour utiliser efficacement ce curriculum est l'approche communicative et actionnelle, qui soit centrée principalement sur l'apprenant et qui « [mette] au cœur de l'apprentissage l'AGIR en langue et dans la langue » (Vincent, 2007 : 4).

Dans l'approche communicative et actionnelle, la place de l'élève est primordiale. L'élève développe au fur et à mesure ses aptitudes d'observation et de réflexion, aussi bien que les stratégies d'apprentissage qui l'amènent progressivement vers l'autonomie.

Les tâches proposées doivent être éloignées de l'environnement de l'apprenant afin d'inciter chez l'élève la motivation de participer vivement dans les activités. Egalement, ces tâches doivent être aussi proches de la réalité de l'élève que possible dans le but de lui permettre de communiquer de manière authentique face à une situation de communication. Kaweski (2004), cité par Becker (2008 : 14), déclare que « le professeur peut réactualiser la méthode, la personnaliser, l'adapter aux besoins locaux et aux intérêts des apprenants... »

En somme, Sabine, (2006 : 14) fait le commentaire suivant :

Une application de cette approche est la simulation globale, c'est-à-dire quand « la langue est un outil au service de la réalisation d'un projet commun ». Dans le même ordre d'idée, la résolution de cas participe aussi de cette approche. Ces deux types d'activités permettent d'établir une communication vraie en classe, de mobiliser la motivation des apprenants autour d'un résultat commun, d'un objectif à atteindre et, en choisissant des cas ou des situations de communication « authentiques », de leur donner des moyens qui vont être directement réinvestissables dans leur réalité professionnelle.

Le CECR met l'accent sur les différentes compétences que doit posséder le locuteur. Premièrement, il existe les compétences générales individuelles, qui se basent sur les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Les savoirs prétendent de la connaissance factuelle du ou des pays dans lesquels la langue en cours d'apprentissage est parlée, (CECR, 2001 : 82). Cela inclut aussi la prise de conscience interculturelle, qui dépeint la connaissance de la culture que implique la langue cible.

L'interculturel signale « un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que par l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent » (Brodin, 2009 : 1). Nous voyons à partir de cette citation que l'interculturel relève deux aspects principaux, étant l'interaction ainsi que l'interrelation entre diverses cultures.

La notion de l'interculturel nous intéresse parce qu'il est abordé, soit explicitement ou implicitement, dans l'enseignement d'une langue étrangère car on introduit à l'apprenant une nouvelle culture qui est souvent très différente de la sienne.

La conscience interculturelle fait partie des compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir, telles qu'elles sont définies par le Cadre européen commun de référence pour les langues. La prise en compte de la culture dans l'enseignement des langues étrangères est indispensable, non seulement pour apprendre à communiquer efficacement, mais aussi parce qu'elle représente un enjeu éthique¹⁰.

Nous remarquons, à partir de la citation de Maga ci-dessus, l'importance de l'interculturel dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère. Cela signifie le besoin de faire découvrir une autre culture (des normes, des valeurs, des modes de vie, qui constituent une langue cible) aux apprenants. En tenant compte du fait que l'apprentissage d'une langue signale l'apprentissage de la culture, « il est donc nécessaire que les enseignants intègrent l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage des langues » (Maga, 2005).

Maga observe que la formation à l'interculturel permet à l'apprenant de s'ouvrir aux nouvelles normes et cultures ainsi que de maîtriser une langue cible dans des dimensions linguistiques et culturelles. Selon le CECR (2001 :9), « dans une approche interculturelle, un objectif essentiel ...est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité... » Sans doute, le CECR considère l'interculturel comme une composante nécessaire dans l'enseignement/ apprentissage de langue.

En revanche, le savoir-faire comprend la capacité de l'apprenant de se conduire selon les principes de savoirs. Le savoir-être recouvre la connaissance des attitudes, des valeurs et des styles cognitifs que les utilisateurs/ apprenants doivent montrer lors de l'utilisation de la langue cible. Notons que ces aspects doivent être liés à leur personnalité propre. En ce qui concerne le savoir-apprendre, « il s'agit de la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures » (CECR, 2001 : 85).

Deuxièmement, l'interculturel souligne la compétence à communiquer langagièrement. Cette compétence relève une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une compétence pragmatique. La composante linguistique se compose de la

¹⁰ http://www.franccparler.org/dossiers/interculturel_former.htm

compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique (CECR, 2001 :87). En revanche, pour la composante sociolinguistique il s'agit de la connaissance et des habilités demandées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale, (Ibid. 93). La compétence pragmatique « traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont (...) organisés, structurés et adaptés (compétence discursive) (...) utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétences fonctionnelle) [et] segments selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétences de conception schématique), (Ibid. 96).

Le CECR prévoit six niveaux de compétences qui fournissent les descriptions générales des niveaux communs de références pour les langues. Nous présentons ces descriptions, qui traitent de capacités qui correspondent à chaque niveau, citées à partir du CECR (2001: 25) en **annexe 1** attachée à ce mémoire.

2.6. L'adaptation de l'enseignement du français au contexte local

Comme nous l'avons vu précédemment dans 2.5.3, le CECR préconise que l'apprentissage d'une langue étrangère soit adapté au contexte dans lequel la langue en question est enseignée. Nous avons ainsi noté dans l'introduction de ce mémoire que notre curriculum a pour objectif d'adapter l'enseignement de la langue française au contexte lesothan. En faisant cela, nous visons à équiper les apprenants avec les connaissances et les compétences que concerne la langue française, ainsi qu'à promouvoir l'interculturalité chez les Lesothans. Par conséquent, il nous semble essentiel de présenter l'aspect de l'adaptation de l'enseignement du français dans le contexte africain, surtout dans le contexte lesothan.

En effet, tout comme Lezouret et Chatry-Komarek (2007), Manyawu (2008) suggère qu'il faut adapter le français dans le contexte local dans le but d'enseigner efficacement cette langue. De cette manière, les apprenants peuvent être motivés car ils peuvent utiliser cette langue en dehors de l'environnement de l'école. Manyawu utilise le terme « local ownership of French » pour faire référence à cet aspect.

Il ajoute aussi qu'il faut motiver les apprenants. Cela implique que le curriculum doit obligatoirement répondre à leurs besoins afin de susciter chez eux la motivation d'apprendre la langue. Evidemment, quand les apprenants sont motivés, ils développent

l'envie d'apprendre la langue, et cela contribuerait à l'enseignement/ apprentissage efficace de la langue cible.

A la lecture de la littérature sur la situation du français en Afrique et, plus particulièrement au Lesotho, le curriculum qui constitue l'étude actuelle, cherche à intégrer le français dans le contexte local dans le but de réduire l'aspect étranger de cette langue. Cela veut dire qu'il cherche à permettre aux apprenants d'utiliser la langue française dans des situations diverses, soit dans leur pays, soit dans des pays francophones.

Evidemment, il faut avoir des supports d'apprentissage qui favorisent l'adaptation au contexte local pour faciliter l'enseignement/ apprentissage efficace de la langue cible. Examinons comment cet aspect est abordé dans trois méthodes récemment publiées : *Alter Ego*, *le Mag* et *On y va !* Dans l'analyse de ces trois méthodes, nous observons aussi l'aspect culturel afin de situer la présence de l'interculturel dans les manuels de FLE.

Alter Ego 1

Alter Ego est une méthode de français destinée à des grands adolescents débutant leur apprentissage de la langue française (du niveau 0 au niveau B2 de CECR). « Les thèmes abordés [dans *Alter Ego*] ont pour principal objectif de susciter chez l'apprenant un réel intérêt pour la société française et le monde francophone et lui permettre de développer des savoir-faire et savoir-être indispensables à toute communication réussie » (Berthet et al, 2006 :3).

La méthode est composée de neuf dossiers qui comportent trois leçons. Dans chaque leçon, il existe un *Point culture* qui permet de travailler les contenus culturels selon les thématiques traitées dans chaque dossier. Grâce à un point culture, les apprenants sont exposés aux contextes socioculturels dans lesquels la langue est utilisée : c'est-à-dire que le *Point culture* contribue à l'acquisition d'une compétence socioculturelle. Par exemple, à la page 19, l'apprenant est exposé à l'usage de « tu » et de « vous » pour bien faire la différence entre les deux. Pour donner un autre exemple, nous voyons que la leçon 3 du dossier 2, à la page 45, aborde le point sur le code postal et les départements pour aider les apprenants à envoyer des lettres par la poste. Ce point culture expose les apprenants à la manière dont les adresses mails sont rédigées en français.

Il faut mentionner qu'*Alter Ego* a été conçu pour un public européen. Par conséquent, son contenu ne s'adapte pas vraiment au contexte culturel africain. Nous prenons un exemple présenté à la page 131 dans *Alter Ego 1*. Le point culture de cette leçon traite de différents modes de paiement des Français, un aspect qui est différent dans un contexte africain et n'est peut donc pas être appliqué dans ce contexte. Nous prenons un autre exemple à la page 77, où le point culture traité s'appuie sur les fêtes de fin d'année. Cette section présente des traditions et des modes de célébration des fêtes en France, qui sont plus ou moins différentes des fêtes lesothanes, considérant que ces célébrations tombent à des saisons différentes. De ce fait, il est possible que les apprenants africains ne puissent pas s'identifier avec les modes de célébrations en France.

Le Mag

Nous voyons une situation semblable présentée dans *le Mag*, une méthode de français qui s'adresse à un public de jeunes adolescents. Cette méthode, qui « a pour objectif de développer chez les élèves leur compétence à communiquer dans des situations élémentaires (...) tout en leur faisant découvrir différents aspects de la culture française et francophone » (Himber, Rastello et Gallon, 2006 :3), a été conçue pour un public européen.

Les contenus culturels présentés dans cette méthode suivent les exigences du CECR, (Himber, Rastello et Gallon, 2007). Cela veut dire qu'ils ont pour but de faire acquérir la compétence sociolinguistique et aussi d'exposer l'apprenant à l'interculturel. Dans cette méthode, la civilisation est traitée sur une double page de toutes les deux unités pour exposer les apprenants à la culture française. En prenant un exemple à la page 26, nous voyons une présentation des symboles de la France comme la Tour Eiffel, le Mont Blanc, le drapeau français, le fromage, les croissants et la mode française. Ces aspects exposent l'apprenant à la France et lui donnent l'opportunité de présenter des symboles de son pays. Nous voyons aussi la présentation de l'histoire de France à la page 44.

Pourtant, cette méthode ne représente que le contexte européen, présentant la plupart du temps des situations et des aspects qui s'appliquent dans les pays européens. C'est-à-dire qu'il n'aborde pas d'aspects africains. Premièrement, nous remarquons que les prénoms des personnages présentés dans cette méthode sont français, il n'y a pas des prénoms africains. Même les photos dans cette méthode présentent le contexte français. En plus, prenons un exemple à la page 50, unité 5, nous remarquons la présentation des différents sports faits par les adolescents comme la voile, le kayak et l'équitation. Ces sports ne se pratiquent pas dans la plupart des contextes africains, même francophones. Par conséquent, il peut être difficile pour les apprenants africains de s'associer à certains aspects abordés dans le manuel.

Les contextes présentés dans les deux méthodes mentionnés ci-dessus sont différents de ceux qui sont traités dans la méthode *On y va 1*, qui sont adaptés au contexte africain.

On y va !

On y va ! est une méthode de français destinée à un public de jeunes adolescents dans des pays d'Afrique (Nigéria et Ghana) où l'anglais est la langue d'instruction. Cette méthode a été conçue afin d'adapter le français au contexte local des pays africains dans l'enseignement du FLE en présentant des situations qui permettent aux apprenants de dire ou d'exprimer leurs propres réalités en utilisant la langue française. Les apprenants sont exposés aux réalités des pays où le français est parlé, surtout sur le continent africain. Cela a été fait dans le but de leur permettre de communiquer efficacement avec ces pays francophones voisins. « C'est sur [la] proximité géographique et culturelle que *On y va !* prend appui, et sur l'intérêt que l'acquisition de la langue française peut représenter pour des jeunes désireux de communiquer avec des voisins africains, et plus largement de s'ouvrir au reste du monde » (Mazauric et Sirejols, 2002 :3).

Nous voyons que les situations dépeintes dans cette méthode sont diverses, présentant des personnages qui sont d'origines différentes : quatre élèves venant de Darako, une ville imaginaire non-francophone, un venant de Côte d'Ivoire et un professeur venant du Sénégal. « Ces situations, proches de situations authentiques, mettent également en place les valeurs d'ouverture et de respect d'autrui que suppose tout enseignement de langue » (Mazauric et Sirejols, 2002 :4). En outre, les dessins présentés dans cette méthode montrent des personnages noirs, un aspect auquel les apprenants africains peuvent s'identifier.

On y va ! a pour but de faire acquérir aux apprenants la culture française et francophone, mais il n'y a pas une section spécialement consacrée à cet aspect comme nous voyons dans *Alter Ego 1*. L'enseignement/ apprentissage de la langue est intégrée dans des situations relevant du contexte et de la culture africains. Prenons l'exemple de l'Unité 3 à la page 21, où l'objectif communicatif est de donner des informations, nous voyons qu'il y a une photo de la Tour Eiffel, mais qu'il n'y a pas une section consacrée à la description de ce symbole français, comme c'est le cas dans *le Mag*.

Dans le même ordre d'idée, nous voyons que cette méthode permet l'ouverture sur l'Afrique francophone et aussi sur le reste du monde. Pour donner un exemple, dans

l'unité 1 à la page 9, nous remarquons plusieurs nationalités qui sont mentionnées. Ces nationalités incluent les africains non-francophones comme le nigérien et le ghanéen et les francophones africains et européen comme le suisse, le français, le burkinabé et le camerounais. Cela expose les apprenants aux différentes nationalités dans les mondes francophones et aussi dans les mondes non-francophones.

Enfin, pour bien adapter l'enseignement du français au contexte africain, des prénoms africains sont utilisés dans la méthode. Par exemple, à la page 56, nous voyons les petits énoncés écrits par « les collégiens [qui] voudraient changer le monde ». Il y a Tanella, Adama, Paulin, Souleymane et Natissautou. Sans doute, les apprenants africains peuvent s'identifier avec les situations et aussi les personnages présentés dans cette méthode.

2.7. Les apports de la théorie et des produits identifiés

Dans ce chapitre, qui a pour objectif de clarifier la problématique de notre étude, nous avons présenté différentes parties.

La première partie de la revue de la littérature traite de la situation du français en Afrique, dans des pays francophones, et dans des pays non-francophones situés notamment en Afrique australe, le Lesotho inclus. Le but de cette section est de nous renseigner sur le statut donné au français dans des écoles africaines ainsi que les atouts que cette langue apportent pour les apprenants africains et de nous renseigner sur le contexte d'enseignement du FLE sur le continent africain, afin de réaliser un curriculum qui sache prendre en compte ce contexte.

La deuxième partie de ce chapitre expose en détail les outils utilisés dans la réalisation d'un curriculum. Dans cette partie, nous avons consulté des ouvrages de Nunan, qui exposent des phases suivies dans la réalisation d'un curriculum pour assurer la qualité et présente ce que contient un curriculum. Nunan (1988) s'appuie sur le fait qu'un curriculum doit tenir compte des besoins et des attentes du public à former. De ce fait, il faut effectuer une analyse des besoins, une action qui assure que les objectifs d'apprentissage correspondent à ce que l'apprenant souhaite atteindre.

Cette partie présente aussi les composantes que constitue un curriculum (la finalité, le(s) but(s), les objectifs d'apprentissage, la méthodologie, le syllabus, la progression, les matériels pédagogiques, les activités d'apprentissage et le dispositif d'évaluation).

Dans la troisième partie, nous présentons deux exemples de curriculums déjà réalisés, qui exposent minutieusement les éléments que doit comporter un curriculum de qualité. Ces curriculums incluent celui réalisé par Drapeau (2005), qui est conçu pour les cours de français sur objectifs spécifiques pour les industries textiles, ainsi qu'un curriculum réalisé par Sabine (2006) pour la Grande distribution.

La partie suivante expose en détail l'évolution des méthodes dans l'enseignement/apprentissage du FLE afin de mieux situer notre curriculum dans son cadre méthodologique. Nous traçons cette évolution de la méthode traditionnelle, qui est mise en œuvre à partir du 18^e siècle, jusqu'à la méthode actuellement recommandée, l'approche communicative et actionnelle. Il nous semble essentiel de mentionner que la méthodologie prévue pour notre curriculum est l'approche communicative et actionnelle, qui est dite efficace dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Enfin, la dernière partie de ce chapitre traite de l'adaptation de l'enseignement du français au contexte local. Nous montrons les atouts apportés par l'adaptation du contexte local dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère avant que nous analysions trois méthodes récemment publiées pour examiner leur adaptation au contexte local donné. Nous analysons deux méthodes conçues pour un public européen et une méthode conçue pour un public africain.

Bref, grâce à la revue de la littérature, nous nous sommes renseignée sur ce que notre curriculum doit contenir. Lors de la réalisation de notre produit, nous avons suivi les étapes vivement recommandées par Nunan, notamment en ce qui concerne l'analyse des besoins et nous nous sommes constamment référée aux curriculums déjà réalisés dans le but d'assurer un curriculum de qualité.

En plus, nous nous sommes renseignée sur ce qu'il faut faire pour adapter l'enseignement du FLE au contexte local, afin que les apprenants puissent s'identifier avec cette langue

et aussi qu'ils puissent être motivés d'apprendre cette langue et dans le but de réaliser un curriculum qui réponde aux besoins du public visé.

University of Cape Town

Chapitre 3 : La réalisation du curriculum

3.1. Introduction

Rappelons que dans le chapitre précédent, nous avons présenté la revue de la littérature, qui nous a aidée à situer notre étude dans des études qui existent déjà. Le chapitre actuel a pour objectif de présenter la démarche adoptée lors de la réalisation de notre curriculum ainsi que de présenter le curriculum.

Nous présentons en premier lieu l'analyse des besoins que nous avons effectuée et sa contribution dans la réalisation de notre curriculum. Cette analyse des besoins nous a aidée à concevoir des objectifs d'apprentissage pour notre curriculum.

La deuxième partie de ce chapitre présente notre produit : un curriculum pour la réintroduction du français dans les écoles lesothanes.

La troisième partie de ce chapitre présente l'évaluation de notre curriculum. Nous y exposons la démarche que nous avons adoptée pour assurer la qualité de notre produit. Nous réalisons également l'évaluation à priori de notre curriculum.

3.2. L'analyse des besoins

Comme nous l'avons déjà vu dans la revue de la littérature, l'ABF explicite un écart entre un profil souhaité et un profil actuel. Autrement dit, l'ABF est effectuée pour établir les besoins ainsi que les manques à combler du public à former dans le but d'améliorer une performance (Bureau, 1999, Remaud, 2009).

La réalisation de l'analyse des besoins dans cette étude nous a renseignée sur le contexte dans lequel le projet du gouvernement lesothan est situé. Lors de la réalisation de l'ABF, nous nous sommes renseignée également sur les attentes des apprenants ainsi que de la société, représentée par les parents et les directeurs des écoles dans cette étude. Nous avons utilisé plusieurs outils pour réaliser l'ABF, et ils sont tous présentés ci-dessous.

3.2.1. Les outils utilisés pour effectuer l'analyse des besoins

Selon Remaud (2009), pour bien effectuer l'ABF, il faut étudier le contexte dans lequel est située une formation à mettre en place. Alors, pour exécuter l'ABF, nous avons en premier lieu lu des documents présentant le projet de la réintroduction du français dans les écoles secondaires lesothanes afin de nous renseigner profondément sur les besoins du pays. Nous avons également interviewé des personnes en charge de ce projet pour découvrir les raisons qui ont poussé le gouvernement du Lesotho à décider d'introduire la langue française au niveau secondaire.

Comme le dit Porcher (1995), il faut considérer les besoins de non seulement les apprenants mais aussi de la société plus large. De ce fait, il nous a paru essentiel d'interviewer les directeurs des écoles qui participeront à ce projet pilote l'année prochaine. Nous avons ainsi fait des interviews avec les directeurs des écoles qui font partie de ce projet. Ces interviews ont été faites à partir d'un guide d'entretien (voir **annexe 2**). « Ce guide recense l'ensemble des thèmes qui doivent être traités lors de la rencontre » (Remaud, 2009).

Nous avons choisi d'effectuer des interviews avec des directeurs dans les écoles qui enseignent déjà la langue française et dans celles qui introduiront cette langue en 2010. Il nous a semblé intéressant de nous tourner vers ces directeurs car ils possèdent des connaissances plus approfondies sur les arrière-plans sociaux de leurs élèves. Ces entretiens nous ont servi à nous familiariser avec le contexte dans lequel les apprenants se trouvent dans le milieu scolaire.

Ensuite, puisqu'il s'agit de mettre l'apprenant au centre de son apprentissage, nous avons distribué des questionnaires aux apprenants de première année du niveau secondaire, car c'est à ce niveau que le français sera introduit l'année prochaine (voir **annexe 3**). Ce questionnaire cherchait à rassembler des informations objectives et subjectives par rapport aux apprenants.

Nous avons également distribué des questionnaires spécifiquement préparés pour les parents d'élèves afin de découvrir ce à quoi ils aspirent pour leurs enfants (voir annexe 4).

3.2.2. La démarche adoptée

En premier lieu, afin de réaliser les entretiens, nous avons tout d'abord sélectionné dix écoles qui font partie du projet pilote de 2010 à partir d'une liste de seize écoles. Il nous paraît essentiel d'évoquer le fait que nous avons choisi les écoles qui sont facilement accessibles, la plupart d'elles étant à Maseru, la ville capitale. Alors, nous avons téléphoné aux directeurs de ces écoles dans le but de fixer un rendez-vous et nous avons visité les écoles aux dates retenues. Enfin, avec le guide d'entretien préparé en avance, nous avons interviewé les directeurs et directrices de ces écoles.

Ensuite, nous avons choisi deux écoles pour analyser les besoins des apprenants en utilisant les questionnaires évoqués ci-dessus. En ce qui concerne les critères utilisés, nous nous sommes basée sur l'accessibilité de ces écoles. Par exemple, à la première école, Sefika High School, il était facile d'avoir accès aux apprenants parce que nous avons étudié dans cette école et que nous connaissons personnellement la directrice. Nous avons choisi la deuxième école, Methodist High School, parce qu'elle enseigne déjà le français et que cela nous permet d'avoir une meilleure idée des besoins des élèves qui apprennent déjà le français.

Avant de distribuer les questionnaires, nous avons demandé la permission des directeurs par téléphone. Ensuite, nous avons distribué des questionnaires aux apprenants et à leurs parents. De ce fait, les élèves ont dû rentrer chez eux avec les questionnaires pour permettre à leurs parents de les remplir.

3.2.3. Les écoles choisies pour la distribution des questionnaires

Nous avons choisi deux écoles pour analyser les besoins des apprenants, Sefika High School et Methodist High School. En ce qui concerne les critères utilisés, nous nous sommes basée sur l'accessibilité de ces écoles. Par exemple, à la première école, Sefika

High School, il était facile d'avoir accès aux apprenants parce que nous avons étudié dans cette école et que nous connaissons personnellement la directrice. Nous avons choisi la deuxième école, Methodist High School, parce qu'elle enseigne déjà le français et donc cela nous permet d'avoir une meilleure idée des besoins des élèves qui apprennent déjà le français.

Nous avons utilisé seulement un cours de Form A (le premier niveau du secondaire) à Sefika et à Methodist High School à cause du temps dont on a disposé pour effectuer l'ABF. Les classes comptaient cinquante-cinq et soixante sept élèves respectivement.

3.2.4. Les résultats de l'analyse des besoins

Nous présentons à ce stade les résultats que nous avons dégagés à partir des outils que nous avons utilisés lors de la réalisation de l'analyse des besoins. Premièrement, nous exposons le point de vue des directeurs des écoles et celui des parents en ce qui concerne l'introduction du français dans les écoles lesothanes. Nous traitons également le point de vue des apprenants, qui relève leurs attentes quant à l'enseignement/ apprentissage du français.

3.2.4.1. Le point de vue des directeurs des écoles

Nous avons découvert lors des entretiens que la finalité de l'introduction du français dans les écoles est d'assurer l'acquisition des compétences nécessaires pour participer à la vie sociale et / ou accéder au marché de l'emploi.

Tous les directeurs ou les représentants que nous avons interviewés ont affirmé que la connaissance des deux langues dites internationales (le français et l'anglais) créerait des opportunités pour les élèves, surtout dans les milieux professionnels.

Par ailleurs, un bon nombre de directeurs des écoles sont de l'avis que la connaissance du français promeut l'interculturalité. C'est-à-dire, l'apprenant sera exposé à une autre culture qui l'aidera à apprécier sa culture et aussi la culture d'autrui. En outre, comme le directeur de Maseru High School l'a souligné, l'apprentissage de plusieurs langues

promeut la capacité cognitive et même sociocognitive d'une personne. Autrement dit, un apprentissage de plusieurs langues ouvre l'esprit d'une personne et lui permet d'apprécier les différentes cultures qui existent dans le monde. De ce fait, une personne peut vivre agréablement avec les gens différents.

3.2.4.2. Le point de vue des parents d'élève

Nous présentons à présent les informations dégagées des questionnaires remplis par les parents d'élèves.

Remarquons d'abord que les parents ont déclaré qu'ils soutiennent l'initiative du gouvernement de réintroduire le français langue étrangère dans les écoles lesothanes. Un parent a précisé : «This is perfect! Now Lesotho will hopefully be recognized globally, as is the case with some of our neighbouring countries. »

Les parents ont également insisté sur la finalité professionnelle et académique de l'apprentissage du français. La connaissance du français donnerait aux apprenants des opportunités de travailler dans les entreprises internationales au Lesotho et aussi celles qui sont dans des pays étrangers. En outre, les élèves pourraient suivre leurs études dans des pays francophones.

3.2.4.3. Le point de vue des apprenants

Nous commençons tout d'abord par présenter les données objectives des participants de deux écoles avant d'exposer les données subjectives de ces participants.

En total, les questionnaires ont été remplis par 48 femmes et 47 hommes. Ces participants sont tous entre l'âge de 12 et 20 ans et tous ont la nationalité lesothane.

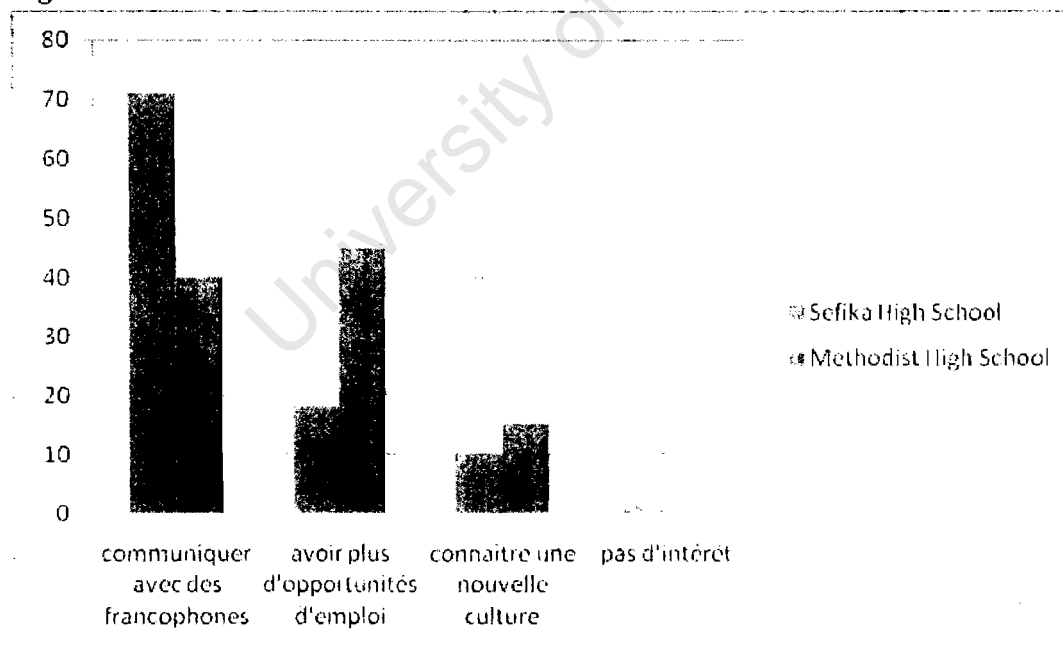
Tous les participants ont signalé leur intérêt pour le français, à l'exception d'un apprenant qui a avoué son désintérêt. En répondant à une question qui cherche la raison pour laquelle ils s'intéressent à cette langue, la plupart des participants ont remarqué que la

connaissance de la langue française leur présentait des opportunités d'étudier ou de travailler dans des pays francophones.

En plus, un bon nombre d'apprenants (quarante-huit) ont constaté qu'ils veulent savoir communiquer en français, et plus particulièrement avec des touristes francophones qui visitent leur pays. En outre, vingt-neuf participants ont affirmé que la connaissance du français crée un avantage, particulièrement dans le monde professionnel. La connaissance de cette langue faciliterait les embauches dans les entreprises internationales. Huit apprenants ont constaté qu'ils voudraient être traducteurs, deux projettent d'enseigner le français au public lesothan.

Enfin, quatre apprenants ont également signalé l'intérêt de la culture et la civilisation francophones car la connaissance de ces aspects promeut l'interculturel. Cette information est schématisée dans la figure 3.2 plus bas.

Figure3.2.



3.2.4.4. Les situations prévues

En ce qui concerne les situations auxquelles les élèves seront confrontés ultérieurement, beaucoup des apprenants estiment qu'ils communiqueront à l'école et même avec des francophones. Les situations prévues incluent : l'interaction entre un touriste francophone et un apprenant lesothan sur des sujets proches de l'apprenant.

A l'oral, les apprenants estiment qu'ils auront besoin du français pour :

- Saluer
- Communiquer en classe
- Se présenter
- Parler de soi-même
- Donner/ demander des informations personnelles
- Parler de ses goûts
- Parler de son emploi de temps
- Dire quelle heure il est
- Parler au téléphone
- Donner des directions
- Parler de son pays
- Parler du climat
- Parler de ses projets personnels

Les situations écrites prévues incluent

- Comprendre une affiche
- Comprendre des documents assez courts
- Lire des magazines
- Lire des journaux simples
- Lire des romans simples

- Lire des manuels simples
- Lire des recettes simples
- Lire et comprendre des informations présentées sur des sites d'Internet
- Ecrire une carte postale
- Rédiger un mail en français
- Ecrire une lettre informelle

3.2.4.5. Conclusion

En somme, il est évident qu'à la fois, les parents et les élèves, s'intéressent à l'introduction du français dans des écoles lesothanes.

À partir des questionnaires analysés, nous avons pu déterminer des objectifs que les élèves souhaitent atteindre à la fin de l'école secondaire.

Ces objectifs sont présentés en détail dans la partie qui suit, qui présente le curriculum réalisé.

3.3. Le curriculum

3.3.1. Introduction

Après nous être attardée sur l'analyse des besoins dans la partie précédente, nous nous attachons à présent à présenter le curriculum réalisé. On trouvera ce curriculum plus bas dans sa forme synthétique, et dans sa forme détaillée pour les 10 premiers modules.

3.3.2. A qui est destiné ce curriculum ?

Ce curriculum est destiné à la direction du National Curriculum Development Center (NCDC) au Lesotho. Comme on a déjà remarqué dans le premier chapitre, il n'y a pas de curriculum conçu pour la langue française qui est reconnu par cette institution. Nous voudrions donc proposer ce curriculum, qui répond aux exigences stipulées par la politique d'éducation de ce pays et qui détermine ce qu'un apprenant doit être capable de faire à la fin de la durée prévue.

Ce curriculum servira également aux enseignants de FLE qui rendront leurs services aux écoles choisies pour prendre part au projet pilote de 2010. Il sert comme un guide pour l'enseignant car il présente progressivement les objectifs, les contenus, les activités pédagogiques et le dispositif d'évaluation que l'enseignant peut adopter lors de l'enseignement/ apprentissage de la langue française.

Ce curriculum servira donc indirectement aux élèves qui apprendront le français. Il aide à répondre aux besoins de ces apprenants, dégagés à partir de l'analyse des besoins effectuée. Il s'adresse à un public de jeunes adolescents (âges 13, 14 et 15) débutant leur apprentissage de la langue française à l'école secondaire.

3.3.3. Le temps prévu pour les séances de l'enseignement du français

Ce curriculum couvre le contenu de trois années de l'école secondaire. Cela veut dire que le niveau visé doit être acquis pendant trois années.

Il existe approximativement 180 jours dans le calendrier scolaire des écoles secondaires au Lesotho. Cela égale à 36 semaines de cours par an. Beaucoup d'écoles ont affirmé qu'ils disposeront d'au moins trois séances pour l'enseignement/ apprentissage du français à raison de 35 minutes par cours. Par conséquent, il y aura 105 minutes (une heure et quarante-cinq minutes) de l'apprentissage du FLE par semaine et donc 63 heures par an, ce qui représente environ 189 heures pour trois années, ce qui permettra aux apprenants d'acquérir un niveau A2.

3.3.4. La structure du curriculum

Ce curriculum est composé des éléments suivants :

- Vingt modules qui correspondent à différents objectifs communicatifs ordonnés selon une progression des aspects faciles aux aspects difficiles.
- Pour chacun des modules, deux dimensions, celle de la communication et celle de la culture, présentant respectivement des sous-objectifs d'ordre pragmatique et d'ordre culturel.
- La dimension pragmatique, qui expose les apprenants aux différents registres de la langue française
- La dimension culturelle, qui expose les apprenants à la culture française et francophone. Nous avons choisi d'inclure la partie de la culture et comparaison (C&C) pour signaler les comparaisons que ce curriculum fait entre la culture lesothane et la culture française et francophone. Dans ces conditions, les élèves peuvent s'identifier avec la langue française et donc peuvent ultérieurement l'utiliser dans leur vie quotidienne.
- Un syllabus qui détaille, pour dix premiers sous-objectifs, les énoncés, le lexique et les points grammaticaux correspondant.
- Les supports et les activités d'apprentissage qui facilitent l'apprentissage efficace de cette langue lors d'une séance d'apprentissage.
- Le dispositif d'évaluation visant à vérifier si les objectifs d'apprentissage ont été atteints.

3.3.5. Les finalités du curriculum

Comme nous le remarquons dans la revue de la littérature, la finalité d'une formation signale la valeur qu'on cherche à développer chez l'apprenant lors de la mise en place une formation (le Roux, 2009). Selon De Ketele (1989) cité par le Roux (2009), pour formuler la finalité, on peut utiliser la formule «l'enseignement de ... vise le développement de ... (ici une valeur), c'est-à-dire ... (ici une explication de la valeur).»

Les finalités de ce curriculum sont donc :

- L'enseignement du français vise à contribuer à une meilleure attente entre les peuples d'origines différentes, c'est-à-dire, il cherche à contribuer à l'acceptation des autres.
- L'enseignement du français vise à contribuer au développement économique de ce pays : c'est-à-dire, il vise à assurer l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires aux apprenants pour accéder au marché de l'emploi.
- L'enseignement du français vise au développement intellectuel des apprenants : c'est-à-dire, il vise à promouvoir la capacité cognitive et sociocognitive de l'apprenant.
- L'enseignement du français vise à contribuer à l'épanouissement personnel de l'apprenant, c'est-à-dire qu'il vise au développement personnel de l'apprenant.

3.3.6. Les buts

Les buts d'apprentissages englobent ce que l'élève doit être capable de faire à l'issue de la formation (le Roux, 2009).

Pour ce curriculum, le but est de promouvoir l'interculturel parmi les apprenants locaux. En tenant compte du fait que beaucoup d'apprenants parlent seulement deux langues, le sésotho et l'anglais, il nous paraît essentiel d'exposer ces apprenants à la culture francophone.

Dans le même d'ordre d'idée, le but de ce curriculum est de faire acquérir aux élèves les compétences de communiquer en français dans des situations de la vie quotidienne. Bref, à la fin de trois années de l'école secondaire, l'élève doit être un utilisateur élémentaire de la langue française, c'est-à-dire que l'élève doit acquérir un niveau équivalent au niveau A2 du CECR.

3.3.7. Les capacités globales

Comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre, les capacités globales désignent les compétences que les élèves doivent acquérir tout au long d'une formation. « Les six capacités retenues correspondent aux activités de communication langagières du Cadre européen commun de référence pour les langues » (Drapeau, 2005 :6). Ces six capacités sont la production orale (PO), la production écrite (PE), la compréhension orale (CO), la compréhension écrite (CE), l'interaction orale (IO) et l'interaction écrite (IE).

- **Production orale**

Ce curriculum permet à l'élève de s'exprimer à l'oral dans des situations qui sont proches de lui. Les activités proposées dans ce curriculum mettent l'apprenant dans des situations de production qui sont authentiques afin de lui équiper des savoirs pour communiquer efficacement dans des situations réelles. Des exemples de la production orale incluent des jeux des rôles, les simulations et les jeux.

- **Production écrite**

Ce curriculum permet à l'apprenant de produire des textes écrits comme des cartes postales ou des lettres informelles, par exemple. Les apprenants sont mis dans des situations où ils doivent produire des textes semblables à ceux qui avaient été utilisés comme des supports au commencement de la séquence.

- **Compréhension orale**

Ce curriculum vise à équiper l'apprenant des compétences qui lui permettent de comprendre des discours oraux comme des annonces et instructions orales, des émissions de radio et enregistrements.

- **Compréhension écrite**

Les activités de compréhension écrite dans ce curriculum sont présentées progressivement allant de la compréhension générale à une compréhension plus détaillée de textes simples écrits en français. Par exemple, dans l'exemple d'une fiche pédagogique fournie dans ce curriculum, nous commençons avec la compréhension

globale du texte pour permettre aux apprenants d'avoir l'idée de ce que traite le texte avant de nous pencher sur la compréhension détaillée.

- **Interaction orale**

Ce curriculum favorise l'interaction orale, surtout au commencement de l'apprentissage de cette langue, car les apprenants ont exprimé le besoin d'être capables de communiquer avec des francophones. Par exemple, les apprenants doivent jouer des scènes à la fin d'une séquence pour confirmer qu'ils ont efficacement acquis l'objectif visé.

- **Interaction Ecrite**

Les apprenants ont aussi exprimé le besoin de rédiger des lettres ou des mails à leurs correspondants dans des pays francophones. Par conséquent, ce curriculum cherche à rendre les apprenants capables de lire, comprendre et répondre de manière adéquate dans les situations que cela implique.

3.3.8. Les objectifs pédagogiques

Comme on le constate dans la version synthétique de notre curriculum, ce curriculum se divise en 20 modules. Les modules correspondent à des macro-objectifs numérotés de 1 à 20 et comportent des sous objectifs dégagés à partir de l'analyse des besoins que nous avons effectuée.

Les macro-objectifs que nous avons dégagés sont les suivants :

1. Saluer
2. Se présenter
3. Donner des informations personnelles (l'âge, le lieu d'habitation, etc.)
4. Demander des informations personnelles de quelqu'un (l'âge, le lieu d'habitation, etc.)
5. Parler de ses goûts
6. Se décrire physiquement

7. Parler de sa famille
8. Raconter sa journée
9. Parler de ses loisirs
10. Donner/ demander des nouvelles
11. Inviter
12. Décrire sa ville
13. Situer un lieu
14. Parler de son pays
15. Dire le temps qu'il fait
16. Dire comment on se sent
17. Parler de son alimentation
18. Demander/donner un prix
19. Parler des événements passés
20. Parler de ses projets

On trouvera plus bas la forme synthétique de notre curriculum : elle détaille les macro-objectifs et les sous-objectifs, en différenciant l'aspect communicatif (« C ») et l'aspect culturel (C&C : Culture et Comparaisons).

3.3.9. La méthodologie

La revue de la politique de l'éducation au Lesotho demande qu'un curriculum promeuve l'autonomie de l'apprenant. Cela veut dire que l'élève doit être actif dans son apprentissage pour développer et enrichir ses compétences. L'enseignant ne doit pas se considérer comme un dispensateur du savoir mais une aide ou un co-participant au processus d'apprentissage de l'apprenant. "...the new trend should be a move from teaching to facilitating learning, from transfer of facts to student construction of knowledge (...) from knowledge acquisition to development (of knowledge, skills, values and attitudes)" (MOET, 2009 : xi).

L'approche communicative et actionnelle, que nous avons présentée en détail dans la revue de la littérature, nous paraît la méthodologie la plus adaptée pour mettre en œuvre ce curriculum. Nous sommes de l'avis que cette approche est surtout pertinente dans l'enseignement d'une langue étrangère car elle permet à l'apprenant d'accomplir des tâches/ actions en utilisant la langue cible. « En adoptant l'approche actionnelle, on va donc leur proposer de réaliser des tâches communicatives qui soient proches de leur réalité quotidienne...mais aussi mobiliser leurs capacités cognitives, affectives et leur créativité » (Sabine, 2006 :14).

Il faut insister sur le fait que les tâches proposées aux apprenants doivent correspondre au niveau visé, en tenant compte des capacités globales mentionnées plus haut. Rappelons que le niveau à atteindre est le niveau élémentaire A2 du CECR.

3.3.10. Le syllabus

Comme on le constate plus bas, nous avons proposé un document détaillé pour les dix premiers macro-objectifs.

Nous y avons décliné, pour chaque sous-objectif de type pragmatique, des exemples d'énoncés adaptés au contexte lesothan, ainsi que le lexique, la grammaire, la phonétique et l'orthographe qui y sont liés.

3.3.11. La progression

La progression de ce curriculum dépend des sous objectifs présentés dans le syllabus. C'est la progression spiralaire que nous privilégions dans ce curriculum parce que celle-ci intègre les deux autres types de progression, la progression linéaire et la progression par accumulation (présentées en détail dans le deuxième chapitre de ce mémoire). Ce type de progression permet « de tenir en compte non seulement des objets à enseigner, mais aussi des connaissances des élèves, des savoirs enseignants et des attentes sociales » (Canelas-Trevisi, 2009 :62).

3.3.12. Les supports pédagogiques

Ce curriculum recommande l'utilisation de trois types de supports : les supports authentiques, les supports semi-authentiques et les supports fabriqués. Les supports authentiques incluent des extraits des émissions trouvées sur le site de TV5.org, des photos, des cartes, etc.

Etant donné que l'objectif du curriculum est de mettre en place un cours spécifique pour les élèves lesothans, ce curriculum favorise surtout l'utilisation des supports authentiques car il n'y a pas encore de manuels conçus pour l'enseignement/ apprentissage du français adapté au contexte lesothan. Néanmoins, les enseignants sont conseillés de se référer à d'autres méthodes pour l'enseignement des points grammaticaux, par exemple.

On trouvera, dans la dernière colonne de notre curriculum détaillé présenté plus bas, des indications quant à la nature des supports envisagés pour chaque sous-objectif.

3.3.13. Les activités pédagogiques

Les activités pédagogiques permettent l'acquisition de l'objectif visé. On trouvera un exemple de scénarios d'apprentissage pour l'atteinte d'un objectif de type pragmatique en **annexe 5**, et un exemple de scénario d'apprentissage pour l'atteinte d'un objectif de type culturel en **annexe 6**.

Les scénarios d'apprentissage présentés dans ce curriculum détaillent des activités d'apprentissage en suivant les étapes proposées par Lehembre (2006 :18) et inspirées des étapes de l'unité didactique de Lemeunier (2006) :

1. Sensibilisation, prise de contact, mise en train, rappel de l'étape précédente, définition de l'objectif de la séquence du cours.
2. Apprentissage des moyens linguistiques et sociolinguistiques pour accomplir la tâche, les objectifs fixés.
3. Présentation, explication, compréhension des éléments nouveaux (lexique, structures, éléments culturels). Vérification de la compréhension.
4. Réflexion, analyse, conceptualisation des points grammaticaux nouveaux.
5. Activités d'application, de réemploi, de fixation des éléments nouveaux, exercices structuraux de substitution, de transformation, de complétion (Production guidée).
6. Activités de transfert, d'exploitation, de personnalisation (Production ouverte).

7. Résolution de problèmes nouveaux : utilisation libre, spontanée du lexique et des structures au cours d'activités communicatives (jeux de rôle et d'improvisation, simulations, études et résolutions de cas...) (Production ouverte).
8. Evaluation : bilan pour vérifier l'atteinte des objectifs et auto-évaluation.

3.3.14 Le dispositif d'évaluation

Etant donné que ce curriculum vise le niveau équivalent du niveau A2 du CECR, il nous paraît donc essentiel d'utiliser les types de dispositif d'évaluation recommandés par ce cadre pour évaluer les acquis des apprenants.

- ***Auto-évaluation***

Rappelons que le curriculum en question est centré sur l'élève. Alors, « il est souhaitable qu'une partie de l'évaluation soit prise en charge par l'apprenant. Il sera ainsi davantage impliqué dans son apprentissage et devra devenir plus autonome » (Lehembre, 2006 :24).

Par conséquent, ce curriculum propose une évaluation formative en forme d'auto-évaluation. Une grille d'auto-évaluation (voir **annexe 7**) doit être utilisée tout au long de l'apprentissage pour évaluer la progression de l'apprenant. En utilisant cette grille, les apprenants sont exposés aux objectifs et sous-objectifs qu'ils doivent apprendre. De ce fait, l'élève peut être inspiré à atteindre ces objectifs au minimum du temps en utilisant des stratégies qui éveillent son autonomie dans l'apprentissage. Autrement dit, l'auto-évaluation sert à inciter l'apprenant à trouver des stratégies métacognitives, cognitives ainsi que socio-affectives, qui lui permettent d'avancer dans son apprentissage.

- ***Co-évaluation***

En plus, notre curriculum recommande la co-évaluation. Comme nous l'avons vu dans la revue de la littérature, ce type d'évaluation est réalisé à la fois par l'enseignant et par les apprenants. C'est-à-dire que la co-évaluation implique tous ceux qui sont dans la classe de langue. La co-évaluation dans ce curriculum est appliquée surtout lors de l'étape de la production, comme on le constate dans nos scénarios d'apprentissage en **annexes 5 et 6**. Dans cette étape, les apprenants doivent repérer les erreurs faites par leurs camarades et

puis les corriger. Comme l'auto-évaluation, la co-évaluation incite l'élève à s'engager activement dans son apprentissage de la langue cible.

- *Evaluation sommative*

En outre, ce curriculum recommande aussi l'évaluation sommative, qui permet de faire un bilan des acquis des objectifs visés. L'évaluation sommative proposée dans ce curriculum est liée à la notion de note. Cela veut dire que les apprenants doivent passer un test pour l'attribution d'une note.

Cette évaluation doit être effectuée à la fin de chaque module dans le but d'assurer l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être reliés à l'objectif visé par chaque module. Ce curriculum adopte ce qu'on appelle le contrôle continu. Cela veut dire que la note gagnée pour chaque module contribue à la note finale.

Dans le cadre de l'évaluation sommative, les six capacités globales sont évaluées. La note est distribuée en parts égales entre ces compétences : la production orale et l'interaction orale (PO/IO), la production écrite et l'interaction écrite (PE/IE), la compréhension orale (CO) ainsi que la compréhension écrite (CE). Il faut noter que la PO et IO aussi bien que la PE et IE sont évaluées au même temps car il s'agit de la compétence de produire à l'oral et à l'écrit respectivement.

L'attribution de note à la fin de chaque année est prévue de la façon suivante :

- La production orale et l'interaction orale : 25 %
- La production écrite et l'interaction écrite : 25%
- La compréhension orale : 25%
- La compréhension écrite : 25%
- **Total** : 100%

A partir de l'information montrée ci-dessus, nous voyons que ce curriculum ne donne pas priorité à une compétence aux frais des autres compétences. Par contre, il assure que chaque compétence est acquise de manière efficace.

On trouvera un exemple de l'évaluation sommative conçue pour le deuxième module de notre curriculum en **annexe 8**.

Curriculum Synthétique

DOMAINES

C – Communication

C&C – Culture et comparaisons

	Objectifs	Domaines	Sous-objectifs
Module 1	Saluer	C	1.1. Saluer quelqu'un 1.2. Communiquer en classe
		C&C	1.3. Respecter les usages en matière de tutoiement et de vouvoiement (de politesse) 1.4. Savoir combien de bisex à donner en France
Module 2	Se présenter	C	2.1. Donner son identité 2.2. Épeler 2.3. S'informer sur l'identité de l'autre 2.4. Présenter quelqu'un
		C&C	2.5. Connaître les usages en matière de tutoiement et de vouvoiement

Module 3	Donner des informations personnelles	C	3.1. Dire son âge 3.2. Dire où on habite 3.3. Dire sa nationalité
		C&C	3.4. Connaître les noms de pays francophones africains (le monde francophone)
Module 4	Demander des informations personnelles à quelqu'un	C	4.1. Demander l'âge de quelqu'un 4.2. Demander le lieu d'habitation de quelqu'un 4.3. Demander la nationalité de quelqu'un
		C&C	4.4. Respecter les autres races 4.5. Se familiariser avec la journée contre le racisme
Module 5	Parler de ses goûts	C	5.1. Parler de ce qu'on aime 5.2. Parler de ce qu'on n'aime pas
		C&C	5.3. Prendre connaissance des activités sportives ou culturelles en France 5.4. Etablir les goûts typiques des francophones

Module 6	Décrire quelqu'un physiquement	C	6.1. Parler de l'apparence générale 6.2. Parler de sa taille 6.3. Dire la couleur de ses cheveux 6.4. Dire la couleur de ses yeux
		C&C	6.5. Comparer physiquement les célébrités francophones et africaines
Module 7	Parler de sa famille	C	7.1. Présenter sa famille 7.2. Décrire sa maison 7.3. Décrire sa chambre
		C&C	7.4. Etablir des comparaisons entre la vie de famille en France et la vie de famille au Lesotho (qui fait quoi dans la maison ?)
Module 8	Raconter sa journée	C	8.1. Demander l'heure 8.2. Dire quelle heure il est 8.3. Parler de son emploi du temps 8.4. Parler de ses activités quotidiennes
		C&C	8.5. Etablir les comparaisons entre l'école en France et l'école au Lesotho

Module 9	Parler de ses loisirs et de ses vacances	C	9.1. Parler de ses activités préférées. 9.2. Parler de ses vacances. 9.3. Écrire une carte postale.
		C&C	9.4. Connaître les loisirs des adolescents français 9.5. Établir des comparaisons entre les loisirs des ados français et les loisirs des ados lesothosiens
Module 10	Donner ou demander des nouvelles	C	10.1. Annoncer un événement familial. 10.2. Demander et donner des nouvelles de quelqu'un. 10.3. Réagir, féliciter. 10.4. Écrire une lettre informelle.
		C&C	10.5. Souhaiter des meilleurs vœux.
Module 11	Inviter	C	11.1. Proposer une sortie 11.2. Accepter ou refuser une sortie
		C&C	11.3. Connaître des festivals dans le monde francophone
Module 12	Décrire sa ville	C	12.1. Parler de sa ville 12.2. Nommer et localiser des lieux dans la ville
		C&C	12.3. Connaître les villes capitales des pays francophones africains et de la France

Module 13	Situer un lieu	C	13.1. Situer un lieu géographiquement. 13.2. Présenter et caractériser des lieux 13.3. Donner ou demander des directions
		C&C	13.4. Situer les pays francophones africains et la France sur une carte du monde
Module 14	Parler de son pays	C	14.1. Présenter et caractériser son pays 14.2. Parler de régions de son pays
		C&C	14.3. Parler des sites touristiques des pays francophones et de son pays
Module 15	Parler du climat et des saisons	C	15.1. Comprendre des informations simples sur le climat, la météo 15.2. Parler du temps qu'il fait 15.3. Parler des saisons
		C&C	15.4. Etablir des comparaisons entre les saisons au Lesotho et les saisons en France et dans un pays d'Afrique francophone
Module 16	Dire comment on se sent	C	16.1. Parler de sa santé 16.2. Proposer des remèdes
		C&C	16.3. Donner des conseils pour être en bonne santé

		C&C	20.3. Parler de professions différentes en français
--	--	----------------	--

University of Cape Town

Après avoir présenté la forme synthétique de notre curriculum, nous nous penchons à ce stade sur la présentation du curriculum détaillé pour les dix premiers modules.

Curriculum détaillé pour les modules 1 à 10

MODULE 1		A l'issue de ce module, l'élève sera capable de...			CO/IO	
		Saluer quelqu'un				
Dom.	Sous-objectifs	Enoncés	Grammaire	Lexique	Phonétique/ orthographe	Support
communication	1.1. Saluer quelqu'un	Bonjour monsieur/madame. Salut ! Tu vas/vous allez bien ? Je vais bien merci, et toi/vous ? Ça va merci. Au revoir.	*Le verbe « aller » *Tu et vous	Bonjour/ bonsoir/ bon après-midi Salut Monsieur/ madame/ mademoiselle Merci Bien Au revoir/ à toute à l'heure/ à bientôt	L'accentuation de la dernière syllabe	Un enregistrement portant sur les salutations formelles et informelles, fabriqué par l'enseignant, Des photos (présentant la poignée des mains)
	1.2. Communiquer en classe	Ouvrez vos livres à la page 5 et lisez à haute voix. Pardon monsieur, je ne comprends	*Les adjectifs possessifs *L'impératif *Le verbe « pouvoir » * L'interrogation	Ouvrir, Lire, Livre/cahier/journal A haute voix Pardon, Pouvoir,	L'intonation de l'interrogation	Les objets en salle de classe

		pas. Est-ce que vous pouvez répéter, s'il vous plaît ? Qu'est-ce que ça veut dire ?	avec « qu'est-ce que » * Le verbe vouloir	Comprendre, Répéter, Vouloir		
Culture comparaisons	1.3. Respecter les usages en matière de tutoiement et de vouvoiement (de politesse). 1.4. Savoir combien de bises à donner en France					Combien de bises (http://combiendebises.free.fr)

MODULE 2	A l'issue de ce module, l'élève sera capable de... SE PRESENTER	CO/IO
-----------------	--	--------------

Dom	Sous-objectifs	Enoncés	Grammaire	Lexique	Phonétique/ orthographe	Support
communication	2.1. Donner son identité	Je m'appelle Lerato. Et toi, comment tu t'appelles ? Moi, c'est/ je suis Liambha.	*Le verbe « s'appeler » au présent de l'indicatif. *L'interrogation avec « comment » *Le verbe « être » *Le pronom personnel. *Le connecteur « et »	Moi/ toi/vous/nous S'appeler/être.	/twa/, /mwa/ L'intonation montante dans la question	Un enregistrement authentique sur « se présenter »
	2.2. Epeler	Est-ce que tu peux épeler ton nom? L-I-A-M-B-H-A	*L'interrogation avec « est-ce que » *Le verbe « pouvoir » * L'adjectif possessif	Pouvoir Epeler Nom/ prénom	L'alphabet en français	Une fiche de l'alphabet phonétique international
	2.3. Présenter quelqu'un	Voici Mohau, il est mon ami. Et qui c'est /qui est-ce? Je te présente	*L'interrogation avec « qui ». *Les pronoms personnels	Voici/voilà, Ami/copain/copine/ meilleur(e) ami(e)/ bon(ne) ami(e)	Prononciation de <i>un/une</i> + nom	Un enregistrement authentique sur « se présenter et présenter quelqu'un »

		Liengoane, elle est une bonne amie. Enchanté.	compléments *L'adjectif démonstratif *l'adjectif possessif *L'article indéfini	Enchanté		
Culture comparaisons	2.4. Connaître les usages en matière de « tu » et de « vous »					

University of Cape Town

MODULE 3	A l'issue de ce module, l'élève sera capable de... DONNER DES INFORMATIONS PERSONNELLES	CO/PO/IO
-----------------	--	-----------------

Dom	Sous-objectifs	Enoncés	Grammaire	Lexique	Phonétique/ orthographe	Support
communication	3.1. Dire son âge	Quel âge as-tu/ avez-vous ? J'ai 13 ans.	*L'interrogation avec « quel » *l'inversion verbe-sujet *le verbe avoir au présent de l'indicatif.	Age Avoir, Les nombres en français	/y/, les sons /je/ et /j'ai/ La prononciation des nombres, La liaison avec les nombres	<i>Un document authentique sur TV5</i>
	3.2. Dire où on habite	J'habite à Maseru. Et toi, tu habites à Maseru aussi ? Non, j'habite au Sénégal.	*le verbe « habiter » *la préposition de lieu « à » *le pronom personnel *le connecteur « et »	Les noms de villes dans des pays francophones africains, Aussi, Non/ oui	L'intonation montante	
	3.3 Dire sa nationalité	Je suis lesothan. Toi, tu viens d'où ? Moi, je viens du Cameroun, je suis camerounaise.	*le verbe « être » *Le pronom personnel *venir de *le pronom où *Les prépositions +	Les nationalités, Les noms des pays en français	Les sons /z/ et /s/	

			noms pays			
Culture comparaisons	3.4. Connaître les noms de pays francophones africains (le monde francophone)					<i>la carte du monde</i>

University of Cape Town

MODULE 4	A l'issue de ce module, l'élève sera capable de... DEMANDER DES INFORMATIONS PERSONNELLES À QUELQU'UN	CO/IO
-----------------	--	--------------

Dom	Sous-objectifs	Enoncés	Grammaire	Lexique	Phonétique/ orthographe	Support
communication	4.1. Demander des informations personnelles à quelqu'un	Où habites-tu ? J'habite au Cameroun.	*l'inversion verbe-sujet *les prépositions de lieu *Où *le verbe « habiter »	Habiter	Intonation de la question, les sons /y/ et /u/	Une photocopie présentant les drapeaux des pays <i>La francophone dans le monde</i> (http://qatarfrancophonie.free.fr/cartfranc.html)
	4.2. Demander le lieu d'habitation de quelqu'un	D'accord, mais tu habites à Maseru maintenant ? Oui.	*L'interrogation avec l'intonation *le connecteur « mais » *L'affirmation positive	Maintenant/ hier/ demain/ D'accord/ ok/ pas d'accord/ oui/ non	L'intonation montante	
	4.3. Demander la nationalité de quelqu'un	De quelle nationalité es-tu ? Je suis sénégalaise.	*L'interrogation avec « quel[le] » *l'inversion verbe-sujet	Nationalité Les nationalités	L'accentuation sur la dernière syllabe	

			*les adjectifs de nationalité (masculin, féminin)		La discrimination des sons /u/ et /y/	
Culture comparaison	4.4. Respecter les autres races 4.5. Se familiariser avec la journée contre le racisme					Une vidéo sur TV5 présentant les différentes races

University of Cape Town

MODULE 5	A l'issue de ce module, l'élève sera capable de... PARLER DE SES GOÛTS	CO/IO
-----------------	---	--------------

Dom	Sous-objectifs	Enoncés	Grammaire	Lexique	Phonétique/ orthographe	Support
communication	5.1. Parler de ce qu'on aime et parler de ses passions	Qu'est-ce que tu aimes ? Quelle est ta passion ? J'aime lire mes livres, mais pendant le week-end, je préfère regarder la télévision.	*L'interrogation avec « qu'est-ce que » *le verbe « aimer » *l'adjectif possessif *l'article défini *le verbe « préférer » *l'adjectif interrogatif « quel(le) »	Livre/ roman/ journal Lire Aimer/préférer, Pendant, Le week-end/ la semaine Regarder/ écouter La télévision, la radio.	L'intonation montante de la question	<i>Extraits de documents</i>

	5.2. Parler de ce qu'on n'aime pas	Moi, je n'aime pas regarder la télévision. J'aime écouter la musique, le hip hop. Je déteste le hip hop, j'aime bien le r'n'b. J'adore aussi la musique lesothane.	*La négation ne...pas. *L' article défini *Le verbe « détester » *Le verbe « adorer » *le verbe « aimer » + infinitif *l'accord des adjectifs avec les noms	Adorer/préférer/détester (les expressions de goût), La musique Bien Aussi/et Ne...pas/ne...plus/ ne...jamais/ne...que	L'accentuation de la dernière syllabe	<i>authentiques qui présentent les goûts (sites d'Internet, les journaux, etc.)</i>
Culture comparaison	5.3. Prendre connaissance des activités sportives ou culturelles en France 5.4. Etablir les goûts typiques des francophones					<i>Un document authentique sur TV5</i>

MODULE 6	A l'issue de ce module, l'élève sera capable de... DECRIRE QUELQU'UN PHYSIQUEMENT	PO/PE
-----------------	--	--------------

Dom	Sous-objectifs	Enoncés	Grammaire	Lexique	Phonétique/ orthographe	Support
Communication	6.1. Parler de l'apparence générale	Voici M. Mandela. Il a l'air gentil.	*les adjectifs démonstratifs *le verbe « avoir »	Voici/ voilà Monsieur/ madame/ mademoiselle L'air gentil/ l'air fatigué/ l'air malade	Masculin/ féminine, singulier/ pluriel (des exercices de la discrimination)	<i>Des photos/ images de célébrités francophones et africaines</i>
	6.2. Parler de sa taille	Il est grand et fort.	*la place des adjectifs *le verbe être, masculin/féminin	Grand(e)/ petit(e)/ de taille moyenne Fort(e)/faible		
	6.3. Dire la couleur de ses cheveux	Il a les cheveux blonds et courts	*l'article défini *les adjectifs possessifs	Les cheveux Blonds/ roux Courts/ mi-longs/ longs		
	6.4. Dire la couleur de ses yeux	De quelle couleur sont ses yeux ? Il a les yeux noirs	*les adjectifs possessifs *le verbe avoir *l'interrogation avec quelle	Les couleurs Le corps		

Culture Comparaisons	6.5. Comparer physiquement les célébrités francophones et africaines		
-----------------------------	--	--	--

University of Cape Town

MODULE 7	A l'issue de ce module, l'élève sera capable de... PARLER DE SA FAMILLE	CE/PE
-----------------	--	--------------

Dom	Sous-objectifs	Enoncés	Grammaire	Lexique	Phonétique/ orthographe	Support
Communication	7.1. Présenter sa famille	Qui est-ce / c'est qui/ qui c'est? C'est ma petite sœur. J'ai aussi un grand frère.	*l'interrogation avec « qui » *le verbe être *« c'est »/ il est *l'adjectif possessif *L'accord de nom et adjectif	Aussi Sœur/ frère/ demi-frère/ demi-sœur, mère/ père/ oncle/ tante/ parents/ grands-parents.	Intonation de la question	<i>Un document présentant le vocabulaire d'une maison</i> <i>Une photo présentant différentes pièces dans la maison</i>
	7.2. Décrire sa maison	Nous avons une petite maison, avec cinq pièces. Il y a une cuisine, un salon, deux chambres et une salle de bains.	*le verbe avoir *il y a *l'article indéfini + nom *l'accord avec le genre	Une maison/ un immeuble/ un appartement Une pièce Le vocabulaire sur différentes pièces dans la maison		
	7.3. Décrire sa chambre	Qu'est-ce qu'il y a dans ta chambre ? Dans ma chambre, il y a un lit, une lampe et un bureau.	*l'interrogation avec « qu'est-ce que » *les prépositions et les adverbes de lieu *il y a *l'article défini	Le vocabulaire sur objets dans la maison.		

Culture comparaison	7.4. Etablir des comparaisons entre la vie de famille en France et la vie de famille au Lesotho (qui fait quoi dans la maison ?)	
--------------------------------	---	--

University of Cape Town

MODULE 8	A l'issue de ce module, l'élève sera capable de... RACONTER SA JOURNÉE	IO/PO
-----------------	---	--------------

Dom	Sous-objectifs	Enoncés	Grammaire	Lexique	Phonétique/ orthographe	Support
Communication	8.1. Demander l'heure	Quelle heure est-il/ il est quelle heure ?	*l'interrogation avec « quel[le] » *l'inversion verbe sujet	Heure/minute/ seconde Les expressions utilisées pour demander l'heure	L'intonation de question	<i>Une montre</i>
	8.2. Dire quelle heure il est	Il est midi et demi	*le verbe être *le connecteur « et » *Différentes façons de dire l'heure	Midi/ minuit Demi/ quart	Le « e » caduc Liaison/enchaînement dans la prononciation de l'heure	
	8.3. Parler de son emploi du temps	A quelle heure est-ce que l'école commence ? L'école commence à huit heures. On a la récréation à dix heures trente et on a la pause déjeuner à une heure de l'après midi.	*le pronom personnel « on » *l'interrogation avec « est-ce que » * la préposition « à »	Le vocabulaire sur des lieux à l'école Emploi du temps La récréation, La pause/ le déjeuner, Les matières scolaires	La discrimination de /ə/ et /e/	<i>Un emploi du temps scolaire</i>
	8.4. Parler de	Comment est ta	*Le verbe « se	Puis/en suite		

	ses activités quotidiennes	journée typique ? Je me lève à 6h, et puis je me lave. Je vais à l'école à 7h30	lever » *l'interrogation avec « comment » *le verbe « aller » *le pronom « on » = nous *l'article défini	Une journée/ un jour/ un mois typique		
Culture Comparaison	8.5. Etablir des comparaisons entre l'école en France et l'école au Lesotho					<i>Un emploi du temps scolaire</i>

MODULE 9	A l'issue de ce module, l'élève sera capable de... PARLER DE SES LOISIRS	IO/PO/PE
-----------------	---	-----------------

Dom	Sous-objectifs	Enoncés	Grammaire	Lexique	Phonétique/ orthographe	Support
Communication	9.1. Parler de ses activités préférées	Qu'est ce que tu aimes faire le samedi ? J'aime jouer au foot tous les samedis	*l'interrogation avec « qu'est-ce que » *l'adjectif possessif *le verbe « aimer » + infinitif	Tous/ tout/ toute/ toutes, Le foot/ le basket/ les loisirs Les jours de la semaine	L'intonation de question	<i>Des enregistrements sur le site TV5.org</i>
	9.2. Parler de ses vacances	Qu'est-ce que tu vas faire pendant les vacances ? Je vais aller à Thabana-Ntlenyana. Je vais aussi rendre visite à mes grands-parents à Mafeteng.	*l'interrogation avec « qu'est-ce que » *le futur proche (aller + infinitif) *l'adjectif possessif *la préposition de lieu « à »	Pendant Les vacances Grands-parents Aussi	La discrimination /ə/ et /e/, /ɛ/ et /e/	<i>Les documents pédagogiques sur le site TV5.org</i>

	9.3. Ecrire une carte postale	Chère Mpho, je suis maintenant à Thaba-Bosiu. C'est magnifique ici. Bisous, Lerato	*le verbe « être » * la préposition « à » * « c'est » * l'adverbe « ici »	Chère/ Maintenant, Magnifique/ super Bisous/ bises Ici/ là-bas	cher jolie/	Les salutations à l'écrit (au début et à la fin d'une carte postale)	<i>Une carte postale</i>
Culture comparaison	9.4. Connaître les loisirs des adolescents français 9.5. Etablir des comparaisons entre les loisirs des ados français et les loisirs des ados lesothans						

MODULE 10	A l'issue de ce module, l'élève sera capable de... DONNER OU DE DEMANDER DES NOUVELLES	CO/PE
------------------	---	--------------

Dom	Sous-objectifs	Enoncés	Grammaire	Lexique	Phonétique/ orthographe	Support
Communication	10.1 Annoncer un événement familial	C'est la fête de Moshoeshoe demain. Ah, oui, je sais.	*c'est/il est *l'article défini *La préposition « de » * savoir et connaître	Oui, non, savoir, une fête, demain, le lendemain, hier, aujourd'hui	L'accentuation de la dernière syllabe	<i>Un document fabriqué par l'enseignant</i>
	10.2. Demander et donner des nouvelles de quelqu'un	Est-ce que tu as réussi le test ? Oui, bien sûr ! j'ai eu quatre-vingt pourcent.	*le passé composé avec « avoir »	Le test, réussir, pourcent		
	10.3. Réagir, féliciter	Félicitations ! je suis très heureuse pour toi. Merci.	*L'adjectif « pour » * Le pronom personnel	Félicitation, heureux/heureuse/ triste/ ravi(e) Merci, Très/ trop		
	10.4. Ecrire une lettre informelle	Coucou Palesa, Je viens de recevoir ta lettre... A bientôt, Lisemelo	* « Venir de » + infinitif * l'adjectif possessif	Coucou/ salut/ bonjour/ A bientôt/ à toute à l'heure, à demain Recevoir	La structure d'une lettre informelle Les salutations	<i>Une lettre informelle entre ami(e)s fabriquée par l'enseignant</i>

				Une Lettre	dans une lettre informelle	
Culture comparaison	10.5. Souhaiter ses meilleurs vœux					<i>Des cartes des vœux (Noël, anniversaire...)</i>

University of Cape Town

3.4. Assurer la qualité de notre curriculum

La section qui suit, traitera de l'évaluation de notre curriculum. La première partie définit le concept d'évaluation d'une formation. La seconde partie décrit la notion de qualité, en mettant en évidence les étapes à suivre pour garantir une qualité en formation. La troisième partie constitue la mise en place de l'évaluation à priori du curriculum présenté dans ce mémoire.

3.4.1. La qualité

- **Qu'est-ce que la qualité ?**

En termes généraux, pour nous, la qualité dépeint un élément qui permet le meilleur usage au meilleur prix.

- **Qu'est-ce que la qualité en formation**

Compte tenu du fait que ce mémoire présente un curriculum qui vise à fournir une éducation de qualité aux apprenants lesothans, il nous semble primordial de définir la notion de la qualité en formation.

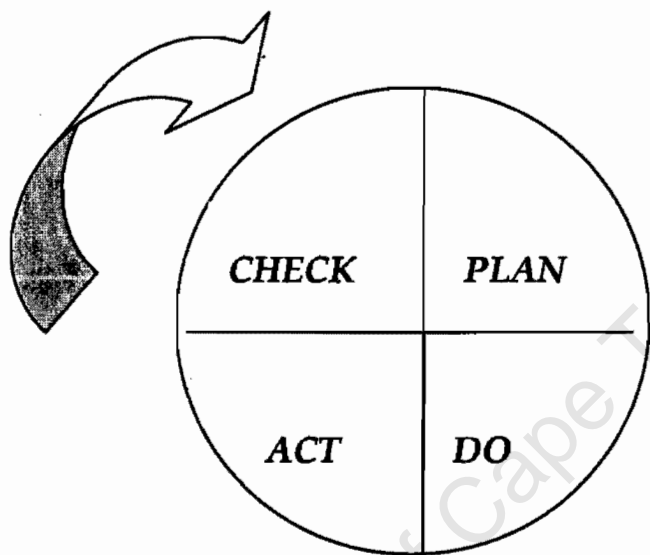
«A quality education system produces students with the knowledge, skills, attitudes, values and work habits needed to become productive, fulfilled citizens. It provides clear goals, high standards, good teachers and a well-organised curriculum » (OQE, 2002).

Cela veut dire qu'une formation de qualité doit fournir les connaissances et les compétences nouvelles qui permettent aux apprenants de contribuer au développement de leur pays. Par ailleurs, il est indispensable de prendre en compte les spécificités d'une action de formation :

- Une action de formation constitue un processus.
- Une action de formation est un service dans lequel l'apprenant n'est pas un simple consommateur mais un acteur de son projet de formation.
- Le processus de formation fait appel à un système client particulier dont les besoins diffèrent et évoluent dans le temps (Lacroix, 2004 :10).

- **Comment assurer la qualité en formation ?**

Pour bien assurer la qualité en formation, il est conseillé de « mettre en place un système d'amélioration continue, répétant constamment le principe PDCA (Plan-Do-Act-Check) de la roue de Deming » (le Roux, 2009). Cette notion est présente dans le diagramme présenté ci-dessous.



En effet, ce curriculum a été établi pour assurer l'apprentissage de qualité de la langue française. Il a été conçu en utilisant un outil qui permet d'augmenter régulièrement la qualité d'un produit en utilisant ces quatre étapes essentielles.

- ✓ **Planifier la réalisation du curriculum (*Plan*)**

Pour bien planifier une formation de qualité, il est recommandé d'utiliser un outil qui aide à la planification des tâches à accomplir, le diagramme de Gant. « Cet outil permet de mieux gérer la planification d'une action pour arriver au résultat voulu en minimum de temps et sans commettre d'erreur » (le Roux, 2009).

Du fait, au début de notre recherche, nous avons utilisé le diagramme de Gant afin de fixer les dates pour effectuer les tâches qui ont contribué à la réalisation de notre curriculum. Cet outil nous a aidée à réaliser notre produit en temps prévu.

✓ **Réaliser le curriculum (Do)**

Nous avons ensuite réalisé un curriculum, tout au long en suivant la démarche présentée dans le diagramme de Gant. Cela veut dire que nous avons effectué les tâches listées dans ce diagramme en respectant les dates fixées.

En premier lieu, nous nous sommes renseignée sur le thème de la réalisation d'un curriculum en lisant les deux ouvrages de Nunan intitulés « The learner-centred curriculum » et « Syllabus design ». Il faut mentionner que nous avons eu contact de ce thème dans les cours d'Ingénierie de la formation et de Français sur objectifs spécifiques à UCT. Evidemment, nous avons utilisé nos notes d'UCT de manière simultanée avec les informations présentées dans les deux ouvrages de Nunan tout au long de la réalisation de notre curriculum pour assurer un produit plus détaillé.

✓ **Evaluer le curriculum**

Nous avons choisi de donner la citation qui suit portant sur la définition de la notion « évaluation » car elle nous paraît claire et précise.

« Evaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé en vue de prendre une décision » (De Ketele, 1989 :183).

En d'autres termes, l'évaluation d'une formation assure qu'un programme mis en place répond à une demande exigée et aux besoins du public. L'évaluation sert aussi à déterminer l'efficacité et la pertinence des processus appliqués lors de la planification d'une formation (Nunan, 1988).

En effet, le processus de l'évaluation a pour objectif d'assurer que la formation ait un impact, professionnel et/ou personnel sur le public et qu'elle réponde prioritairement aux besoins et attentes des formés. Bref, l'évaluation assure la qualité d'une formation.

Néanmoins, étant donné que notre curriculum n'est pas encore mis en place, ce qu'on suggère est ce que De Ketele (1989) appelle *une évaluation a priori*.

3.4.2. L'évaluation a priori

Avant que nous expliquions cette notion, il faut souligner qu'il existe deux grands types de stratégie évaluative pour un programme : l'évaluation a priori et l'évaluation a posteriori.

L'évaluation a priori d'un programme est celle qui est menée par des experts sur la base de leur connaissance dans le domaine des programmes et de leur connaissance du contexte où le programme doit être implanté. (...) Une bonne évaluation a priori (moins coûteuse) permet de prendre à temps des décisions d'ajustement avant l'application d'un programme, de telle sorte qu'elle offre plus de garantie d'obtenir une évaluation a posteriori (plus coûteuse).

Nous voyons à partir de la citation de De Ketele plus haut que l'évaluation a priori est faite avant de la mise en place d'un programme. De ce fait, nous nous proposons d'utiliser ce type d'évaluation pour évaluer notre curriculum afin que nous puissions envisager d'éventuelles remédiations.

Pour vérifier la qualité de notre produit, nous considérons les critères suivants :

- La pertinence du produit
- L'efficacité et l'efficience du produit
- La cohérence du produit

- **La pertinence du produit**

Pour assurer que notre curriculum soit pertinent par rapport aux besoins des apprenants, nous avons effectué une analyse des besoins. A partir de cette analyse des besoins, nous avons pu dégager les objectifs que vise ce curriculum.

En utilisant ces objectifs, nous avons déterminé les contenus pertinents par rapports aux besoins des apprenants, qui doivent être enseignés dans la courant de la formation. En prenant un exemple, dans les questionnaires distribués, les apprenants ont avoué l'envie de communiquer avec des francophones. Nous avons découpé cette attestation en plusieurs sous-objectifs : se présenter, parler de son pays.

En ce qui concerne les supports, la plupart du temps, nous avons recommandé à l'enseignant de faire référence à la méthode de français, *On y va !* qui a été conçu pour l'enseignement/apprentissage du français pour un public anglophone. Nous sommes de l'avis que la référence occasionnelle à cette méthode inspirera l'enseignant à concevoir des fiches pédagogiques qui soient adaptées au contexte local. Néanmoins, des fiches pédagogiques doivent aussi être conçues en utilisant des documents authentiques qui aident les apprenants dans leur apprentissage de la langue cible.

- **L'efficacité et l'efficience du produit**

Dans cette partie, nous évaluons si le curriculum réalisé permet aux apprenants d'acquérir les compétences visées en utilisant de façon optimale les moyens disponibles.

Après avoir recensé les informations concernant les ressources disponibles dans les écoles qui peuvent utiliser ce curriculum, nous avons déterminé les supports qui assureront un enseignement/apprentissage efficace du français. Par exemple, nous avons recommandé l'utilisation de sites Internet car la plupart des écoles disposent d'ordinateurs connectés à l'Internet.

- **La cohérence du produit**

« La cohérence pose le problème du choix des moyens et de leur adéquation avec les objectifs qui ont été définis » (Lacroix, 2004 :17).

Tout au long de la réalisation de notre produit, nous nous sommes assurée qu'il y avait une cohérence entre les composants du curriculum.

En ce qui concerne les objectifs pédagogiques, nous les avons définis en termes de capacité et nous les avons déclinés en sous-objectifs, qui décrivent ce que les apprenants seront capables de faire à l'issue des séquences pédagogiques.

Afin d'assurer une cohérence entre les composantes du curriculum, nous avons tout d'abord déterminé la finalité que vise le curriculum. En réalisant l'analyse des besoins, nous avons ensuite défini les buts de notre produit en assurant qu'ils sont pertinents par rapport aux valeurs que nous cherchons à développer chez les apprenants.

Nous avons également utilisé les résultats de l'analyse des besoins pour déterminer les objectifs afin d'assurer que le curriculum réponde aux besoins des élèves. Nous avons choisi

l'approche communicative et actionnelle comme la méthodologie à adopter à l'utilisation de ce curriculum car elle est centrée sur l'apprenant. Notre curriculum cherche à pouvoir les apprenants des compétences de communication dont ils auront besoin dans des situations authentiques en utilisant la langue française.

Nous avons proposé ensuite des contenus adaptés par rapport aux objectifs, et des supports pédagogiques prenant en compte ces contenus, à partir desquels des activités pédagogiques pourront être réalisés sous forme de scénarios d'apprentissage.

3.5. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté l'analyse des besoins effectuée grâce à l'utilisation des questionnaires distribués aux apprenants et aux parents ainsi qu'à la réalisation d'interviews avec les directeurs des écoles.

A partir de cette ABF, nous avons pu réfléchir aux finalités et aux buts de notre curriculum, et dégager les objectifs d'apprentissage qui répondent aux besoins des apprenants aussi bien que du pays.

Nous avons ensuite présenté ce curriculum, en précisant les finalités, les buts, les capacités globales à développer, les objectifs, la méthodologie à utiliser, le syllabus, la progression, les supports pédagogiques, ainsi que des exemples de scénarios d'apprentissage et d'outils pour l'évaluation.

Nous avons finalement montré comment nous avons mis en place une démarche qualité pour assurer un curriculum de qualité.

Le chapitre suivant présente en détail les défis rencontrés lors de la réalisation du curriculum ainsi que les solutions amenées pour surmonter ces difficultés. Il présente également nos recommandations à l'utilisation de notre curriculum.

Chapitre 4 : Le retour critique et la conclusion

4.1. Introduction

Dans ce chapitre, nous exposons les difficultés rencontrées lors de la réalisation de notre recherche aussi bien que les apports professionnels amenés par la réalisation du projet en question.

4.2. Les difficultés rencontrées

Dans un premier temps, nous avons eu le problème de trouver la documentation portant sur l'histoire ainsi que la situation de la langue française au Lesotho. La raison donnée pour le manque de cette documentation repose sur le fait qu'il n'y a pas beaucoup de personnes qui parlent cette langue dans ce pays.

Pour surmonter ce problème, nous avons consulté des ouvrages anciens qui traitent de l'histoire de l'arrivée de missionnaires francophones au Lesotho. Pourtant, nous n'avons pas trouvé les ouvrages présentant la situation du français au Lesotho pendant la période de la colonisation. De ce fait, cette partie de notre recherche a été faite d'une manière insatisfaisante.

En revanche, nous avons profité de l'entretien que nous avons effectué avec le directeur du seul musée au Lesotho, qui est un expert en ce qui concerne l'histoire de ce pays. Dans cet entretien, nous avons découvert certains renseignements sur le contexte de cette langue à l'époque coloniale.

La deuxième difficulté rencontrée concerne notre déplacement pour effectuer une recherche approfondie sur notre thème. Il était difficile de visiter la plupart des écoles, surtout celles qui ne se trouvent pas à Maseru, à cause du fait que nous travaillions et que nous effectuions notre recherche.

Pour résoudre ce problème, nous avons fait des interviews téléphoniques pour nous renseigner sur le point de vue des directeurs des écoles en ce qui concerne ce projet du Ministère de l'Education. Toutefois, nous sentons que l'utilisation du téléphone pour effectuer nos entretiens nous a limitée car ces entretiens étaient courts et restreints aux questions prédéterminées.

En revanche, c'était un cas tout-à-fait différent avec les entretiens menés en face à face avec les directeurs des écoles à qui nous avons pu rendre visite, dans la plupart des écoles situées à Maseru et dans les régions qui l'entourent.

La troisième difficulté rencontrée était la conception des questionnaires adressés aux apprenants et à leurs parents pour effectuer l'analyse des besoins. Le problème majeur a reposé sur les questions à inclure dans ces questionnaires pour bien recenser les besoins et les attentes à la fois des apprenants et des parents.

Ayant suivi les cours de français sur objectifs spécifiques et aussi de l'ingénierie de formation à UCT, nous avons consulté les notes dont nous disposons sur ce sujet pour déterminer les questions à inclure pour collecter des données objectives ainsi que subjectives des apprenants. Nous avons ainsi rédigé les questionnaires.

Pour assurer que les questionnaires étaient pertinents pour réaliser efficacement l'analyse des besoins, nous les avons envoyés par mail à l'une des directrices de notre projet car elle est plus expérimentée que nous en ce qui concerne ce sujet. Elle a modifié ces questionnaires et nous les avons distribués aux apprenants et à leurs parents.

L'étape de la détermination des objectifs nous a aussi posé un problème à cause d'un manque d'expérience dans ce domaine. Nous avons consacré beaucoup de temps à la sélection d'objectifs d'apprentissage qui soient pertinents par rapport aux besoins des apprenants.

Nous avons choisi de sélectionner les objectifs qui nous ont semblé les plus pertinents par rapport aux attentes avouées par les apprenants et leurs parents. Nous avons également divisé ces objectifs en sous-objectifs pour établir une progression respectant la complexité linguistique : allant des points grammaticaux faciles à ceux qui sont plus complexes.

L'élaboration du curriculum est sans doute l'étape qui nous a posé beaucoup de problèmes.

Premièrement, car c'était notre but de réaliser un curriculum complet, nous avons dû nous renseigner profondément sur ce thème. De ce fait, nous avons passé beaucoup de temps à nous assurer que nous étions bien informées sur ce thème avant de réaliser notre curriculum. Il a fallu trouver des ouvrages présentant ce sujet en détail. Pourtant, puisque nous étions au Lesotho lors de la réalisation de ce curriculum, il était difficile de les trouver parce qu'un curriculum dans ce pays est élaboré de manière très différente de ce qui est présenté dans ce mémoire. Nous avons donc dû aller au Cap pour collecter ces ouvrages.

Nous avons aussi passé beaucoup de temps à essayer d'intégrer la langue française au contexte lesothan. Au début, il était difficile de bien adapter le contexte lesothan dans l'enseignement/ apprentissage de cette langue. Nous avons confondu les deux notions, l'enseignement de la culture française et francophone, et l'adaptation du français au contexte local.

Lors de notre première tentative de curriculum, nous avons complètement négligé la notion de l'adaptation du français au contexte lesothan. La deuxième fois, nous avons laissé de côté la culture française et francophone et avons seulement inclus la culture lesothane. Finalement, avec l'aide de notre directrice, nous avons pu adapter l'enseignement/ apprentissage du français aux situations locales, sans négliger bien sûr l'enseignement/ apprentissage de la culture française et francophone en comparaison avec la culture lesothane.

Enfin, l'autre difficulté rencontrée était la rédaction du mémoire, qui a été faite de manière simultanée avec l'élaboration du curriculum. Nous avons eu un temps limité pour écrire le mémoire car beaucoup de temps était consacré à la réalisation du curriculum.

Pour régler ce problème, nous avons utilisé le diagramme de Gant. Avec cet outil, nous avons déterminé les dates pour effectuer les tâches différentes concernant à la fois la rédaction du mémoire et l'élaboration d'un curriculum. Nous avons ainsi pu réaliser les deux de manière simultanée.

4.3. Les apports du projet

Nous présentons dans cette partie les atouts apportés par la réalisation de notre produit. Premièrement, nous exploitons les apports professionnels avant de montrer les apports personnels résultant de la réalisation du curriculum.

4.3.1. Les apports professionnels

Le projet de l'élaboration du curriculum nous a donné l'opportunité de travailler avec les experts dans ce domaine. Ces experts nous ont aidés dans la réalisation de notre produit.

En plus, nous avons assisté à plusieurs ateliers organisés par la commission du français au Lesotho dans le but de contribuer à la conception du syllabus. Ces ateliers nous ont apporté deux avantages principaux.

D'un côté, nous avons recensé des informations concernant le projet d'introduire le français au niveau secondaire dans les écoles lesothanes. En plus, nous nous sommes renseignée sur les exigences du Ministère de l'Education en ce qui concerne l'élaboration d'un curriculum reconnu par le National Curriculum Development Center. De ce fait, nous avons pu élaborer un curriculum répondant à ces exigences : le curriculum réalisé vise à l'enrichissement des connaissances des apprenants afin qu'ils puissent contribuer au développement de leur pays.

D'un autre côté, notamment, nous avons établi des contacts importants qui seront utiles pour nos futurs projets professionnels.

En outre, en réalisant ce curriculum, nous avons gagné de l'expérience dans ce domaine. Nous sommes maintenant en mesure d'exploiter les compétences acquises dans les cours de l'ingénierie de la formation et de français sur objectifs spécifiques à UCT.

4.3.2. Les apports personnels

Le fait que nous avons pu réaliser le curriculum et rédiger un mémoire dans le temps prévu nous a donné satisfaction. La réalisation de ce projet a contribué à notre épanouissement personnel.

Par ailleurs, ayant interviewé un bon nombre de personnes avec des hiérarchies différents, nous avons amélioré nos compétences de communiquer efficacement avec des gens différents.

En plus, la réalisation de notre curriculum nous a donné l'opportunité d'effectuer un stage pendant trois mois en France. Les objectifs de ces stages étaient :

- D'améliorer nos compétences en langue, en didactique et en ingénierie de la formation.
- D'améliorer le curriculum proposé
- D'approfondir l'aspect culturel de notre curriculum
- De réaliser des séquences pédagogiques pour illustrer la démarche proposée dans le curriculum
- De réaliser quelques fiches d'évaluation pour illustrer la démarche proposée dans le curriculum
- De proposer des pistes pour la formation des professeurs lesothans au curriculum réalisé.

Ce stage nous a énormément aidée à réaliser un curriculum détaillé, notamment dans les domaines de la grammaire et de la phonétique.

4.4. Recommandations et la conclusion

Au cours de la réalisation de notre curriculum, qui a pour objectif d'adapter l'enseignement/ apprentissage du français au contexte lesothan, nous avons noté plusieurs aspects.

Premièrement, nous avons observé, à partir de questionnaires distribués lors de l'étape de l'analyse des besoins effectuée, que la plupart des apprenants ne connaissent pas les avantages du français dans le contexte lesothan. Il nous semble qu'un bon nombre de participants considèrent le français comme une langue qui doit être réservée à l'usage particulier, c'est-à-dire, pour communiquer avec les touristes francophones qui visitent le Lesotho. C'était évident à partir de ces questionnaires qu'ils ne connaissent pas les atouts apportés par cette langue.

Il nous paraît donc essentiel de présenter les avantages du français à ces apprenants afin d'inciter chez eux l'envie d'apprendre cette langue. Remarquons que cette langue n'est pas obligatoire dans les écoles, nous pouvons de la même façon « vendre » le français à la fois aux apprenants et aux parents. Grâce au marketing de cette langue, les élèves et les parents seront à même de comprendre les avantages de la connaissance de cette langue.

Dans le même ordre d'idée, ce que nous avons observé est le besoin de renseigner les élèves à propos des entreprises ou bien des institutions qui cherchent des travailleurs parlant la langue française. Nous sommes de l'avis qu'en face des opportunités professionnelles présentées, ils peuvent prendre une décision informée en ce qui concerne leurs attentes du français. On peut espérer que cela contribuera à l'accroissement du nombre d'apprenants intéressés par l'apprentissage de cette langue.

En ce qui concerne le projet du Ministère de l'Education d'introduire le français langue étrangère dans les écoles lesothanes, nous évoquons les réactions et attentes de la société, représentée par les parents et les directeurs des écoles, qui sont témoins des avantages de l'enseignement du français dans le contexte lesothan. Dans l'ensemble, les parents, et même les directeurs et directrices des écoles consultées, soutiennent à 100% l'enseignement du français dans ce pays bilingue.

- **Les perspectives de l'utilisation de notre curriculum**

Nous préconisons l'utilisation des ressources listées ci-après pour l'enseignement/ apprentissage efficace de FLE. Il faut insister sur le fait que les écoles qui utiliseront ce curriculum doivent posséder au moins cinq de ces ressources dont la première est incontournable.

Les ressources sont donc :

1. Un/ des professeur(s) formé(s) en FLE.
2. Un magnétophone
3. Une radio avec un lecteur de CD
4. Des ordinateurs connectés à l'Internet
5. Des méthodes de français
6. Des films français

7. Des chansons françaises
8. Un dictionnaire bilingue (français/ anglais)
9. Des cédéroms français
10. Des ressources empruntées à l'Alliance Française

En plus, il serait idéal d'avoir une méthode de français adaptée nettement au contexte local lesothan. Cette méthode serait utile et promouvrait l'enseignement/ apprentissage efficace de la langue française aux apprenants lesothans. Du fait, nous recommandons que les experts dans ce domaine conçoivent une méthode française à laquelle les apprenants lesothans puissent s'identifier.

En guise de conclusion, comme nous l'avons évoqué dans l'introduction de ce mémoire, la langue française est considérée comme un outil de développement au Lesotho. Du fait, il nous semble que pour bien répondre aux exigences du gouvernement, l'atteinte efficace des objectifs visés par le curriculum présenté dans ce mémoire dépend de toutes les parties concernées : le Ministère de l'Education du Lesotho, le concepteur de ce curriculum, les directeurs des écoles, les professeurs, les parents et les apprenants bien sûr.

D'un côté, pour jouer son rôle, le gouvernement doit fournir les ressources nécessaires afin d'assurer l'enseignement/ apprentissage efficace de la langue française. Ces ressources incluent plus essentiellement les ressources humaines. Etant donné qu'il n'y a pas beaucoup de personnes formées en FLE dans ce pays, il est nécessaire que le gouvernement prenne en charge la formation continue des enseignants pour bien les équiper des connaissances et compétences nécessaires pour faire acquérir aux élèves la langue française.

D'un autre côté, les directeurs et directrices des écoles doivent assurer qu'ils embauchent des enseignants qui garantiront l'enseignement/ apprentissage efficace de cette langue aux élèves. Cela veut dire qu'ils doivent engager des professeurs formés en FLE.

Il faut que les enseignants aient la compétence relative à la discipline enseignée, la compétence relative aux situations d'enseignement/ apprentissage ainsi que la compétence relative à la conduite de classe. Il est aussi nécessaire que le professeur ait

une passion pour la langue française pour surmonter les défis apportés par l'enseignement de cette langue.

Nous avons remarqué que pour bien utiliser notre curriculum, les enseignants ont besoin d'une formation qui les formera en ce qui concerne l'évolution de la didactique du français, la conception des supports pertinents par rapport au niveau des apprenants, l'analyse des supports authentiques ainsi que la conception des séquences didactiques à partir de ces supports, et l'utilisation efficace des outils primordiaux dans la didactique d'une langue étrangère. En plus, il nous semble tout à fait essentiel que le gouvernement fournisse une formation pour rendre possible l'enseignement efficace des aspects culturels par les enseignants. Il serait idéal que cette formation soit effectuée dans un pays francophone car la compétence culturelle est efficacement acquise surtout à travers de l'expérience plutôt que de l'apprentissage de la culture cible.

En ce qui concerne le rôle de parents pour bien atteindre les objectifs visés par ce curriculum, ils doivent encourager leurs enfants à apprendre cette langue en leur présentant ses avantages. En plus, ils doivent acheter les ressources nécessaires, préconisés par les enseignants, comme par exemple le manuel et le cahier d'exercice de l'élève, pour assurer l'apprentissage efficace de la langue française.

Enfin, les élèves doivent s'engager activement dans l'apprentissage du français. En tenant compte du fait que le curriculum dans ce mémoire recommande l'utilisation de l'approche communicative et actionnelle qui est centrée sur l'élève, il est sans doute essentiel que l'apprenant soit incité à apprendre la langue française pour garantir sa participation active dans l'apprentissage de la langue cible.

Finalement, nous constatons que notre curriculum peut être modifié pour l'adapter aux besoins des apprenants. « Un curriculum étant un document évolutif, les différents utilisateurs sont invités à l'évaluer afin de le compléter et de l'adapter à de nouvelles situations » (Drapeau, 2006 : 1). Alors, nous préconisons l'évaluation ainsi que la modification de notre curriculum pour l'enseignement efficace du français aux apprenants non-francophones.

Bibliographie/sitographie

BEACCO, J-C., Porquier, R., Niveau A1 pour le français, *utilisateur/apprenant élémentaire : un référentiel*, Paris : Editions Didier, 2005

BEKKER, J., La chanson dans la classe de français langue étrangère, « *un apprentissage en-chanté* » Université du Cap, une dissertation non publiée de BA Honours French : Teaching French as a Foreign Language, 2008

BERARD, E., L'approche communicative, théorie et pratiques, Paris : CLE International, 1991

BERTHET, A., et al, *Alter Ego Méthode de français A1*, Paris : Hachettefle, 2006

BRODIN, E., Didactique des cultures, Université Stendhal-Grenoble 3, notes de cours, année universitaire, 2009-2010

BUREAU, S., *Analyse des Besoins de formation*, Développement international Desjardins, 1999

CADRE Européen Commun de Référence pour les langues : *apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg : Comité de l'Education, 2001

CANALE, M., Swain, M., Theoretical bases of communicative approaches to second language learning and testing » dans *Applied Linguistics, vol.1, n°1*

CANELAS-TREVISI, S., Linguistique et didactique de la grammaire, Grenoble, Université Stendhal, notes de cours, Année universitaire 2009-2010.

COSTE, D., et al, Quelques principes d'un enseignement communicatif des langues, 1979.

DE KETELE, J-M., et al, *Guide du formateur*, Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1989

Différences entre le Français Langue Etrangère (FLE) et le Français Langue Seconde (FLS) ou le Français Langue de Scolarisation (FLSco), disponible sur http://pedagogie.ac-amiens.fr/maitrise_des_langages/ficheFLE/FLS.htm. Consulté le 23 août 2009

Français langue étrangère, disponible sur [http://fr.wikipedia.org/wiki/Français langue étrangère](http://fr.wikipedia.org/wiki/Français_langue_etrangere), consulté le 21 août 2009

GERMAIN, C., *Evolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, CLE International, Paris, 1993.

GILL, S., *A short History of Lesotho: From the late Stone Age until the 1993 Election*, Morija : Morija Museum and Archives, 1993

GILL, S., *A guide to Morija*, Morija Museum and Archives, 1995

HIMBER, C., Rastello, C., Gallon, F., *le kiosque 2, méthode de français*, Hachettefle, Paris, 2007

LACROIX, B., *Evaluation d'un dispositif de formation pour l'enseignement des langues vivantes à destination des instituteurs et des professeurs des écoles*, Université de Franche-Comté Centre de Linguistique Appliquée de Besançon DESS AIDL, Année Universitaire 2003-2004

LEHEMBRE, E., *Curriculum de français sur objectifs spécifiques : Affaires- Assurance-Banque- Finance pour les formations d'Anthea Languages*, Produit final, Université de Franche Comté, Master Sciences du Langage « Métiers du Français Langue Etrangère » Année universitaire 2005-2006

LEHEMBRE, E., *Curriculum de français sur objectifs spécifiques : Affaires- Assurance-Banque- Finance pour les formations d'Anthea Languages*, Rapport du stage, Université de Franche Comté, Master Sciences du Langage « Métiers du Français Langue Etrangère » Année universitaire 2005-2006

LEMEUNIER, V., *Un cadre méthodologique cohérent : L'unité didactique*, 2006, disponible sur www.franparler.org/dossiers/lemeunier2006.htm.

Le ROUX, S., *Recherche actionnelle : la revue de la littérature*, UCT, Master French-Teaching French as a foreign language, 2009. Consulté le 19 août 2009 sur <http://vula.uct.ac.za/portal/site/9b43a5ba-d4a0-47e7-b7ee-8d02e4403c3b>

Le ROUX, S., *Introduction à la notion de qualité en formation, Comment améliorer la qualité en éducation-formation ?* Notes de cours, UCT, le 8 mai 2009-09-21

Le ROUX, S., *Le Cadre européen commun de Référence pour les langues : les outils de références dans la didactique du FLE*, notes de cours, UCT, 2008

Le ROUX, S., *Evaluer les apprentissages en FLE*, notes de cours, UCT, 2008

Le ROUX, S., *Analyse des données et élaboration didactique*, un cours de Français sur objectifs spécifiques, UCT, 2009

LEZOUET, L. M., Chatry-Komarék, M., *Enseigner le français en contexte multilingue dans les écoles africaines*, Paris, L'Harmattan, 2007

MAGA, H., Pinto, M.F., *Former les élèves à l'interculturel*, 2005, disponible sur http://www.franparler.org/dossiers/interculturel_former.htm, mis à jour le 07/07/08. Consulté le 10 octobre 2009.

MANGIANTE, J., Parpette, M. *Le français sur objectifs spécifiques*, Paris : Hachette, 2004

MANYAWU, A., *French in Lesotho Schools Forty Years after Independence*, *LWATI : A Journal of Contemporary Research*, Vol 4, pp. 88-100, 2007

MANYAWU, A., *The state of French in Lesotho*, *ROSAS*, Vol 5, n°1 et 2, pp.129-142, 2007

MANYAWU, A., *French in Zimbabwean Schools: How to save an « Endangered Species »* *LWATI, A Journal of Contemporary Research*, Vol 5, pp. 129-139, 2008

MAZAURIC, C. Sirejols, E., *On y va ! Méthode de français*, Paris, CLE international, 2002

MINISTERE de L'Education et de la Formation, *le curriculum des écoles secondaires de l'Ontario*, 2001, disponible sur <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/discussi/curricuf.html>

MINISTRY of Education, *Curriculum and Assessment policy*, Maseru, 2009

MINISTRY of Education and Training, *Junior Secondary French Draft Syllabus*, Maseru, 2009

MINISTRY of Education, *Needs Assessment and Drawing up of an Action Plan for the French Learning in Secondary Schools*, Kingdom of Lesotho, Maseru, 2009

NUNAN, D., *The Learner-Centred Curriculum: A study in second language teaching*, Cambridge University Press, 1988

NUNAN, D., *Syllabus Design*, Oxford University Press, 1988

ORGANISATION for quality Education (OQE), *The notion of quality in Education*, 2002

PORCHER, L., *Le français langue étrangère: Emergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette livre, 1995

PORCHER, L., L'interculturel, *Etudes de linguistique appliquée*, no°69, 1988

REILLY, T., *Approaches to Foreign language Syllabus Design*, ERIC Clearing House on Languages and Linguistics, Washington DC, 1988

REMAUD, D., Ingénierie de la formation, notes de cours, Université Stendhal-Grenoble 3, année universitaire 2009-2010

ROESCH, R., Evaluation des apprentissages : Tour d'horizon, notes de cours, Université Stendhal- Grenoble 3, année universitaire 2009-2010

ROGIERS, X., Wouters, P., Gérard, F-M, Du concept d'analyse des besoins en formations à la mise en œuvre, *Formation et technologies*, Vol I, n°2-3, 1992

SABINE, A., *Curriculum de Français sur Objectifs Spécifiques Grande Distribution : Pour les formations d'ANTHEA langues*, Master Sciences du Langage, « Métiers du Français Langue Etrangère » Université de Franche-Comté, Année universitaire 2005-2006

WEBB, V. N., Language policy development in South Africa, *Centre for Research in politics of Language*, University of Pretoria, 2002

<http://www.alliance.org.za/-Corporate,202-.html>

http://www.southafrica.info/business/trade/relations/trade_europe.htm

<http://www.southafrica.info/news/international/jadore-sa-060605.htm>

www.southafrica.info/news/international/france-050406.htm

<http://www.alliance.org.za/-Corporate,202-.html>

<http://grammairecollege.site.voila.fr/enonc5.pdf>

<http://www.southafrica.info/business/trade/relations>

University of Cape Town

ANNEXES

University of Cape Town

Annexe 1

Utilisateur élémentaire (A)

A1 - Niveau introductif ou découverte

Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

A2 - Niveau intermédiaire ou de survie

Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

Utilisateur indépendant : B

B1 - Niveau seuil

Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

B2 - Niveau avancé ou indépendant

Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

Utilisateur expérimenté : C

C1 - Niveau autonome

Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.

C2 - Niveau maîtrise

Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.

University of Cape Town

Annexe 2

An interview guide with the principals

Thank you very much for creating time for this interview. Your participation in this study is highly appreciated.

1. When was your school established?

.....
.....

2. What are the objectives of your school?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. What are your impressions on the initiative by the government to introduce French in secondary schools?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. According to you, what are the advantages of learning French, especially in an Anglophone country such as Lesotho?

.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Why did your school decide to be part of this pilot project?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. What resources does your school have that will aid in the effective learning of this foreign language? (Teacher, television, radio, computers, the internet...etc.)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

University of Cape Town

Annexe 3

Questionnaire on the needs regarding the French language

(Student)

The government of Lesotho has decided to introduce the teaching of French at secondary level in 2010 as a pilot project. The motive of this project is to equip the students with effective communication skills in the French language, commencing with Form A and gradually progressing to form C.

The objective of this questionnaire, compiled by a Masters student enrolled in Teaching French as a foreign language at the University of Cape Town, is to facilitate needs analysis for students who will form part of the aspired pilot project. This analysis will assist in designing a curriculum that will respond to the needs of the students.

Your input will be of great value to this research and therefore I would be very grateful if you could take time to reflect and to respond as accurately and as honestly as possible to the following questions:

1. Age

2. Sex

F[] M[]

3. What is your aspired field of study after high school?

4. Have you had any form of contact with the French language in the past (for example, in primary school, French books...etc.)

5. Would you be interested in learning French if you were presented with the opportunity?

Yes [] No []

6. If yes, why? If no, why not?

7. If you were to learn French, in what situations do you think you would use it?

7.1. Give at least three examples of potential situations where you would use French to communicate orally. With whom would you be communicating? What would you be speaking about?

7.2. Give at least three examples of potential situations where you would use written French. With whom would you be communicating? What would you be reading/ writing?

8. How do you think the knowledge of the French language would benefit you?

Thank you for your participation

Annexe 4

**Questionnaire on the needs regarding the French language
(Parent)**

The government of Lesotho has decided to introduce the teaching of French at secondary level in 2010 as a pilot project. The motive of this project is to equip the students with effective communication skills in the French language, commencing with Form A and gradually progressing to form C.

The objective of this questionnaire, compiled by a Masters student enrolled in Teaching French as a foreign language at the University of Cape Town, is to facilitate needs analysis for students who will form part of the aspired pilot project. This analysis will assist in designing a curriculum that will respond to the needs of the students.

Your input will be of great value to this research and therefore I would be very grateful if you could take time to reflect and to respond as accurately and as honestly as possible to the following questions:

1. Have you heard of the teaching of French language in the schools of Lesotho?
Yes [] No []

2. What do you think of the government's initiation to introduce French as a foreign language in secondary school?

3. Would you encourage your child to learn French? Give reasons.

4. How do you think the knowledge of the French language would impact on your child's life?

5. How do you think the knowledge of French language would impact on your child's professional life?

Thank you very much for your participation.

University of Cape Town

Annexe 5

Une fiche pédagogique pour une séquence pragmatique

Module 2 Se présenter

Domaines Communication

Sous-objectifs : 2.1. Donner son identité

2.2. Epeler son nom

2.3. Présenter quelqu'un

Culture et comparaisons

2.4. L'usage en matière de « tu » et de « vous »

Les différentes manières de se présenter

Comment présenter quelqu'un en français

Niveau A1

L'objectif pragmatique : les expressions utilisées en présentant quelqu'un

L'objectif linguistique : le verbe s'appeler au présent de l'indicatif

L'interrogation avec « comment »

Le verbe être

L'objectif phonétique : l'intonation de l'interrogation

Support : « les premiers contacts », un document fabriqué
(présenté à la fin de ce document)

Le déroulement de la séance

Activité1 : Présentation des objectifs aux apprenants

L'enseignant présente les objectifs visés par ce module aux apprenants.

Anticipation

Qu'est-ce qu'on fait normalement quand on rencontre une personne pour la première fois ? (Les apprenants en discutent en binômes. La mise en commun en grand groupe).

Sensibilisation

Le professeur demande aux apprenants de faire des hypothèses concernant ce qui se passe dans le dialogue distribué en regardant le titre.

Compréhension

Première lecture

L'enseignant demande aux apprenants de se porter volontaires pour une lecture à haute voix. Confirmation des hypothèses

Exercice 1 (Compréhension globale)

Vrai ou Faux

	Vrai	Faux
a. Il y a une nouvelle élève	[]	[]
b. La nouvelle élève s'appelle Lerato	[]	[]
c. Lerato a deux amis	[]	[]
d. Mohau est un ami de Lerato	[]	[]
e. Liengoane est heureuse de connaître Liambha	[]	[]

Les apprenants lisent le dialogue pour la deuxième fois pour vérifier les réponses. La mise en commun en groupe classe.

Exercice 2 (Compréhension détaillée)

Consigne : Liez les mots à gauche avec leur synonyme à droite

- | | |
|--------------|----------|
| a. Copine | salut |
| b. Enchanté | être |
| c. Bonjour | étudiant |
| d. S'appeler | amie |
| e. Elève | ravi |

Exercice 3 (Lexique)

Consigne : Fournissez les mots masculins pour les mots listés ci-dessous

- Copine
- Amie
- Nouvelle
- Fille

- e. Elle
- f. Bonne

Conceptualisation

Consigne : En groupe de trois, relevez les expressions utilisées pour se présenter et pour présenter quelqu'un.

La mise en commun en grand groupe

Fixation/ appropriation

Consigne : Complétez les phrases suivantes avec les verbes entre parenthèses

1. Je _____ Mpho (s'appeler).
2. Vous _____ Samuel (être).
3. C' _____ mon ami (être).
4. Je te _____ Liakanyo (présenter).
5. Tu t' _____ comment ? (s'appeler).

Production

Production guidée (à l'oral)

Consigne : Vous arrivez à une nouvelle école. Présentez-vous à d'autres élèves. (En groupe de trois).

Saluer

Dire son nom

Demander l'identité des autres.

Production libre (à l'écrit)

Consigne : Ecrivez un paragraphe. Dans ce paragraphe, Présentez-vous et votre meilleur(e) ami(e).

Les premières rencontres

Lerato : Salut Mohau, tu vas bien ?

Mohau : Ça va merci, et toi ?

Lerato : Je vais très bien, merci ! Dis-moi, qui est-ce ? La fille là ?

Mohau : Elle ? Euh, je ne sais pas. Elle est nouvelle. Elle vient d'arriver dans notre école.

Lerato : Viens, nous allons nous présenter.

Bonjour, je m'appelle Lerato. Et toi, comment tu t'appelles ?

Liambha : Moi, c'est Liambha. Je suis nouvelle ici.

Lerato : Est-ce que tu peux épeler ton nom, s'il te plaît ?

Liambha : Oui. C'est L-I-A-M-B-H-A.

Lerato : Bon. Voici Mohau, il est mon ami.

(Une autre élève approche)

Liambha : Et qui c'est ?

Lerato : Je te présente Liengoane, elle est une bonne amie. Liengoane, voilà Liambha, une nouvelle élève.

Liengoane : Enchantée.

Annexe 6

Une fiche pédagogique pour une séquence de type culturel

Module 2	Se présenter
Prérequis	<u>Communication</u> 1.1. Saluer 2.1. Donner son identité 2.2. Epeler 2.3. Présenter quelqu'un
Domaine	Culture et comparaisons
L'objectif culturel :	2.4. Connaître les usages en matière de « tu » et de « vous »
Niveau	A1
Support	Une photo avec deux hommes qui poignent les mains Un document fabriqué « <i>On se vouvoie ou on se tutoie ?</i> » présenté plus bas

Le déroulement de la séance

L'enseignant annonce l'objectif culturel de la séance aux apprenants

Activité 1 : Sensibilisation

L'enseignant distribue la photo aux apprenants et leur demande de faire des hypothèses à partir de la photo en groupe des trois.

Mis en commun en groupe classe.

Activité 2 : Compréhension

Les apprenants lisent le dialogue pour la première fois (à lire à haute voix), et puis répondent aux questions qui suivent.

Exercice 1

Consigne

Choisissez la bonne réponse dans les phrases suivantes

1. Liambha est ...

Un garçon

Une fille

On ne sait pas

2. La directrice connaît déjà Liambha.

Oui

Non

On ne sait pas

3. La directrice s'appelle comment ?

Madame Thamae

Monsieur Thamae

On ne sait pas

4. Liambha est arrivée depuis...

5 jours

15 jours

[] On ne sait pas

Mise en commun en grand groupe et la deuxième lecture du dialogue pour confirmer les réponses.

Activité 3 : Conceptualisation

Consigne

Observez le dialogue. Avec vos voisins, dites quand est-ce qu'on utilise le « tu » et quand est-ce qu'on utilise le « vous »

Mis en commun en grand groupe.

Activité 4 : Fixation-appropriation

L'enseignant utilise l'aide mémoire ci-dessous pour renforcer la connaissance des usages en matière de « tu » et de « vous ».

Aide Mémoire

On utilise « **tu** » dans des situations informelles, entre amis

On utilise « **vous** » dans les situations formelles, ou quand on parle avec son supérieur hiérarchique.

Par exemple : Bonjour Votre Majesté Letsie, vous allez bien ?

: Salut Tumie, tu vas bien ?

Activité 5 : Production (libre)

Consigne

Jouez la scène avec deux camarades : un nouvel élève vient d'arriver dans notre école et vous avez déjà fait sa connaissance. Présentez cet élève à votre professeur.

On se vouvoie ou on se tutoie ?

La directrice : Bonjour, tu vas bien ?

Liambha : Bonjour madame. Oui, ça va merci. Et vous, vous allez bien ?

La directrice : Oui merci. Comment tu t'appelles ?

Liambha : Je m'appelle Liambha. Je suis une nouvelle étudiante. Et vous, vous êtes la directrice de cette école?

La directrice : (rire) Oui, je m'appelle Mme Thamae.

Liambha : Je suis ravie de faire votre connaissance.

La directrice : Moi aussi. Bienvenue à notre école.

Annexe 7

Grille d'auto-évaluation

Mettez une croix dans la case correspondant à votre niveau de maîtrise

1= L'objectif a été étudié mais n'est pas maîtrisé,

2= L'objectif est partiellement maîtrisé.

3= L'objectif est maîtrisé.

1	Je suis capable de saluer	1	2	3
1.1.	Je peux saluer quelqu'un			
1.2.	Je peux communiquer en classe			
1.3.	Je peux poser des questions en classe			
1.4.	Je connais les usages en matière de logement et de vêtement			
1.5.	Je suis capable de respecter les usages en matière de salutation			

2	Je suis capable de me présenter	1	2	3
2.1.	Je peux donner mon identité			
2.2.	Je peux épeler			
2.3.	Je peux m'informer sur l'identité de l'autre			
2.4.	Je peux présenter quelqu'un			
2.5.	Je connais les usages en matière de « tu » et de « vous »			

3	Je peux donner des informations personnelles	1	2	3
3.1.	Je peux dire mon âge			
3.2.	Je peux dire où j'habite			
3.3.	Je peux dire ma nationalité			
3.4.	Je connais les noms des pays francophones africains			

4	Je peux demander des informations personnelles à quelqu'un	1	2	3
4.1.	Je peux demander l'âge de quelqu'un			
4.2.	Je peux demander le lieu d'habitation de quelqu'un			
4.3.	Je peux demander la nationalité de quelqu'un			

4.4.	Je respecte les autres cultures			
4.5.	Je combats le jour contre le racisme			

5.	Je peux parler de mes goûts	1	2	3
5.1.	Je peux parler de ce que j'aime			
5.2.	Je peux parler de ce que je n'aime pas			
5.3.	Je connais des activités sportives ou culturelles en France			
5.4.	Je connais des goûts typiques de francophones			

6.	Je peux décrire quelqu'un physiquement	1	2	3
6.1.	Je peux parler de l'apparence générale de quelqu'un			
6.2.	Je peux parler de sa taille			
6.3.	Je peux dire la couleur de ses cheveux			
6.4.	Je peux dire la couleur de ses yeux			
6.5.	Je peux comparer physiquement les célébrités francophones et africaines			

7.	Je peux parler de ma famille	1	2	3
7.1.	Je peux présenter ma famille			
7.2.	Je peux décrire ma maison			
7.3.	Je peux décrire ma chambre			
7.4.	Je peux établir des comparaisons entre la vie de famille en France et la vie de famille dans mon pays			

8.	Je peux raconter ma journée	1	2	3
8.1.	Je peux demander l'heure			
8.2.	Je peux dire quelle heure il est			
8.3.	Je peux parler de mon emploi du temps			
8.4.	Je peux parler de mes activités quotidiennes			
8.5.	Je peux établir des comparaisons entre l'école en France et l'école dans mon pays			

9.	Je peux parler de mes loisirs	1	2	3
9.1.	Je peux parler de mes activités préférées			
9.2.	Je peux parler de mes vacances			
9.3.	Je peux écrire une carte postale			
9.4.	Je connais les loisirs des adolescents français			
9.5.	Je peux établir des comparaisons entre les loisirs des ados français et les loisirs des ados lesothoises			

10.1	Je peux donner ou demander des nouvelles	1	2	3		
10.2	Je peux demander des nouvelles à quelqu'un					
10.3	Je peux réagir et répondre					
10.4	Je peux écrire une lettre informelle					
10.5	Je peux souhaiter mes meilleurs vœux à quelqu'un					
11	Je peux inviter	1	2	3		
11.1	Je peux proposer une sortie					
11.2	Je peux accepter ou refuser une sortie					
11.3	Je connais des festivals dans le monde francophone					
12	Je peux décrire ma ville	1	2	3		
12.1	Je peux parler de ma ville					
12.2	Je peux nommer et localiser des lieux dans la ville					
12.3	Je connais les villes capitales des pays francophones					
12.4	Je connais et je la France					
13	Je peux situer un lieu	1	2	3		
13.1	Je peux situer un lieu géographiquement					
13.2	Je peux présenter et caractériser des lieux					
13.3	Je peux donner ou demander des directions					
13.4	Je peux situer les pays francophones africains et la France sur la carte du monde					
14	Je peux parler de mon pays	1	2	3		
14.1	Je peux indiquer mon pays de provenance					
14.2	Je peux présenter et caractériser mon pays					
14.3	Je peux parler des régions de mon pays					
14.4	Je connais des sites touristiques de pays francophones et de mon pays					
15	Je peux parler du climat et des saisons	1	2	3		
15.1	Je peux comprendre des informations simples sur le climat, la météo					
15.2	Je peux parler du temps qu'il fait					
15.3	Je peux parler des saisons					
15.4	Je peux établir des comparaisons entre les saisons au Québec et les saisons en France et dans un pays d'Afrique francophone					

16.	Je peux dire comment je me sens	1	2	3
16.1.	Je peux parler de ma santé			
16.2.	Je peux proposer des remèdes			
16.3.	Je peux donner des conseils pour être en bonne santé.			

17.	Je peux parler de mon alimentation	1	2	3
17.1.	Je peux indiquer ce que j'aime manger			
17.2.	Je peux indiquer ce que je n'aime pas manger			
17.3.	Je peux comprendre et réaliser une recette de cuisine			
17.4.	Je peux comparer les habitudes alimentaires au Lesotho, en France et dans un pays francophone africain			

18.	Je peux faire un achat	1	2	3
18.1.	Je peux demander un article			
18.2.	Je peux demander le prix d'un article			
18.3.	Je peux donner le prix d'un article			
18.4.	Je peux acheter, demander poliment			

19.	Je peux parler des événements passés	1	2	3
19.1.	Je peux comprendre des textes courts sur les événements passés			
19.2.	Je peux raconter des actions ou des événements passés			
19.3.	Je peux comprendre un conte d'Afrique francophone			
19.4.	Je peux conter			

20.	Je peux parler de mes projets	1	2	3
20.1.	Je peux parler de mes projets professionnels			
20.2.	Je peux parler de mon avenir			
20.3.	Je peux parler des professions en français			

Un exemple d'évaluation sommative

Nous présentons à ce stade un exemple d'évaluation qui peut être adopté pour évaluer le module 2 de ce curriculum : « se présenter ».

Module 2	A l'issue de ce module, l'apprenant sera capable de ... SE PRÉSENTER	Evaluation (10)
ÉPREUVE		
Jouez la scène avec vos camarades:		
Il y a un nouvel élève qui vient d'arriver à votre école.		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Présentez-vous à ce nouvel élève en indiquant votre nom ✓ Demander l'identité de cet élève. ✓ Demandez à l'élève d'épeler son nom ✓ Présentez cet élève à vos amis 		
(Le professeur explique la consigne en anglais, si besoin est).		
Temps de préparation : 10 minutes		
Durée de l'épreuve : 5 minutes		
Total : 15 minutes		
<i>Grille d'évaluation (un barème avec des critères)</i>		
Critères	Barème	
Compréhension de la situation (compréhension des questions et adéquation des réponses)	/3	
Adéquation à la situation (pertinence des actes de paroles et respect des registres)	/5	
Risques pris par l'élève	/2	
Compétence morphosyntaxique	/1	

Compétence lexicale	/5
Correction phonétique et fluidité	/5
Totale	/25

DEGRE DE MÄTRISE DE L'OBJECTIF

Très Satisfaisante Satisfaisante Peu satisfaisante

[] [] []

University of Cape Town