University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

UNIVERSITY OF GHANA, LEGON

COLLEGE OF HUMANITIES

L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'EXPRESSION ORALE AU LYCEÉE : LES PROBLÈMES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

BY

FRANCIS KOKU BRANY

(10181638)

THIS THESIS IS SUBMITTED TO THE UNIVERSITY OF GHANA, LEGON IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENT FOR THE AWARD OF MPHIL FRENCH DEGREE

DEPARTMENT OF FRENCH

JULY 2017

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

DECLARATION

This is to certify that this thesis is the result of research undertaken by **FRANCIS KOKU BRANY,** towards the award of the Master of Philosophy (M.Phil.) French Degree in the Department of French, University of Ghana.

…… ……...…….

FRANCIS KOKU BRANY **DATE**

STUDENT

We, Dr. K. G. AGBEFLE and Dr. K. D. YEBOUA hereby declare that the preparation and presentation of this thesis were supervised in accordance with the guidelines of supervision of theses laid down by the University of Ghana.

…… ……..……

DR. K. G. AGBEFLE DATE

(PRINCIPAL SUPERVISOR)

…… ……..……

DR. K. D. YEBOUA DATE

(CO-SUPERVISOR)

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

RESUMÉ

L'Expression Orale est très indispensable dans l'étude d'une langue. Dans une classe de langue pratique, c'est à travers une conversation que l'apprenant et l'enseignant se font comprendre. L'expression orale alors, facilite la perfection d'une langue. Nous avons remarqué que la plupart des lycéens obtiennent de bonnes notes en français (A1, B2, B3) après leurs examens de WASSCE. Ces meilleurs élèves qui se retrouvent dans les universités, les polytechniques ou même dans les écoles normales trouvent difficilement à s'exprimer en français oral. Si ces apprenants, après une formation de trois ans du FLE travaillent bien en français écrit, pourquoi n'arrivent-ils pas à réussir à l'oral ? Cette recherche à prouver que, c'est parce que les enseignements du FLE au lycée, négligent plus souvent les activités sur compétences de communication et se concentrent sur les compétences linguistiques de l'apprenant. Nous avons travaillé avec deux écoles dans la municipalité de Ho. A travers le questionnaire, l'entretien et l'observation, nous avons recueilli les données. Nous avons analysé ces données à travers la méthode mixte, c'est-à-dire la méthode qualitative et quantitative. Les résultats de ces analyses nous révèlent que, les enseignements se concentrent plus sur les compétences linguistiques que sur les compétences communicatives. Et que les activités qui pourraient susciter la communication dans la classe de FLE sont absentes. L'utilisation de l'anglais comme langue d'instruction dans la classe de FLE est dominante et défavorise l'acquisition rapide de la langue cible (le français). En plus, l'évaluation dans la classe de FLE se concentre seulement sur les compétences linguistiques. Cette recherche après tout, nous suggère une démarche méthodologique et quelques activités pédagogiques qui aideront au développement égal du français orale et écrit.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

ABSTRACT

The use of Oral Expressions is a very important tool in the teaching and learning of a language. In a practical language class, it is through conversations that both the teacher and the student understand each other. Oral expression therefore facilitates one's perfection of a language. We have observed that, most SHS graduates, obtained excellent grades (A1, B2 or B3) in the French language in their WASSCE examinations. But majority of these students, pursuing French at the tertiary institutions often find it very difficult to express themselves in the French language orally. If these students, after three years of learning French are doing excellently in written French, why do they perform poorly in oral French? This research work established that the teaching of French at the SHS level most often, neglects the oral activities of the syllabus that will balance the competences of the students. We selected two schools in Ho Municipality. With qualitative and quantitative methods and through observations, questionnaires and interviews, we collected our data. The results of our analyses revealed that teachers at the SHS often concentrate on the written competences of their students and examination candidates to the detriment of the oral aspects in their lesson planning and delivery. Moreover, most of their methods of teaching FLE classes are not activity oriented enough to compel the students to speak the language. Also the fact that English is used as the medium of instruction in most of the FLE classes already explains the poor performance of these students in oral French. We have also established that FLE Evaluation is mostly centred on written competences. This research therefore suggested some pedagogical steps that will help balance the development of equal competences of oral and written French in the teaching and learning of FLE.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

DEDICACE

À

Mes enfants :

Graham Nutefe Korku Brany Jnr, et Emmanuella Yayra Afi Brany (Ma Sweety),

Des enfants qui posent toutes les questions du monde ;

Ma chère femme Ivy Kumah-Brany, qui s'est beaucoup sacrifiée pendant ce travail de recherche.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

REMERCIEMENTS

Nous remercions sincèrement Dr. K. G. AGBEFLE, l'encadreur principal de notre travail de recherche pour sa disponibilité, ses suggestions, ses encouragements et sa vigilance malgré toutes ses préoccupations. Notre sincère reconnaissance va également à Dr. K. D. YEBOUA, le directeur-adjoint qui nous a fait bénéficier de ses conseils, ses encouragements et ses suggestions.

Notre remerciement s'étend à Prof. R. YENNAH, Chef du Département de Français de l'Université du Ghana. Nous sommes redevables aussi au Prof. D. S. Y. Amuzu pour ses conseils. Nous le sommes également à M. Nutakor, à Madame Cynthia Owusu et à M. K. E Kaiza, tous professeurs au département de français pour leurs conseils et encouragements.

Nous ne pouvons pas oublier M. Seyram K. Dognon, pour sa contribution dans la relecture. À M. Frankie Nutakor, l'ancien Directeur de CREF de Ho, à William Adjei-Tuadzra, Edem Soglo, James Dumenya, Moïse Tetteh, Daniel Gbadagba, Simon Agbedanu, Koffi Quanum et James Agbo, nous vous disons merci.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

TABLE DES MATIÈRES

Matières Page

DECLARATION i

RESUMÉ ii

DEDICACE iii

REMERCIEMENTS v

TABLE DES MATIERES vi

SIGLES UTILISES..... xii

LISTE DES TABLEAUX ET SCHEMAS ……..…X

INTRODUCTION GENERALE 1

CHAPITRE UN 6

1.1 Problématique. 6

1.1.1 Enoncé du Problème 6

1.1.2 Questions de la Recherche 8

1.1.3 Hypothèses.....8

1.1.4 Justification du Sujet.....9

1.1.5 Objectifs de la Recherche 9

1.1.6 Délimitation du champ d'investigation ……..….10

1.1.7 Organisation du travail en chapitres……11

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

CHAPITRE DEUX.....12

CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS.....12

2. Cadre théorique.....**Error! Bookmark not defined.**2

2.1 Explication des notions afférentes……..13

2.1.1 Méthode et Méthodologie…….....13

2.1.2 Méthodologie d'enseignement.....144

2.1.3 Situation de communication 177

2.1.4 Compétences de communication 188

2.1.5 Enseignement/apprentissage.....199

2.1.6 Evaluation dans la classe de FLE……....20

2.1.7 Evaluation de l'Expression Orale (EO)……..….21

2.1.8 Structure et Contenu du syllabus…….23

2.1.9 Les Moments de la Classe de Langue……..…..26

2.2 LES THEORIES D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DES LANGUES….29

2.2.1Behaviorisme. 29

2.2.2 L'influence du behaviorisme sur enseignement/ apprentissage des langues. 30

2.3.1Cognitivisme.....32

2.3.2Influences du cognitivisme sur l'enseignement/apprentissage du FLE. 33

2.4 Travaux Antérieurs 34

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

CHAPITRE TROIS 40

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 40

3.1 Démarche de la recherche 40

3.1.1 Lieux de la recherche. 40

3.1.2 La Population Cible.....43

3.1.3 L'échantillonnage 43

3.2 Les Instruments de recherche.....45

3.2.1 Questionnaires 45

3.2.2 Observation 47

3.2.3 L'interaction orale.....49

3.3. Les Cadres Méthodologiques.....50

3.3.13.3.1. La Méthode Mixte : Qualitative et Quantitative.....50

CHAPITRE QUATRE.....53

ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES.....53

4.1 Présentation des données 53

4.1.1 L'interaction orale.....53

4.1.2 Les questionnaires.....55

4.1.2a L'enseignant.....55

4.1.2bLe lycéen.....62

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

4.1.3. Observation 67

4.2 Interprétation des données 70

4.2.1La situation de langue des lycéens. 71

4.2.2 La négligence des activités sur compétences de communication 72

4.2.3 Application des démarches pédagogiques dans la classe de FLE.....76

4.2.4 Evaluation dans la classe de FLE.....79

4.2.5 Langue d'instruction dans la classe de FLE 80

4.3 Validation des Hypothèses.....81

CHAPITRE CINQ 83

IMPLICATIONS DIDACTIQUES 83

5.1 Motivation interne de l'enseignant et de l'apprenant 83

5.2 Utilisation de documents authentiques en classe de FLE…….……86

5.3 Jeu de rôle en classe de FLE 87

5.4 Préparation du cours de FLE.....88

5.5 Langue d'instruction en classe de FLE 90

5.6 Recommandations.....91

CONCLUSION GENERALE.....93

Bibliographie.....96

Webographie ……101

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

ANNEXES.....102

Annexe 1. Questionnaires pour les lycéens 103

Annexe 2 – Questionnaires pour l'enseignant 105

annexe 3 – Les Questions d'entretien les lycéens de la 3eme année. 108

Annex 4- La Grille D'observation 110

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

LISTE DES TABLEAUX

Tableau **Page**

Tableau 1……..…..41

Tableau 2…….....41

Tableau 3…….....54

Tableau 4……..54

Tableau 5……..55

Tableau 6…….....56

Tableau 7…….....57

Tableau 8……..59

Tableau 9……..60

Tableau 10 ……...61

Tableau 11……....62

Tableau 12……....64

Tableau 13……....65

Tableau 14……....66

Tableau 15……....72

Tableau 16……....74

Tableau 17……....89

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

LISTE DES FIGURES ET DES SCHÉMAS

Figure **Page**

Figure1……..…..56

Figure 2……..…..58

Figure 3 ……...……59

Figure 4 ……...…60

Figure 5 ……..61

Figure 6……..……..63

Figure 7 ……..……....64

Figure 8……...…65

Figure 9……..…….....66

Schéma

Schéma 1……..……..……26

Schéma 2……..……..……27

Schéma 3……..…….73

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

LISTE DES SIGLES UTILISÉES

AC	Approche Communicative
BECE	Basic Education Certificate Examination
CECR	Cadre Européen Commun de Référence
CREF	Centre Régional de l'Enseignement du Français
CRDD	Curriculum Research and Development Division
CO	Compréhension Orale
CC	Compétence de communication
CE	Compréhension Ecrite
EO	Expression Orale
EE	Expression Ecrite
FLE	Français Langue Etrangère
G/A	General Arts
GES	Ghana Education Service
H/E	Homme - Economics
IO	Interaction Orale
IE	Interaction Écrite
JHS	Junior High School
L1	Langue première
L2	Langue seconde
LC	Langue cible
LE	Langue Etrangère
MA	Méthode actionnelle
MT	Méthode Traditionnelle
QCM	Questions à choix multiples
SHS	Senior High School
SC	Situation de Communication

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
V/A	Visual Arts
WAEC	West African Examinations Council
WASSCE	West African Secondary School Certificate Examination

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

INTRODUCTION GENERALE

L'Expression Orale (EO) est très indispensable dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue. Dans une classe de langue, c'est à travers une communication orale que l'enseignant et l'apprenant se font comprendre. L'enseignant explique des points, pose des questions, donne des exemples….à travers une conversation. L'apprenant à son tour, répond aux questions posées en imitant l'enseignant, Tagliante (1994). Ces activités, progressivement, nous dirigent vers une « *compétence de communication* ». Avoir la compétence de communication dans une langue, c'est tout d'abord avoir la capacité de « *comprendre, parler, lire et écrire* » dans la langue. C'est également avoir la « capacité à produire des structures et des phrases correctes » dans cette langue, Amuzu (2010 :23). La conversation alors, facilite la perfection d'une langue.

Communiquer dans ce cas, c'est utiliser des échanges linguistiques oraux entre les individus dans les différentes situations de communication. Dans presque toutes ces différentes situations de communication : familiale, éducationnel, politiques, sociale, culturelles entre autres, le langage est omniprésent car, comme le souligne Moirand, « sans le langage, il n'y a pas de véritable communication entre les êtres : c'est lui qui constitue le code de nos relations ». Citer par Moirand (1990 :8)

Pour développer ces quatre compétences prioritaires de communication, le syllabus, *The Teaching Syllabus for French Senior High School (2010)*, précise pour chaque séquence, les activités à employer. En effet, les activités comme l'Expression Orale (EO), la Compréhension Orale (CO) et l'Interaction Orale (IO), sont conçues spécifiquement pour le développement de la communication orale chez les apprenants alors que la communication écrite chez les apprenants est consolidée par les activités de la Compréhension Ecrite (CE), l'Interaction Ecrite (IE) et l'Expression Ecrite (EE). Retenons que toutes ces activités

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

devraient être employées simultanément pour développer chez l'apprenant une compétence de communication globale. Sur un nombre total de trois cent soixante-quinze (375) activités pédagogiques détaillées dans le syllabus, cent soixante-dix-huit (178) représentants 47.47% sont consacrés au développement de l'aspect oral du lycéen. Par ces précisions, à la fin des trois années d'études du français, l'apprenant doit atteindre à un certain niveau partagé de compétence de communication, c'est-à-dire cinquante pour cent (50%) à l'écrit et cinquante pour cent (50%) à l'oral (CRDD 2010).

Pour tester le niveau d'acquisition de ces compétences (habilité), à la fin du programme, il doit y avoir un examen. C'est l'occasion pour l'apprenant de montrer en cela son niveau de connaissance en la langue. En réalité, le West African Examinations Council (WAEC), ne fait que mettre en évidence son objectif d'évaluation générale des apprenants, tout en suivant les recommandations de Curriculum Research and Development Division (CRDD) de Ghana Education Service. En principe, l'examen français de West African Senior Secondary Certificate Examinations (WASSCE) est composé de trois différentes épreuves à savoir : le French Paper 1, le French Paper 2 et le French Paper 3.

Le French Paper 1, qui dure pour une heure de temps, consiste de deux grandes sections : la Section A et la Section B. La Section A, porte sur la compréhension écrite (CE). Elle est bien conçue pour tester en candidat la capacité de lire et de comprendre un document écrit en français. La section consiste de deux textes de cent-cinquante (150) mots environ chacun. Sur chaque texte, il y a cinq (5) questions. Toutes les questions dans cette section sont des questions à choix multiples (QCM).

La section B est basée sur la structure de la langue française. Elle aussi teste en candidat, l'habilité de comprendre et d'employer en différentes contextes quelques mots et expressions françaises. Le candidat a affaire avec trente (30) courtes questions à choix multiples. Le Paper 1 est noté sur quarante (40) points mais est redu proportionnellement à trente pourcent (30%).

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Le French Paper 2 porte sur la production écrite (PE) ou Expression Ecrite (EE). Cette épreuve dure pour 1h 15 minutes. Cette partie teste en candidat la capacité à écrire librement et correctement en français sur les sujets généraux, en utilisant les structures appropriées dans les registres et dans les temps appropriés. Les formes de production requissent sont souvent des types narratives, descriptives, des lettres (formelles ou informelles) entre autres. Trois à six questions de composition sont souvent proposées parmi lesquelles le candidat doit répondre à deux. Cette épreuve est aussi notée sur quarante (40) points mais également redu proportionnellement à trente pourcent (30%).

Le French Paper 3 est une épreuve orale. Cette épreuve est repartie en trois parties : la compréhension orale (CO), la lecture et la conversation. La compréhension orale, teste en candidat la capacité d'écouter et de comprendre un texte ou un document sonore de 200 mots environ. Ce texte est lu à haut voix deux fois puis après le candidat doit répondre à certaines questions basant sur le texte à l'écrit. Après la première écoute, le candidat a cinq (5) minutes pour étudier les questions, puis dix (10) minutes pour répondre aux dix (10) questions après la deuxième écoute.

La deuxième partie porte sur la lecture. Cette phase aussi teste en candidat la prononciation et la fluidité. Devant l'examinateur, tout seul, le candidat lit à haute voix un texte court de contexte contemporain de 100 mots environ. Cette lecture est faite une seule fois dans une vitesse normale après quelques cinq minutes de préparation.

La troisième partie consiste à une conversation entre le candidat et un examinateur. Le candidat toujours tout seul, face à face à l'examinateur, répond oralement aux questions sous forme de

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

dialogues. Les sujets de discussion sont souvent basés sur les thèmes généraux ou contemporains comme : l'éducation, le sport, la santé, le loisir, la politique, la culture entre autres. Le candidat doit répondre à une dizaine de questions. Une dernière question d'exposée est réservé au candidat pour tester sa capacité à s'exprimer librement en français d'une façon argumentative. Le French Paper 3 est noté sur cinquante (50) mais aussi redu proportionnellement à quarante pourcent (40%)

Par cette élaboration, nous voyons que le French Paper 1 et le French Paper 2 se consacrent plus ou moins sur l'évaluation de Compréhension Ecrite (CE), l'Interaction Ecrite (IE) et l'Expression Ecrite (EE) alors que le French Paper 3 évalue en des apprenants l'Expression Orale (EO), la Compréhension Orale (CO) et l'Interaction Orale (IO). Ceci est bien clair que WAEC accorde soixante (60%) pourcent à la compétence linguistique et quarante pourcent (40%) à la compétence orale dans la détermination des résultats du *French Papers 1*, *2* et *3* au Ghana.

Nous constatons que, bon nombre d'apprenants du Français Langue Etrangère (FLE), après leurs examens de WASSCE, obtiennent de bonnes notes A1 (entre 80 et 100% de notes), B2 (de 75 à 79%) et B3 (entre 70 et 74%) en français. La plupart de ces meilleurs apprenants qui se retrouvent dans les Universités, les Polytechniques, les Ecoles Normales… pour la poursuite des études dans leurs domaines préférés, s'expriment par contre difficilement en français. On remarque que leurs efforts dans l'enseignement/apprentissage du FLE s'orientent naturellement plus vers la compréhension écrite que vers la production orale, Qian (2007).

Dans la détermination des notes de l'épreuve française, selon WAEC, sur une note totale de 100, l'oral occupe quarante pourcent (40%). Si ces apprenants du français arrivent facilement

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

à avoir d'excellentes notes à l'examen du WASSCE, alors, pourquoi n'arrivent –ils pas à s'exprimer en français oral quand ces mêmes apprenants sont engagés dans une conversation orale en français ? Voilà notre préoccupation majeure.

Dans la conduite de cette étude, nous avons employé la méthode mixte : c'est-à-dire la méthode qualitative et la méthode quantitative à la fois. Nous nous sommes basé sur les questionnaires, les entretiens et les observations pour cueillir nos données.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

CHAPITRE UN

PERSPECTIVE GENERALE

Ce premier chapitre porte sur la perspective générale de notre recherche. Dans cette partie, nous présentons la problématique de la recherche, les questions de recherche, les hypothèses de la recherche, suivi par la justification du sujet, les objectifs de la recherche, la délimitation du champ d'investigation et enfin, l'organisation du travail en chapitre.

1.1 Problématique.

1.1.1 Enoncé du Problème

De nos jours, *l'Approche Communicative* comme méthode d'enseignement est la plus préconisée dans l'apprentissage du français langue étrangère. Selon Weiss (2002), l'un des objectifs de ces approches communicatives est l'acquisition progressive par les apprenants d'une *compétence de communication* que l'on peut définir globalement par l'aptitude à se débrouiller dans différentes *situations de communication*. Cette pédagogie « détermine les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de paroles qu'ils auront à accomplir dans certaines situations ». Selon Puren (1988 :372) toutes ces pratiques développent la communication orale et écrite à la fois.

Retenons que le Syllabus : *The Teaching Syllabus for French Senior High School* est un manuel didactique soigneusement élaboré pour un programme d'enseignement du français langue étrangère par Curriculum Research and Development Division [CRDD, (2010)] de Ghana Education Service. Ce manuel est fondé sur l'approche communicative, insiste principalement sur le développement des quatre compétences : *(comprendre, parler, lire et écrire).* Les résultats des lycéens, aux examens de fin de programmes, organisés par West African Examinations Council (WAEC) démontrent une performance exceptionnelle où la

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

plupart des candidats obtiennent généralement de bonnes notes en français : C'est-à-dire : A1 (excellent), B2 (très bien), et B3 (bien). Il est étonnant que, nombreux parmi ces meilleurs apprenants qui, après, se retrouvent dans des universités, polytechniques, écoles normales… s'expriment difficilement en français oral. Normalement, à ce niveau d'enseignement/apprentissage supérieur, l'apprenant au lieu de faire preuve d'une connaissance en français oral comme base de sa connaissance dans la langue, se voit insuffisant non seulement en compétence de communication orale mais aussi à l'écrit. Le professeur de français à l'université est obligé de faire de sauts en arrière ou d'organiser des cours de rattrapage afin d'atteindre son objectif. A ce sujet, (Opoku - Agyemang 2008) dans son article, témoigne que :

« Le professeur d'université aujourd'hui n'a pas le loisir de son prédécesseur qui se contentait de ses notes de cours. Etant donné le niveau très bas des étudiants admis à partir des résultats de WAEC, le professeur est obligé d'enseigner la conjugaison, l'orthographe, temps verbal, etc.. » (Opoku - Agyemang 2008 :45).

Si le syllabus explicite les détails du processus d'acquisition des compétences de communication et que la méthode d'enseignement (l'approche communicative) aussi met en évidence les processus qui, après tout, donnent un résultat un peu satisfaisant, en compétence en français écrit, alors pourquoi toutes ces démarches ne favorisent-elles pas aussi la communication orale en français?

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

1.1.2 Questions de la Recherche

Vu la position géographique du Ghana, et ses efforts avancés dans les secteurs politique, économique, son rôle dans la diplomatie sous-régionale et internationale, le Ghana a- t- il vraiment besoin du français ? Si oui, quel type de français ? Est-ce le français oral, le français écrit, ou les deux à la fois ? Dans la situation où la théorie (le syllabus) est bien déterminée et la méthodologie paraît appropriée, mais les résultats semblent être plus en faveur du français écrit au détriment de l'oral. Nous nous posons les questions suivantes :

i. Les enseignants du lycée, enseignent-ils l'oral comme proposées dans le syllabus ?
ii. Quelles approches pédagogiques utilise-t-il, l'enseignant ?
iii. Quel est l'état des lieux de la prise de parole par les apprenants dans une classe de FLE au Ghana ?

1.1.3 Hypothèses

Pour prédire quelques réponses à nos questions posées, nous supposons que les hypothèses suivantes pourraient être la cause de la mauvaise performance en EO par nos lycéens enquêtes.

i. La plupart des enseignants de FLE n'explorent pas toutes les activités sur les compétences communicatives telles que recommandées par le syllabus.
ii. On assiste à un mélange d'approches basée surtout sur la méthode traditionnelle dans les classes de FLE ayant un impact peu significatif sur la compétence orale des apprenants.
iii. Les apprenants en classe de FLE au Ghana ne se voient accorder un temps suffisant de prise de parole.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

1.1.4 Justification du Sujet

La position géographique du Ghana et ses avancements dans les secteurs politique, économique, diplomatique, etc. font que le Ghana a besoin de fonctionnaires compétents en français oral et français écrit dans la sous-région. Cette recherche nous aidera à identifier non seulement les facteurs qui limitent la compétence orale des apprenants mais aussi, à proposer une pédagogie qui répondra aux besoins des apprenants.

Il s'agira aussi pour nous d'aider l'enseignant à produire des apprenants ayant la double compétence (orale et écrite). Et pourquoi pas, cette recherche pédagogique pourrait s'insérer dans le curriculum du pays.

1.1.5 Objectifs de la Recherche

Dans ce travail, notre préoccupation majeure est de faire une étude générale sur les problèmes théoriques et méthodologiques de l'enseignement / apprentissage de l'expression orale dans certains lycées de la municipalité de Ho. En guise de notre problématique, nous essayerons de/d':

1. vérifier si les activités sur les compétences communicatives telles que recommandées par le syllabus français sont enseignées.
2. identifier les méthodes d'enseignement utilisées dans la classe du FLE pour voir si elles favorisent le développement de l'expression orale.
3. proposer quelques démarches pédagogiques pour améliorer l'enseignement de l'orale dans les classes du FLE au Ghana.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

1.1.6 Délimitation du champ d'investigation

Le programme d'enseignement/apprentissage du FLE présentement au Ghana, exige à une compétence égale. C'est-à-dire cinquante pourcent à l'écrit et cinquante pourcent à l'oral. Retenons qu'à la fin du cursus, pour déterminer le niveau de langue dans l'apprenant, ce sont les compétences qui sont évaluées. Ainsi, nous parlons de l'expression orale (EO), l'expression écrite (EE), la compréhension orale (CO) et la compréhension écrite (CE).

En plus, dans le domaine de l'examen de WASSCE, le French Paper 3 est spécifiquement consacré à l'évaluation de compétence orale. Dans cette épreuve nous pouvons noter les composantes suivantes :

- Compréhension orale
- Lecture
- Conversation.

Notre préoccupation dans ce travail est de vérifier si toutes les activités sur compétences communicatives sont abordées dans l'enseignement /apprentissage du FLE et par quelle méthodologie. Par conséquent, notre étude se limite sur une seule partie de ces compétences qui est l'expression orale (EO).

Cette recherche s'oriente dans le cadre d'une étude ethnographique de la classe. Nous avons mené notre recherche auprès des lycéens de la troisième année de deux lycées dans la municipalité de Ho de la région Volta. Nous avons choisi les apprenants de ce niveau comme notre population cible car, nous jugeons qu'ils ont étudiés le FLE durant trois années et se préparent pour les examens de WASSCE, par conséquent, sont mieux placer pour notre recherche.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

1.1.7 Organisation du travail en chapitres

Notre travail est reparti en cinq chapitres. Le premier chapitre porte sur une perspective générale du sujet. Le deuxième chapitre est basé sur l'étude du cadre théoriques et des travaux antérieurs. Dans cette partie, nous expliquons quelques notions afférentes et les théories qui sous-tendent la recherche. Le chapitre trois a affaire avec la méthodologie de la recherche. Cette partie consacre sur les démarches et les instruments de la recherche. Le quatrième chapitre porte sur l'analyse et interprétation des données. Ce chapitre consiste à la présentation et interprétation des données, puis après à la validation des hypothèses. Le cinquième chapitre porte sur les implications didactiques. Ce dernier chapitre est suivi de la conclusion générale.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

CHAPITRE DEUX

CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

Ce chapitre deux a affaire avec le cadre théorique de la recherche et les travaux antérieurs. Dans cette partie, dans un premier lieu, nous expliquons quelques notions afférentes ; tels qu'employées dans la recherche. Ensuite, nous éclairons sur les théories qui sous-tendent notre recherche. Enfin, nous clôturons le chapitre avec nos travaux antérieurs.

2. Cadre Théorique

Apprendre une langue, c'est la comprendre et la parler. Selon Porcher (2004 :7), c'est de « se rendre quelque temps dans le pays considéré, discuter régulièrement avec des natifs, ou auprès, de fréquenter assidûment les médias. Dans tous ces cas, on se trouve en contact avec une langue véritablement authentique ». Dans cette situation, nous avons à faire à une *acquisition naturelle* où l'intériorisation de la langue, sur des stratégies universelles, se fait *implicitement*, sans aucune aide pédagogique. L'apprenant *inconsciemment* développe ses compétences langagières avec les locuteurs natifs dans son *environnement naturel.*

Pourtant, cette même langue peut être enseignée dans un « système scolaire ». Ce système d'*apprentissage formel*, basé sur des stratégies pédagogiques, exige la présence de l'enseignant et de l'apprenant dans une institution quelconque. Avec un programme de formation (objectif, syllabus évaluation) et un processus d'intériorisation bien explicite, l'enseignement / apprentissage se déroule d'une façon plus ou moins consciente. C'est dans cette partie que l'objectif du développement de compétences langagières est déterminé. Ce qui sous-entend : comment faire *comprendre, parler, lire* et *écrire* une langue étrangère à un apprenant**.** Ce concept d'apprentissage naturel et institutionnel est expliqué d'avantage par Moirand dans les lignes suivantes : « Alors qu'en situation scolaire, l'apprenant est en contact avec les données

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

linguistiques sélectionnées, ordonnées et massées, plutôt issue d'un modèle homogène, et comportant des aspects métalinguistiques, en situation naturelle, ces données sont hétérogènes et dépendent seulement des situations, des interlocuteurs, des actes de paroles auxquels participe l'apprenant. » (Moirand, 1990 :42)

Ainsi, l'intériorisation du Français Langue Etrangère (FLE) dans les curricula ghanéens doit suivre ce système formel. Pour cette raison, la présence de l'enseignant et de l'apprenant est évoquée. Tous dans une situation scolaire, les processus d'enseignement/apprentissage se déroulent d'une façon consciente.

Le FLE était négligé dans les recherches scientifiques. Il est apparu tout récemment et attire beaucoup d'attention particulière. Cette discipline de la *didactique des langues* remet en cause quelques démarches pédagogiques à suivre dans les processus d'enseignement /apprentissage. Ces démarches selon Porcher (2004 :13) se définissent comme « les méthodologies pédagogiques par lesquelles le professeur guide le cheminement des élèves vers les objectifs ». Elles sont indispensables à tous les enseignants conscients. Alors, dans l'enseignement moderne, nous réfléchissons à ces termes : **démarche, méthodologie, pédagogie**, qui tous renvoient à un même objectif. Mais laquelle paraît efficace pour l'enseignement du FLE ?

2.1 Explication des notions afférentes

2.1.1. Méthode et Méthodologie

> « Si une **méthode** ou une **méthodologie**, peut être raisonnée et donc recommandée pour sa plus grande efficacité, il n'en reste pas moins que chaque situation d'enseignement comporte des variables : enseignement à des enfants ou à des adultes,

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

enseignement en fonction de besoins particuliers ou généraux, non précisés, enseignement dans un contexte linguistique et culturel très défini. Toutes ces situations d'enseignement exigent, bien entendu, une adaptation de la **méthode** dont il faut être conscient » **(**Courtillon, 2003 :11).

L'intériorisation d'une langue de façon formelle ou informelle, dans notre cas est la question de notre préoccupation. La didactique des langues comme les méthodologies d'enseignement/ apprentissage d'une langue ont toutes les théories qui les sous-tendent. Il est donc nécessaire de bien préciser ces théories qui sont à la base de notre recherche, surtout dans les domaines de la didactique des langues ou les méthodologies d'enseignement sur des compétences communicatives.

Dans notre cas, notre recherche sera essentiellement basée sur deux grandes théories : le behaviorisme, et le cognitivisme. Nous allons montrer dans les paragraphes qui suivent la relation ou l'influence de ces théories sur notre travail : l'enseignement/apprentissage de l'expression orale.

2.1.2 Méthodologie d'enseignement.

Selon le dictionnaire *Le Nouveau Petit Robert 2010*, la théorie est un «ensemble d'idées, de concepts abstraire, plus ou moins organisées, appliqué à un domaine particulier. C'est également une «construction intellectuelle méthodique et organisée, de caractère hypothétique» des éléments de connaissances organisées en système (dans un but didactique). (Nouveau Petit Robert, 2013 : 2246)

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Pour Laveault et Gregoire, « une théorie est un ensemble de propositions servant à unifier de façon logique des concepts afin d'expliquer et d'interpréter certains aspects de la réalité dont on cherche à rendre compte » (Laveault D. et Gregoire, J. 1997 :2).

Comme l'affirme Kurt Lewin cité par Cuq et Gruca, (2005 :5) « rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie ». La « théorie » dans notre cas, entre dans ces « propositions scientifiques » et ces « lois systématiquement organisées » qui se rapportent aux domaines de la didactique des langues ou la psychologie de l'enseignement. Comme l'explique, Moirand (1990), « les théoriciens de l'enseignement /apprentissage des langues et les concepteurs de matériaux pédagogiques suggèrent à l'enseignant des stratégies (méthodologie, procédures, exercices) pour introduire dans la classe les contenus d'enseignement et présenter aux apprenants les documents authentiques, réalistes ou fabriqués », Moirand (1990 :56).

Nous pouvons souligner dans cette partie que la conception du programme d'enseignement, définissent bien les objectifs, le curriculum ou le syllabus, l'évaluation entre autres, les processus ou les démarches *à* suivre dans ce programme, c'est-à-dire les méthodes d'enseignement. Car, « […] le choix des documents utilisés dans la classe, la sélection des contenus d'enseignement ainsi que la manière de la présenter (stratégies d'enseignement) et la façon dont les apprenants les intègrent (stratégies d'apprentissage) sont au centre d'une théorie de l'enseignement/apprentissage. » Moirand (op.cit).

Dans notre cas, c'est ce qui normalement doit se faire dans les classes de langue. Ce concept sera discuté à fond dans les paragraphes à suivre.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

La méthode généralement a un sens pluriel. Pour bien comprendre cette pluralité du sens de ce concept, en termes de définition, nous voulons commencer tout d'abord avec une citation nuancée de Puren.

> « Dans mes citations d'auteurs, par contre, le terme de méthode aura parfois le sens de **méthodologie**, parfois celui de **méthode**, parfois celui de **cours,** parfois même plusieurs de ces sens à la fois : il n'était pas pensable que j'impose (qui plus est rétrospectivement !) ma propre terminologie, et je laisse donc au lecteur le soin de déterminer à chaque fois le sens exact du terme, ou d'en apprécier l'ambiguïté. » (PUREN, 1988 :12)

Selon le dictionnaire *Le Nouveau Petit Robert 2010*, la méthode peut être définie comme une « ensemble de démarches que suit l'esprit pour découvrir et démontrer la vérité (dans les sciences) ». En d'autre terme, c'est un « ensemble des règles, des principes normatifs sur lesquels reposent l'enseignement, la pratique d'un art ». La méthode selon le Petit Robert, peut également être un « ensemble de moyen raisonnées suivi pour arriver à un but» le moyen dans ce cas peut être un procédé technique ou scientifique, une voie ou même une formule. La méthode dans un autre contexte peut être, un ouvrage ou un manuel groupant logiquement les éléments d'une science ou d'un enseignement.

Ce terme de Méthode selon Puren (op.cit), employé dans le discours actuel peut avoir trois différents sens :

- celui de matériel d'enseignement,
- celui d'ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement et/ou une activité déterminés.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

- celui enfin d'ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement / apprentissage induites : j'utiliserai pour ma part avec ce sens le terme de méthodologie.

Cette méthode dans notre recherche a à faire avec toutes démarches ou procédés de la didactique de langue (FLE) destinés à la réussite d'un enseignement/ apprentissage du français, surtout le français oral.

La *méthodologie* en effet, relève de l'ensemble de ces *méthodes* et *techniques* d'un domaine particulier. Et pour nous, dans cette recherche, ce sont les différentes techniques ou méthodes sur lesquelles est fondée la didactique des langues ; surtout le français langue étrangère, (FLE).

Malgré tout, ces trois terminologies (*théorie, méthode* et *méthodologie*) nous concernent car c'est sur elles que repose notre recherche.

2.1.3 Situation de communication

Comme Weiss l'affirme, Comprendre une langue c'est également de savoir comment l'utiliser dans les « différentes variétés, différents registres, différents niveaux de langue, ou différents sociolectes selon les personnes à qui nous parlons, selon le sujet dont nous parlons et selon le lieu où les circonstances dans lesquelles nous communiquons » (Weiss, 2007 : 25).

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Atteindre un niveau minimum ou maximum de la compétence de communication ne se limite pas seulement à l'acquisition de la *compétence linguistique*, mais aussi renvoie à une acquisition globale y compris socio – culturelle, stratégique. Pour Weiss, la conversation ne se limite pas seulement à une compétence de communication mais aussi aux situations de communication. (C'est-à-dire niveau de vocabulaire, niveau de compétence linguistique – les règles grammaticales, socio- culturelles etc. Un apprenant d'une langue est dite autonome dans la langue s'il arrive à s'exprimer dans différentes situations de communication ; et bien sûr, c'est l'acquisition de compétences de communication qui va permettre à cet apprenant d'atteindre ce niveau seuil.

2.1.4 Compétences de communication

Communiquer, c'est l'objectif aujourd'hui, évident dans tout enseignement/apprentissage. La compétence de communication est bien avant tout la capacité à utiliser la parole pour exprimer ou échanger des idées ou des informations en milieu de travail ou dans la vie de tous les jours. Savoir communiquer, c'est aussi être capable d'écouter, d'organiser sa pensée, d'exprimer oralement des idées et d'échanger avec les autres. C'est pouvoir discuter d'un sujet d'actualité, savoir se présenter, raconter une histoire; c'est encore savoir décrire un problème ou un événement.

La compétence de communication est l'aptitude à se débrouiller dans différentes situations de communication, cette compétence selon Weiss, évoque naturellement deux grandes capacités : de *comprendre* et de *parler* une langue dont nous avons la compréhension orale (CO) et l'expression orale (EO). Pourtant cette compétence de communication inclut également deux autres : la compréhension écrite et l'expression écrite. (Weiss 2007 : 7). Toutes ces compétences viennent progressivement en apprenant après avoir acquérir un certain

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

volume minimum de vocabulaire, une situation de communication et une certaine règle grammaticale. Weiss (2007).

Il est vrai que l'acquisition d'une compétence de communication ne s'obtient pas par un ou deux cours, car il n'y a pas de recette miracle pour que l'élève utilise la langue. Weiss (2007). Il faut alors une attention particulière dans la conception de cours de sorte qu'à la fin de l'enseignement /apprentissage du FLE, l'apprenant développe ces compétences dans ces quatre capacités (EO, EE, CO, CE). Dans le syllabus, les activités sont spécifiquement proposées pour développer ces compétences.

2.1.5 Enseignement/apprentissage

Le terme *enseignemen*t signifie initialement « précepte » ou « leçon ». C'est une action de transmettre des connaissances selon Cuq **(**2003 : 83). Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public/privée, enseignement primaire/ secondaire/ supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline. Selon Cuq, « La notion d'enseignement-apprentissage reste ambigüe dans la mesure où elle ne doit pas laisser croire à un parallélisme artificiel entre deux activités qui se construisent sur des plans différents. Son utilisation doit rendre compte de l'interdépendance des deux processus », Cuq (2003 : 85). L'association de ces deux termes courants comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, tente néanmoins de faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires : celle qui pense à la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la **démarche pédagogique** qui la sous-tend.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

2.1.6 Evaluation dans la classe de FLE

Mais, y a-t-il une relation entre enseignement/apprentissage et évaluation ? S'il y en a, de quelle sorte s'agit-il ? Dans un processus d'enseignement/apprentissage, peut-on ignorer complètement l'évaluation ? Selon (Moirand, 1990) l'évaluation « est un acte omniprésent dans un cours de langue », Moirand (1990 :63). Un cours peut même commencer par une évaluation sur la leçon précédente. Le milieu du cours peut également enregistrer un nombre d'évaluations spontanées dans le cas où l'enseignant essaie de mesurer le niveau de consommation/ formulation des concepts en ses apprenants. Dans tous les cas, c'est celle de la fin du cours qui est la plus visible dans les processus d'enseignement/ apprentissage (selon nos données d'observation). Nous allons voir tout à l'heure que le type d'enseignement/apprentissage détermine la sorte d'évaluation à employer.

Pour faire une évaluation efficace, Moirand (1990) nous propose quelques cinq questionnaires avec lesquels nous pouvons nous mesurer durant un cours de langue. « Qui peut évaluer une compétence de communication ? Qu'est-ce qu'on évalue exactement ? Comment on l'évalue ? Où on l'évalue ? Et Quand on l'évalue ? ».

Retenons que toutes sortes d'enseignement / apprentissage (*fonctionnel ou naturel)*[1] est pour le développement d'une compétence quelconque en l'apprenant. Est-ce l'Expression Orale ou l'Expression Ecrite ? Est-ce une Compréhension Orale ou une Compréhension Ecrite ? Comme (Amuzu, 2014 : 11) le souligne, « Les objectifs d'un cours de langue étrangère sont souvent définis par référence aux quatre « habilité» : comprendre le discours oral, parler, lire et écrire. » Quel que soit le cas, c'est l'objectif du cours qui détermine quelle compétence

[1] MOIRAND S. (1990): Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris : Hachette

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

à évaluer. Cette recherche a besoin d'un entretien individuel ou un tête-à-tête, surtout, avec l'apprenant, non seulement pour le recueil des données, mais aussi pour identifier les domaines de difficultés de la compétence communicative de l'apprenant.

2.1.7. Evaluation de l'Expression Orale (EO)

Si toutes sortes d'enseignement/apprentissage est pour le développement d'une compétence quelconque en apprenant, alors, il est évident que l'enseignement /apprentissage de l'EO doit envisager dans ses préparations au préalable, toutes activités nécessaires qui pourront progressivement amener l'apprenant vers un niveau de compétence de communication acceptable.

Ainsi, le syllabus a bien établi toutes ses activités que l'enseignant doit s'inspirer de dès ses préparations du cours de français jusqu'à l'évaluation. C'est-- à - dire, pour évaluer l'EO en son apprenant, l'enseignant doit tout d'abord lui exposée aux activités comme : les dialogues, les jeux de rôle, les conversations etc, sur les actes de paroles dans diverses situations de communication. L'apprenant fait également développer ses compétences de compréhension orale, c'est - à - dire, il doit écouter et comprendre avant de pouvoir s'exprimer.

Etant déjà évoquer, l'évaluation de l'EO est subjective. Cette subjectivité le fait que, en évaluation, c'est l'enseignant qui détermine la réussite ou l'échoue de l'apprenant. Cette façon d'évaluation nous donne trop d'inégalités de résultats de la performance par rapport aux acquisitions langagières des apprenants.

Pour être un peu proche à une évaluation objective et efficace de l'EO, le syllabus nous propose une grille d'évaluation. Cette grille évalue les suivants : la *construction de phrase,* la *relevance de l'expression*, *la prononciation* et l'*intonation,* la *fluidité* et enfin *la créativité* et le *niveau*

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

de vocabulaire de l'apprenant. Dans ce cas, c'est l'enseignant qui écoute attentivement la production orale de l'apprenant puis note selon la grille. Prenant en considération les éléments suivants :

- Relevance sur 15,
- Construction de phrase sur 15
- Prononciation et intonation sur 10
- La fluidité sur 5 et la créativité et le niveau de vocabulaire aussi sur 5.

Donc c'est à la fin des additions qu'on peut déterminer une évaluation objective, pour voir si l'apprenant mérite un Très Bien (TB) s'il obtient entre 36 à 50 notes, ou un Bien (B), entre 26 à 35, un A Améliorer (AA) entre 16 à 25 , ou un Insuffisant (IN) s'il est entre 1 à 15 de note.

C'est sur ces pareils critères qu'est basée la grille d'évaluation des examens oraux de WASSCE. Le French Paper 3 – french Oral, comprend les suivants :

- la Compréhension Orale (CO),
- la Lecture, et
- la Conversation.

La *Compréhension Orale* (CO) - évalue la capacité d'écouter et de comprendre un texte et répondre à des questions basant sur le passage ou le texte.

La *Lecture* : évalue la prononciation, la fluidité et les ponctuations

La *Conversation* : engage l'apprenant en un échange face à face, pour tester le savoir communiquer librement. Les sujets de discussion sont ceux des thèmes généraux

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Nous voulons souligner ici que, c'est cette dernière qui nous intéresse le plus dans cette recherche. Si quelqu'un se dit connaisseur d'une langue, c'est par l'oral qu'il le démontre dans presque toutes différentes les situations de communication : au marché ou supermarché, à la banque, à l'aéroport, à la douane, même à l'interview d'un emploi … c'est à travers l'orale.

2.1.8 Structure et Contenu du syllabus

Le '*Teaching Syllabus for french'* est spécialement conçu comme guide pédagogique pour l'enseignement-apprentissage du FLE pour les lycéens ghanéens. La conception de ce syllabus se base sur les demandes d'acquisition que requiert la *politique linguistique* du pays. Ce programme couvre une durée de trois ans. Bien que les apprenants que vise ce syllabus ne soient pas principalement les débutants, le syllabus est conçu de sorte que ces derniers aussi puissent le suivre facilement. (TLM 2000)

Ce syllabus est divisé en sections. Ces sections sont subdivisées en unités. En tout, il y a quinze sections. Chaque section est organisée autour d'un thème. Ce thème est développé dans les unités. Par conséquent, chaque thème dispose de cinq unités. Et c'est à la guise de ces thèmes que les objectifs généraux et spécifiques sont déterminés. L'objectif général « *définit un macro acte de communication qui se subdivise en micro actes de paroles* » (Teachers' Guide : 2005 : 5). Par ces objectifs, à la fin de chaque unité ou section, l'élève acquiert les compétences linguistiques et communicatives.

Chaque unité du syllabus est composée de quatre différentes parties :

- L'objectif spécifique,
- Le contenu

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

- Les activités et
- l'évaluation

L'objectif spécifique est la première partie, issue de l'objectif général ; tous basés sur un thème ; toutefois quantifié dans un temps spécifique que l'apprenant doit acquérir à la fin de l'unité. Le contenu contient tous les *items langagiers* (langue et parole), le vocabulaire et toutes autres sortes de textes qui sont introduits aux apprenants.

La troisième représente toutes activités que le professeur pourrait s'en inspirer pour ses préparations pédagogiques d'un cours de langue. Ces activités précisent clairement étape par étape les compétences qu'on doit développer dans l'apprenant. « Les activités sont variées et couvrent les quatre compétences : Compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite ». (Teachers' Guide : 2005) C'est cette partie du contenu du programme qui nous concerne le plus car, c'est à ce niveau que les activités que cherche à développer chaque séquence sont bien définies. La dernière partie porte sur l'évaluation. C'est ici que les compétences acquises sont testées. Dans tous les cas, ce sont les deux dernières qui nous intéressent le plus car, la première nous aide à voir quelle compétence est développée et en quelles étapes. La dernière montre comment la compétence acquise est évaluée.

Le syllabus français est très explicite sur l'acquisition littéraire du lycéen. Ce qui est à souligner ici est que l'instruction et l'évaluation de connaissance littéraire visent la compétence communicative de l'apprenant. Les connaissances littéraires sont mesurées sous la compétence de communication. Selon les recommandations proposées dans le syllabus, à la fin des études de trois ans, l'élève doit montrer la preuve de compétence littéraire d'au moins de deux ouvrages littéraires.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Extrait du syllabus français

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

2.1.9 Les Moments de la Classe de Langue.

En s'inspirant de ces contenus du « Teaching Syllabus for French » un cursus d'enseignement peut être bien effectué. Soulignons que le syllabus préconise fortement *l'approche communicative*, Weiss (2007), Amuzu (2013). Cette méthode met l'apprenant au centre de l'enseignement, et vise une compétence de communication. Pour atteindre ces objectifs à la lumière de l'approche communicative, l'enseignement/apprentissage du français suit toujours une *démarche pédagogique*. Les données de l'observation sur le terrain, dans les salles de classe ghanéennes, révèlent que cette démarche est la plus connue. C'est également l'*étape* la plus préconisée par les autorités de l'enseignement/apprentissage dans le pays. Il s'agit de : l'Exposition, les Activités, la Production et l'Evaluation. Ces étapes sont les processus par lesquels l'enseignement –apprentissage se déroule dans une classe de langue. La démarche est bien systématisée de sorte qu'à la fin du cours, l'objectif est atteint.

Exposition

⇩

, Activité

⇩

Production

⇩

Evaluation

Schéma 1.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Cette démarche pédagogique va dans le même sens que ce que Weiss (2008 :8) nous propose pour l'enseignement du FLE. Selon lui, « les différents moments de la classe… s'agit d'une démarche pédagogique classique : lorsqu' on rencontre un mot nouveau ou une structure grammaticale nouvelle on les explique tout d'abord, on en vérifie par la suite la compréhension par les élèves. On propose alors des exercices d'applications pour entraîner les élèves à réutiliser les éléments nouveaux avant de passer à des exercices d'exploitation et de transfert».

Ces *moments d'une classe de langue* comme Weiss les appelle, ne sont pas du tout différents de ce qui est pratiqué dans la plupart de nos salles de classe. D'ailleurs, il nous propose six étapes parmi lesquelles les quatre premières « recouvrent en partie les différents moments de la classe de langue. » Il s'agit du moment de/ d' :

Sensibilisation,

⇩

Apprentissage,

⇩

Exercices d'application

⇩

Exercices de transfert.

Schéma 2.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Le moment de *sensibilisation* ou d'*exposition* commence même à partir du moment où le professeur entre dans la classe : la prise de contact, la mise en train, le rappel de la leçon précédente, ou la définition de l'objectif de l'unité, (Moirand, 1990); tous ces éléments cités entrent dans la sensibilisation ou l'exposition qui commence à préparer l'apprenant pour l'objectif spécifique de la leçon.

Ensuite, c'est le moment d'*apprentissage* ou des *activités*. C'est le moment où le professeur accomplit son objectif du cours. C'est ici que l'apprentissage de concept ou de compétences linguistiques / communicatives est effectué. Ici, le professeur *présente* et *explique* les concepts. Il essaie de faire *comprendre* ces concepts puis, *vérifie* rapidement si ces points sont compris par ses élèves.

Pour être sûr de la conceptualisation des points nouveaux par ses élèves, le professeur se lance aux *exercices d'application* ou la *production*. C'est le moment de la classe où le professeur vérifie le niveau de la conception de points nouveaux par ses apprenants. C'est également le moment de consolidation où le professeur explique d'avantage ces concepts du cours. Il se sert des exercices de réemploi et de fixation d'éléments nouveaux, exercices de substitution et de transformation (Weiss, 2008).

Enfin, c'est le moment d'*évaluation, d'exploitation*, ou *d'exercices de transfert*. A ce niveau, le professeur vérifie si l'objectif du cours est atteint. A travers des exercices ou des questions d'évaluation, l'apprenant et l'enseignant pourront faire un bilan sur « le niveau d'acquisition et vérifier s'ils ont atteint leurs objectifs fixés ». (Weiss, 2008 : 9).

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

2.2 LES THEORIES QUI SOUS-TENDENT LA RECHERCHE

Cette partie consiste des théories sur lesquelles est basée notre recherche. Nous avons donc à faire avec le behaviorisme et le cognitivisme. Dans un premier volet, nous allons voir ceux dont ils s'agissent puis après, relever leurs influences sur l'enseignement/apprentissage des langues**.**

2.2.1 Behaviorisme.

Le behaviorisme qui se base fondamentalement sur le concept que « tout comportement résulte d'un apprentissage » est né au début du XX^{e} siècle qui dès lors domine les recherches en psychologie. C'était Watson, un Psychologue américain qui a incarné le premier de ce courant dans son texte fondateur autour de la manifestation behavioriste qu'il publia en 1913 dans « *Psychology as the behavioriste sees it* »[2].

Mais, c'est Skinner (1968), un psychologue et philosophe américain, qui a extrêmement influencé cette théorie de behaviorisme.

Le point central de cette théorie est qu'il s'agit du concept de conditionnement. Le conditionnement est une forme d'apprentissage qui se caractérise par une association entre un *stimulus* et un *comportement*. Conditionner un comportement consiste à faire faire apprendre le comportement : c'est-à-dire orienter et modifier le comportement des humains pour qu'ils puissent réorganiser leur existence et surtout l'éducation de leurs enfants. De ce fait, il va falloir aux behavioristes d'établir les lois des comportements et c'est Pavlov qui a découvert ce phénomène par hasard, en menant ses études sur la salivation des chiens. Il remarqua qu'un chien qu'on avait amené déjà plusieurs fois au laboratoire commençait à saliver avant qu'on lui introduise de la nourriture dans sa gueule. La simple *odeur*, la simple vue de la nourriture et

[2] La Psychologie telle que behavioriste la voie

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

même la simple vue du plat ou de la personne qui lui apportait habituellement de la nourriture suffisait à faire saliver le chien.

Pavlov appela ce phénomène le *réflexe conditionnel* (ou *réponse conditionnelle*), du fait que le réflexe dépend des conditions du milieu. Il finit par considérer ce *réflexe conditionnel* comme la base de tout apprentissage chez les animaux, mais également chez les êtres humains.

D'une autre part, ces conditionnements produisent des comportements *involontaire* et *volontaire*. Dans la production involontaire, le répondant agit avant le comportement et c'est le « conditionnement classique ». Par contre, la production volontaire (conditionnement opérant), le répondant agit après le comportement.

Soulignons également que les notions clés du behaviorisme sont basées uniquement sur les éléments observables : c'est-à-dire le comportement et l'environnement d'un individu. Les behavioristes s'intéressent aux études de comment les caractéristiques de l'environnement influencent le comportement d'un individu. Ils prennent la défense en faveur de l'*acquis.* Ils attestent que les différents comportements qu'exerce l'individu ne sont pas *innés* mais plutôt acquis à travers un apprentissage.

2.2.2 L'influence du behaviorisme sur enseignement/ apprentissage des langues.

Selon Goanac'h (1991), inspirant sur les conceptions pédagogiques de Skinner : en particulier Skinner (1968), « le rôle de l'enseignement est de ménager les contingences de renforcement susceptible d'accroître la probabilité d'apparition de réponses adéquates, dans un certain contexte situationnel, sous le contrôle de renforcements environnementaux », Goanac'h, 1991 : 21). Ce principe pédagogique est appelé *enseignement programmé.*

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

L'enseignement programmé nécessite au préalable de fixer un objectif éducatif (c'est-à-dire le comportement souhaité) et de définir les étapes à suivre (la progression pédagogique) pour atteindre l'objectif visé.

Ainsi, la discipline à enseigner doit être découpée en plusieurs parties (ou unités), lesquelles sont accompagnées de questions de plus en plus difficiles. Aussi, chaque partie doit être courte et doit être une source de réussite pour l'élève afin d'assurer un renforcement immédiat et positif. En effet, les béhavioristes considèrent l'erreur comme source de renforcement négatif et de démotivation.

En plus dans le conditionnement classique, l'individu produit un comportement involontaire. Involontaire dans le sens que le répondant qui est l'individu/animal agit avant le comportement. Si nous ramenons cette logique philosophique dans les sciences didactiques, nous nous retrouverons dans la situation où l'acquisition d'une langue par un individu d'ordre informel se fera d'une manière implicite, consciente ou automatiquement. Mais dans le conditionnement opérant, la production du comportement est volontaire. Ici, l'apprenant est conscient, et a une volonté particulière dans son objectif d'apprentissage.

Nous trouvons cette théorie très pertinente dans notre recherche sur les compétences de communication car elle reflète beaucoup d'idées sur « la nature des réponses » de nos apprenants et sur « le rôle de l'environnement » dans l'enseignement/apprentissage des langues, (Gaonac'h, 1991 :16).

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

2.3.1 Cognitivisme

Le terme 'cognitif ', généralement fait référence à la « connaissance »[3] : un ensemble de choses acquises par l'étude ou par la pratique. C'est un processus *psychologique* ou « *mental*» qui, permet à l'organisme humain d'interagir avec son environnement.

Les concepts cognitivistes, contredisent sévèrement le « comportement » des behavioristes et ont établi un autre point de vue sur le fonctionnement du **cerveau** : un processus de **traitement de l'information**. Ces concepts cognitivistes fondamentalement, mettent l'accent sur les facteurs internes d'acquisition de la connaissance dans le cerveau et moins d'importances aux facteurs environnementaux de l'approche behavioriste.

L'approche cognitiviste est beaucoup plus complexe que l'approche béhavioriste et son évolution débute avec les apports de néo- béhavioristes qui datent des années 1930, Rocheleau (2009).

Les behavioristes se sont centrés sur le comportement alors que les cognitivistes pensent qu'il se passe quelque chose d'autre dans la *boîte noire («* **Black Box** *»),* en analysant les écarts et les réponses, Schumann (1996)**.**

Ces derniers s'intéressent au fonctionnement du cerveau, aux phénomènes perceptuels, c'est-à-dire comment l'information est **perçue**, **décodée**, **encodée**, et **traitée** dans la mémoire : Comment l'information est stockée ? Et est-ce à court terme ou à long terme ?) En plus, ils s'intéressent aux phénomènes d'acquisition du langage. Selon Desmons et al (2005 : 16), ce

[3] Le Nouveau Petit Robert (2010: 443) : […] ce qui est connu ; ce que l'on sait, pour l'avoir appris. - acquis, culture, érudition, instruction.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

qui est stocké par le sujet n'est pas un produit mais « les acquisitions » qui constituent une des conséquences de l'activité cérébrale : perception, opération psycholinguistiques entre autres. Par les processus cognitifs, les cognitivistes montrent comment les événements mentaux sont impliqués. Les individus sont différents ainsi apprendront différemment, même dans un contexte identique.

2.4.2 Influences du cognitivisme sur l'enseignement/apprentissage du FLE.

L'apprenant, est un système actif de *traitement de l'information*. Semblable à un ordinateur, il aperçoit des informations qui lui parviennent du monde extérieur, les reconnaît, les emmagasine en mémoire, puis les récupère de sa mémoire lorsqu'il en a besoin pour comprendre son environnement ou résoudre des problèmes, Rocheleau (2009). Ceci met en évidence comment les individus sont actifs dans leurs processus d'apprentissage. Au lieu de répondre simplement à des stimuli de l'environnement (du behaviorisme) le cognitivisme démontre comment les individus contrôlent plutôt leur propre apprentissage en déterminant comment ils vont traiter l'information qu'ils reçoivent.

Selon les psycholinguistes, la « psychologie cognitive » est plus connue par des travaux sur l'intelligence, la résolution de problème, les concepts ou plus général, sur le traitement complexe de l'information qui, après tout, présente le point de vue de l'enseignement des langues, Gaonoc'h (1991).

Contrairement aux behavioristes qui se concentrent sur le stimulus et le renforcement (les facteurs externes de l'enfant), les cognitivistes le mettent sur l'aspect génétique. Chez les cognitivistes, l'intérêt de l'enfant pour l'acquisition des langues est dirigé vers la réflexion sur le processus mental. Les apports de Piaget (1974a), montrent d'avantage comment

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

l'enfant contribue activement à la construction de sa personne et de son univers. Le cognitivisme alors, s'intéresse aux processus mentaux de l'enfant et non à la dimension affective. Par conséquent, l'enseignant cognitiviste, doit accorder la priorité à la mise en place des séquences didactiques qui aideront l'apprenant à construire ces nouvelles connaissances.

La théorie cognitivisme nous est indispensable dans ce travail de recherche car cela montre les traits pragmatiques qui caractérisent l'enseignement/apprentissage de la langue dans une situation donnée. Par ces facteurs *internes*, les approches cognitivistes dégagent la notion intellectuelle, c'est-à-dire comment l'apprenant utilise sa connaissance (innée); Les processus universels (**'input'** - ce qui est donné et le '**intake**'- ce qui est retenu). En plus, ces principes expliquent d'avantage comment tout individu est différent et que ce phénomène peut faciliter ou empêcher son apprentissage. Le cognitivisme, alors accorde une place primordiale dans l'acquisition du savoir**.**

2.5. Travaux Antérieurs

Ce travail de recherche a examiné un certain nombre de travaux sur la didactique des compétences de communication du FLE. En effet, nous nous sommes focalisé sur quelques quatre que nous trouvons pertinents, et qui, ont des données particulières à notre recherche.

Kontevi (2011), dans son mémoire de M. Phil intitulé « Enseigner et apprendre les actes de parole en FLE à travers des jeux de rôle au niveau Junior High School dans la municipalité d'Assin North : qu'en dit l'approche communicative ? », s'est principalement basé sur l'observation et les questionnaires pour cueillir ses données,

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

À travers les jeux de rôle, Kontevi (op.cit) se focalise sur comment développer l'expression orale et écrite dans les apprenants de JHS.

Il remarque alors que, les activités communicatives ne sont pas bien organisées dans les processus d'enseignement /apprentissage de FLE, par conséquent, retardent l'acquisition des compétences. Kontevi (op.cit) alors, suggère l'utilisation des actes de parole et des énoncés dans les situations de communication différentes. Cette approche d'enseignement/apprentissage de FLE selon Mensah (op.cit), permettrait aux apprenants d'utiliser les actes de parole dans de petits groupes. Ceci, en effet, donnerait l'occasion à la créativité et à un intérêt personnel à ces apprenants dans l'apprentissage de FLE.

Comme objectif commun, nos travaux cherchent à valoriser l'acquisition de compétence de communications chez les apprenants de FLE. Nous retrouvons également que les activités sur compétence de communication sont marginalisées. Par contre, nos populations cibles sont différentes. Kontevi (op.cit) a travaillé avec les élèves de la première année de JHS. Le fait que c'est auprès de ces apprenants qu'il a tiré ses données nous parait intéressant car nous trouvons ces apprenants comme des (débutants) qui ont peu de compétences linguistiques et communicatives pour être utilisés pour ce type de recherche. De ce fait, nous avons travaillé avec les lycéens de la troisième année. Nous présumons que la majorité de notre population cible a étudié le FLE pour au moins trois ans. Par conséquent ces lycéens en disposent quelques compétences minimum pour entreprendre cette étude évaluative.

Le travail de Mensah (2012), un mémoire de M. Phil intitulé « Les défis liés au développement de compétences orales dans l'enseignement du français en milieu universitaire : le cas de l'Université du Ghana » s'est basé sur les questionnaires et

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

l'observation pour cueillir ses données. Son travail, pratiquement cherche à développer les compétences orales en français chez les universitaires.

Ce chercheur en effet, remarque que la communication orale chez les étudiants à l'université n'est pas encourageante. Le temps consacré à l'enseignement de français oral à l'Université du Ghana pendant une semaine est de deux heures, ce qui est selon Mensah, insuffisant pour développer les compétences orales chez ces universitaires. En plus, il relève que l'effectif de classe de l'oral à l'Université du Ghana , souvent plus de deux cent (200) étudiants, est très large pour faire participer l'apprenant à l'oral; par conséquent, les enseignants ne se consacrent que sur les compétences linguistiques. Pour conclure, Mensah suggère qu'il va falloir un changement de méthode d'enseignement pour que les étudiants puissent participer aux cours.

Nous trouvons le travail de ce chercheur pertinent, car nous nous intéressons aux développements de compétences de communication chez les apprenants du français. Par contre, la différence entre la recherche de Mensah et la nôtre reste dans le domaine de la population cible et la méthode d'enseignement. Le travail de Mensah s'est focalisé sur des apprenants universitaires alors que le nôtre repose sur les lycéens. Mensah propose l'utilisation de la Méthode Directe (qui exige à l'utilisation de la langue cible), c'est-à- dire utilisation du français uniquement dans la classe de langue.

Notre travail, par contre opère sous l'option de l'approche communicative, et démontre comment les activités sur compétence de communication sont largement marginalisées dans les classes de langue. C'est aussi pour démontrer comment les démarches pédagogiques ne sont pas suivies alors que l'évaluation se limite au développement de compétences écrites.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

L'examen du travail de Dumenyah (2015) est aussi important pour nous. Dans son mémoire de M. Phil sur le sujet : « L'impact de l'Approche Communicative sur la performance orale des apprenants de FLE dans quelques lycées de la Métropole d'Accra », le chercheur montre un guide d'accompagnement de l'approche communicative qui permettrait une meilleure performance orale chez les lycéens dans la métropole d'Accra. Il se base sur l'entretien et l'observation comme instruments de mesure ; Dumenyah a engagé sa population cible pour mieux comprendre leurs difficultés chez l'apprenant aussi bien que l'enseignant. Il soulève alors que, les apprenants ne sont pas souvent motivés ou encouragés à prendre la parole dans la classe, ce qui résulte selon Dumenyah à un '*manque de confiance en soi'.* Il ajoute que l'application inadéquate de l'approche communicative fait que l'élève n'est pas actif dans la classe de langue. Il conclut que seules les règles linguistiques sont apprises mais d'une façon isolée et hors contexte.

Nous trouvons le travail de Dumenyah (2015) pertinent parce que nos objectifs sont presque les mêmes. Nous recherchons tous deux le développement de compétences orales chez les apprenants de FLE. En plus nos populations cibles sont les lycéens.

Ce qui est différent, par contre, est que la recherche de Dumenyah s'est focalisée sur les lycéens de la deuxième année. Nous trouvons ceci intéressant. Nous pensons que les lycéens de la deuxième année n'ont pas encore atteint à un niveau maximum du contenu du syllabus. Mais ceux de la troisième année sont au moins vers la fin du syllabus par conséquent, sont mieux placé pour être enquêter dans cet aspect d'oral. Donc il fallait plutôt se concentrer sur ceux de la troisième année pour avoir des données plus efficaces. Bien que cette recherche de Dumenyah ait également observé les séances d'enseignement dans les classes de langue, elle n'a pas vérifié si les démarches pédagogiques sont observées et si les activités sur les

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

compétences de communication que prescrit le syllabus de français sont aussi traitées durant les cours. Notre travail en effet cherche à compléter ces lacunes. De notre part, nous avons utilisé trois instruments de mesure (observation, entretien et questionnaires). Nous avons travaillé avec les lycéens de la troisième année pour tester la compétence de communication orale parce que nous pensons qu'ils ont acquis des compétences linguistiques et communicatives (minimum) pour donner des réponses plus complètes.

Amuzu (2014) dans son article intitulé « Pour une meilleure acquisition de la compétence de communication par les apprenants des niveaux débutant et intermédiaire en classe de français langue étrangère. », se focalise sur l'acquisition de compétences communicatives. Il soulève en effet que, pour développer les compétences de communication (habilités), les apprenants doivent être exposé aux quelques types d'activités pendant l'enseignement/apprentissage du FLE. Amuzu ajoute que les contraintes d'enseignement/apprentissage du français au Ghana ne permettent pas aux apprenants d'abandonner les méthodes structurales au profit des actes de parole. Pour avoir des résultats efficaces, Amuzu propose une orientation qu'il appelle '**structuro – communicative'**[4] Ce travail d'Amuzu révèle également que l'approche communicative n'est pas traduite par les productions des ensembles de documents didactiques et des méthodes d'enseignement, par conséquent, son application sur le terrain d'enseignement/apprentissage n'aboutit pas à son objectif. De ce fait, il pense qu'il est difficile aux enseignants d'abandonner les méthodes structurales au profit des actes de parole à l'égard du contenu des programmes de formation des enseignants de Colleges of Education et le mode d'évaluation des examens de BECE et WASSCE.

[4] Une acquisition progressive dans différentes situations de communication.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Pour conclure, Amuzu propose quelque *schéma méthodologique* [5] et des *activités* d'ordre communicatif dans la classe de langue aux enseignants.

L'étude de travail d'Amuzu et celui du nôtre se basent sur le même objectif général, c'est-à-dire comment faire développer les compétences communicatives dans les apprenants de FLE. Nos populations sont presque les mêmes. Il porte son travail sur les apprenants du niveau JHS et SHS (débutants et intermédiaires) alors que nous focalisons le nôtre sur les lycéens (SHS).

Amuzu propose alors quelques étapes ou démarches méthodologiques et des activités aux enseignants de FLE sous l'approche communicative, mais reste à savoir si les enseignants appliqueront ses activités dans les différentes démarches pédagogiques. C'est exactement ce vide que notre travail cherche à compléter tout en vérifiant dans les salles de classe l'application de ces dernières.

[5] Weiss (2007) - Etapes méthodologiques et activités.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

CHAPITRE TROIS

METHODOLOGIE DE LA RECHERCH

Ce chapitre nous présente les démarches méthodologiques à travers lesquelles notre recherche a été effectuée. Nous allons en premier lieu, énumérer dans les paragraphes à suivre une description claire sur les lieux où nous avons mené notre recherche. Ensuite nous parlerons des personnes enquêtées, les techniques et les différents moyens par lesquels les données ont été collectées. Nous allons également nous éclairer sur le cadre méthodologique de la recherche.

3.1 Démarche de la recherche

3.1.1 Lieux de la recherche.

Nous avons mené cette recherche principalement à Mawuli SHS et à Mawuko Girls SHS, toutes deux dans la Municipalité de Ho. Elles sont toutes des écoles publiques appartenant à la Mission Presbytérienne Evangélique du Ghana. Nous les avons choisies parce que tout d'abord, la performance générale du français aux examens finals de WAEC de ces deux lycées dans la Municipalité est encourageante. Voir Tableaux 1 et 2.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

ANALYSE DES RESULTS DE WASSCE
De 2012 – 2014

Tableau 1: Les résultats de français de WASSCE à MAWUKO GIRLS' SHS

	Nombre de Candidats	A1	B2	B3	C4	C5	C6	D7	E8	F9	% of A1-B3	Pourcentage des Réussites
2012	44	2	7	7	7	9	10	2	0	0	**36%**	100%
2013	170	14	14	88	38	33	27	3	6	5	**68%**	97.8%
2014	81	15	14	30	7	7	5	3	0	0	**73%**	100%

Tableau 2: Les résultats de français de WASSCE à MAWULI SHS

	Nombre de Candidats	A1	B2	B3	C4	C5	C6	D7	E8	F9	% of A1-B3	Pourcentage des Réussites
2012	115	13	29	28	14	09	17	02	01	02	**60%**	95.6%
2013	252	09	32	85	37	39	34	06	07	04	**50%**	**93.2%**
2014	143	27	25	36	15	17	15	07	00	01	**62%**	**94.4%**

En plus, sur le plan du statut de l'école, elles font partie des lycées de catégorie 2 et 3. Au Ghana, les lycées sont classifiés en trois catégories : (1, 2 et 3), en tenant compte de l'infrastructure dont elles disposent et leurs performances à WASSCE en termes de résultats à la fin du programme. On remarquera qu'un lycée appartenant à la catégorie 1 est peu valorisé que celui de la catégorie 3. Pour mieux dire, un lycée de catégorie trois (3) est plus valorisé

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

que celui de catégorie deux (2). Et celui de catégorie deux (2) est aussi mieux qu'un autre de catégorie un (1).

Mawuli SHS est une école mixte appartenant à la catégorie 3. Elle a une population de plus de 3000 lycéens dont 24% apprennent le FLE (année académique 2015/2016). Le français langue étrangère est enseignée comme matière obligatoire aux apprenants de (GA, HE, VA)

Mawuko SHS par contre est une école de filles de catégorie 2. Elle a une population de 2,180 élèves qui étudient toutes, le FLE comme matière obligatoire. De ce nombre 15% étudie le FLE comme matière facultative. En plus, toutes les premières et les deuxièmes années ont deux heures de cours de français par semaine comme matière obligatoire, *(core subject*) (Année académique 2015/16).

Nous avons choisi ces deux écoles par le fait que leurs performances en français à la fin du programme se montrent encourageantes malgré leurs faiblesses en français oral. Nous voulons souligner ici que notre préoccupation dans cette recherche n'est pas la comparaison de ces deux institutions qui appartiennent aux différentes catégories d'école mais plutôt d'avoir un échantillonnage dont leur performance en français parait un peu encourageant dans la municipalité Ho . Si les résultats de WAEC de l'apprenant est jugé bons (A1-Excellent, B2 - Très Bien, B3-Bien), pourquoi n'arrive-t-il pas à le prouver aussi dans ses conversations orales en français ? Nous comptons par nos techniques de mesure, entrer dans les salles de classe pour voir exactement comment les cours du FLE s'effectuent dans ces écoles et aussi identifier les compétences les plus privilégiées dans un processus d' enseignement /apprentissage du FLE.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

3.1.2 La Population Cible

Notre population cible est les lycéens ghanéens provenant de deux lycées : Mawuli SHS et Mawuko Girls SHS dans la Municipalité de Ho. Principalement, ils sont tous apprenants de français langue étrangère. Ces lycéens ont suivi une étude du FLE selon leur syllabus pour au moins deux ans.

Ces apprenants sont des *bilingues* car, à part leurs langues maternelles L1, ils ont en commun l'usage de l'anglais comme *langue seconde* (L2) et étudient le français comme *langue étrangère.* Ces apprenants de la langue française peuvent continuer leurs études en français au niveau tertiaire après leurs examens de WAEC à condition qu'ils réussissent en français et dans d'autres matières-clés.

En plus, une autre catégorie de notre population cible est constituée des enseignants du FLE au lycée. Ces enseignants sont des enseignants *formés*[6] sur le plan pédagogique dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE). Ce sont ces enseignants qui forment les lycéens et les préparent pour les examens de français à WASSCE.

3.1.3 L'échantillonnage

Pratiquement, nous avons employé *l'échantillonnage délibéré* et *aléatoire* dans le choix de certaines des classes dans cette recherche. C'est-à-dire nous avons sélectionné certaines de nos enquêtés au hasard dans une classe et dans d'autres mesures, nous avons impliqué toute la classe. Nous avons travaillé uniquement avec les apprenants de la troisième année de l'année académique 2015/2016. Ils sont tous apprenants du FLE. Nous nous sommes

[6] Enseignant qui a eu une formation professionnelle en aptitude pédagogique dans une université ou une école normale,

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

décidé sur ceux de la troisième année parce que nous considérons qu'ils ont suivi une étude du FLE pour au moins deux ans et ont appris le français selon le contenu du syllabus français, par conséquent, se préparent pour l'examen final de WAEC.

Pour faire remplir nos questionnaires, nous avons travaillé avec dix enseignants et soixante-onze lycéens venant de deux lycées : Mawuko Girls SHS et Mawuli SHS. Pour avoir assez d'informations dans ces lycées, nous n'avons le choix que d'engager tous les dix professeurs du FLE (dont trois (3) femmes) dans ces deux écoles. Pour la part des lycéens, une classe dans chacun des deux lycées a rempli ces questionnaires. La classe G/A 3B de Mawuli SHS avec un effectif de 40 lycéens et la classe G/A3A de Mawuko Girls comprenant 31 lycéens. Pour avoir une représentation du sexe, 72% de ces lycéens sont des filles et 28% sont des garçons.

Nous avons observé au total, trois différents enseignements du cours de FLE dans les deux lycées : Deux classes à Mawuli SHS (H/E 3A, G/A 3A) et une classe à Mawuko Girls SHS (G/A 3B). Comme le nombre d'élève de Mawuli est plus grand que celui de Mawuko Girls, nous avons choisi deux classes à Mawuli et une seule à Mawuko Girls pour avoir au moins plus de 30% d'élèves de français à observer dans chacune des deux écoles. Ces classes ont été enseignées par trois différents professeurs. Nous l'avons préféré ainsi car nous s'intéressons également aux différentes méthodes d'enseignement que ces enseignants utilisent dans leurs classes de langue respectives.

Pour tester la performance de ces lycéens en Expression Orale, nous avons interrogé quelques lycéens dans les deux écoles : quinze lycéens de Mawuli SHS et dix de Mawuko Girls SHS; au total, vingt-cinq élèves dont seize filles et neuf garçons. Cet exercice est de confirmer l'existence du problème de compétence orale chez les apprenants et aussi pour voir dans quel niveau d'enseignement /apprentissage le problème se situe.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

3.2 Les Instruments de recherche

Dans cette recherche, nous avons employé trois différentes techniques : le questionnaire, l'observation et l'entretien. Ces mesures nous ont permis de recueillir tant de données chez l'apprenant et l'enseignant, au sein de l'école, précisément dans les salles de classe de langue. Elles nous ont aidés à identifier et à comprendre d'avantage les problèmes liés à la didactique de l'enseignement/apprentissage du FLE qui empêchent après tout, le développement de compétences communicatives dans nos apprenants de français.

3.2.1 Questionnaires

Les questionnaires sont repartis en deux volumes : un premier conçu spécifiquement pour les lycéens de la troisième année, comportant trente-trois (32) questions et un deuxième conçu pour les enseignants, basant sur quelques informations spécifiques comme : la théorie et la méthode d'enseignement, la qualification académique ou professionnel de l'enseignant, son expérience dans la profession d'enseignement, et aussi sur l'environnement de l'école où il enseigne.

Pour assurer une bonne compréhension des questions, nous les avons préparées en anglais dans une langue simple et facile. Cela a permis aux enquêtés de pouvoir bien comprendre les questions avant de les répondre. Ces questionnaires sont des questions de types *fermés* et *ouverts*. Les questions fermées nous ont permis de limiter les réponses à des situations précises alors que les questions ouvertes nous ont aidées à voir exactement ce que l'enquêté pensait de la situation donnée.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Ces questionnaires sont proposés à deux différents genres de populations. Un premier questionnaire qui est destiné aux lycéens de la troisième année, comportant trente-deux questions et le deuxième conçu pour les enseignants du FLE au lycée. Ce dernier aussi contient trente-et-une questions.

En tout, dans cette partie, soixante-onze lycéens et onze enseignants provenant de deux lycées : Mawuli SHS et Mawuko Girls SHS, ont rempli nos questionnaires.

A l'aide des professeurs dans ces deux institutions, nous avons sélectionnée au hasard les enquêtés parmi les élèves du français de la troisième année. Cet exercice s'est passé le mardi 24 février 2015 à Mawuko Girls puis le 26 février à Mawuli. Nous avons distribué les questionnaires aux élèves, tous rassemblés dans une classe. Nous étions présent nous même pour expliquer d'avantage toutes questions mal comprises.

Puis après, nous avons fait remplir aussi par les enseignants les questionnaires destinés à eux. C'était dans le même mois de février et cela nous a pris une semaine pour retirer les questionnaires remplis.

Le questionnaire destiné aux apprenants du FLE était pour identifier leurs *situations de langue* dans l'enseignement /apprentissage du FLE. C'était aussi pour découvrir le nombre d'années de formation continue de ces lycéens. Cela nous a permis de découvrir également l'état des lieux de l'Expression Orale (EO) dans une classe de langue.

De la part de l'enseignant du FLE, c'était pour confirmer la performance de ses élèves en EO. C'était également pour vérifier si l'enseignant est familier aux activités de compétences orales préconisées par le syllabus du français. Nous avons également vu les manuels pédagogiques aussi bien que les méthodes d'enseignement dont le professeur se servait dans son enseignement du cours de français.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

3.2.2 Observation

Cette partie consiste en des visites que nous avons effectuées dans les lycées, précisément les observations que nous avions faites dans les classes de langue durant cette recherche. Pendant ces visites, nous n'avons fait que des observations *non-participantes,* dans le sens où nous n'avons pas participé à aucun processus d'enseignement /apprentissage dans ces écoles visitées. C'était dans le mois de mars. Nous avons effectué trois différentes observations de cours dans les deux écoles. La première était d'abord à Mawuko Girls SHS, tenue mercredi le 11 mars 2015 avec les élèves de G/A 3B, une classe très large de 55 élèves, de 11H 05 à 11H 50. Les deuxième et troisième séances ce sont effectuées à Mawuli SHS le 12 mars 2015. Avec les classes de HE3A et GA3A entre 10 H et 12 H 30.

Cette mesure nous a donné l'occasion de voir et de vérifier tout ce qui se passe sur le terrain d'enseignement/apprentissage de la langue française. Ceci commence par les préparatifs par le professeur avant l'enseignement, les manuels qu'il consulte pour ses cours, ses démarches pédagogiques pendant son cours de langue, c'est-à-dire les différents '*moments de la classe de langue'*. Durant ces processus, est-ce que les compétences proposées par le syllabus sont valorisées ? Nous avons cherché à savoir par quelles méthodologies l'enseignant transmet ces connaissances. La langue d'instruction, est-ce uniquement en français, en anglais ou en français-anglais? Et quel effet exerce t- elle, cette langue d'instruction, dans l'acquisition de la compétence communicative de l'apprenant? C'est aussi pour savoir sur quelle compétence se base souvent l'évaluation dans la classe de langue. Est-ce sur une compétence communicative ou linguistique ou même sur les deux à la fois ? Quelles compétences développe le professeur, souvent dans ses cours et par quelles méthodes d'enseignement ? Cette technique nous a permis de valider une hypothèse sur les langues dans lesquelles l'enseignant dispense ses cours de français et enfin, nous a aidés à vérifier comment

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

il évalue ses apprenants pour voir quels types de compétences celles-ci favorisent durant les cours de langue.

Dans ces deux lycées, nous avons observé en tout trois séances de cours du FLE. Deux, à Mawuli SHS avec les effectifs de classe de 43 et 38. Une autre séance de cours à Mawuko Girls SHS dans une classe d'effectif de 55 apprenants ; une classe déjà très large. Nous avons choisi deux classes à Mawuli et une seule à Mawuko Girls parce que, nous voulons une représentation d'au moins 30% des élèves de français de la troisième année dans toutes les deux écoles. Ces observations nous ont été indispensables car, beaucoup d'informations nous ont été livrées concernant la réalité dans nos classes de langue.

Nous avons préparé une grille d'observations, ce qui nous a guidé dans chaque séance d'observation de cours. Pendant ces séances, nous avons cherché à savoir :

- quelles démarches pédagogiques utilise le professeur durant son cours du FLE ?;
- quelle compétence développe-t-il dans son enseignement ? ;
- quelles méthodes d'enseignement utilise-t-il ?
- ses méthodes d'enseignement, favorisent-elles l'acquisition de compétences communicatives ou linguistiques?
- dans quelle langue dispense-t-il ses cours du FLE ?
- évalue-t-il aussi les compétences communicatives dans son cours ?
- le temps de parole du lycéen pendant un cours du FLE.

(Voir Annexe 4).

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

3.2.3 Interaction orale

Pour confirmer l'existence de ce problème d'Expression Orale chez nos apprenants, nous avons mené un certain nombre d'interactions orales avec quelques lycéens dans la Municipalité de Ho. Pour avoir des données plus fiables, nous avons constitué un jury neutre : composant de deux enseignants de lycée : un de Mawuli SHS et l'autre de Mawuko Girls SHS. En tout, nous avons interrogé vingt –cinq (25) apprenants de ces deux lycées : quinze (15) à Mawuli SHS et dix (10) à Mawuko Girls SHS. Ces apprenants sont choisis au hasard. Nous avons choisi ceux de la troisième année parce que c'est le moment où ils se préparent pour les examens oraux de WAEC. Nous savons qu'ils ont étudié le français pour un certain temps par conséquent, disposent d'un niveau minimum de langue requis pour cet examen.

Ces entretiens ce sont effectués en deux différents jours dans les deux écoles. Le premier s'est tenu le 17 mars 2015 à Mawuko Girls pendant 2H 30 minutes. Le second était le 19 mars, un jeudi à Mawuli SHS pour environ trois (3) heures.

D'ailleurs, les questions d'entretiens sont des extraits de WASSCE. Pour bien les organiser, nous avons mis en place la même grille d'évaluation que celle de WAEC. Sous forme de conversation ou de dialogue, l'apprenant se met tout seul devant les intervieweurs, échangeant des idées ou des points de vue sur un sujet général. Durant cet entretien, l'apprenant doit répondre aux questions que lui posent les intervieweurs. Pendant que l'apprenant réponde aux questions nous notons rapidement sa performance en se basant sur la grille d'évaluation.

Cet entretien après tout, nous a aidé à confirmer non seulement l'existence du problème de la compétence communicative chez l'apprenant mais aussi nous a indiqué particulièrement les faiblesses de compétences linguistiques qui ont des effets directs sur la compétence communicative.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

3.3. Cadre Méthodologique

Cette recherche a fait rassembler des données auprès des enseignants et des apprenants du FLE aux lycées, dans la Municipalité de Ho. Ces informations ont été cueillies à travers les entretiens, les questionnaires et les observations dans les lycées et surtout dans les classes de langue.

Pour faciliter la compréhension de nos questions afin de recevoir les réponses appropriées, nous avons préparé les questionnaires en anglais pour les apprenants et les enseignants. Par contre, nous avons mis les questions d'oral pour les lycéens en français. C'est pour tester le niveau de performance de ces élèves en EO. L'observation après tout est de confirmer quelques points du départ du problème de la théorie et de la méthodologie du FLE dans les écoles.

3.3.1. La Méthode Mixte : Qualitative et Quantitative

La méthode en générale, comme l'explique Corbière et Larivière, (2014), c'est la pierre angulaire de la recherche qui balise le chemin qu'emprunte le chercheur pour réaliser son projet. Cella présuppose que, chaque recherche appliquée, soit en science humaine, sociale ou bien de la santé doit se reposer sur une méthode quelconque. Et que cette méthode doit soutenir les processus de réflexion en fonction du contexte dans lequel s'inscrit le projet.

La méthode mixte, dans notre cas est la combinaison ou le mélange des méthodes qualitatives et quantitatives. Selon Johnson et Owuegbezie, (2004) une démarche méthodologique est qualifiée de mixte, lorsque le chercheur combine des données/méthodes quantitatives et qualitatives dans une même étude. Le mélange de ces méthodes dans un même projet fait exploiter les données provenant des enquêtes et des interviews dans le même projet.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

La méthode qualitative est tout d'abord, est « une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » Paillée, (1996 :181). Cette approche qualitative met un accent particulier sur les *acteurs* et non les *variables* et cherche à comprendre dans diverses situations comment ses acteurs pensent, agissent ou parlent. C'est également pour dire que dans le traitement des données, cette approche dite qualitative, dépasse juste l'analyse des nombres statistiques pour entrer en profondeur dans l'analyse de projet d'étude. Se basant sur des techniques comme : l'observation (*directe* ou *participante*), l'interview, des questions ouvertes entre autres pour cueillir ses données.

Par contre, l'approche quantitative est une méthode de recherche qui utilise « des outils d'analyse mathématiques et statistiques en vue de décrire, d'expliquer et de prédire des phénomènes par le biais de concepts opérationnalisés sous forme de variables mesurables » (https://fr.wikipedia.org/wiki/Méthodes_quantitatives). Cela veut dire que cette méthode quantitative mène à une recherche plus objective, déductive, positive ou même causale Corbière et Larivière, (2004).

Les résultats de la recherche de l'approche quantitative sont des nombres ou ensemble de nombres et qui sont souvent présentées sous forme de tables ou de graphiques

Nous nous intéressons à cette méthode de recherche parce que, c'est une méthode de recherche qui réponde à notre préoccupation de chercher pour comprendre le pourquoi les acteurs (les lycéens) sont toujours faible en français oral bien qu'ils se débrouillent mieux en écrit. Avec nos instruments de mesures : l'observation, le questionnaire et l'interview, nous trouvons cette Méthode Mixte plus efficace pour nous amener à la découverte de plus d'éléments qui empêchent cette performance en EO dans l'enseignement/apprentissage du FLE. En guide de cette méthode, à travers le questionnaire, l'observation et l'entretien, nous avons cueilli nos

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

données chez nos enquêtés dans les deux institutions concernées (Mawuko Girls et Mawuli SHS). Puis nous les avons mis en tableaux et en graphiques que nous avons étudiés pour arriver à nos résultats.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

CHAPITRE QUATRE

ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

Ce chapitre, consiste tout d'abord à la présentation de toutes les données que nous avons recueillies durant notre recherche à travers nos trois différents instruments de mesures : le questionnaire, l'interaction orale et l'observation. Sous une méthode mixte (qualitative et quantitative), nous avons analysé et interprété ces données. Les résultats de ces données nous ont aidées à confirmer nos hypothèses. A travers cela, nous avons vu clairement comment ces problèmes théoriques et méthodologiques influencent l'enseignement de l'expression orale (EO) dans nos classes de FLE.

4.1 Présentation des données

4.1.1 L'interaction orale

Dans cette partie, nous avons présenté toutes les données obtenues dans les deux écoles à la fin de notre entretien avec les apprenants de la troisième année. Ces données nous ont aidé non seulement à mesurer leurs niveaux de performance en EO mais aussi à identifier leurs *difficultés linguistiques*, bien que ces dernières ne seraient pas analysées à fond dans cette recherche, nous les comptons très importantes dans l'acquisition de compétences communicatives.

Cet entretien, en effet en a pour objectif unique : confirmer l'existence du problème d'EO chez nos lycéens. Les résultats obtenus à la fin de l'interview sont les suivants:

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Tableau 3 : Résultats de l'interaction orale à Mawuli SHS

N	NOTE %
1	64
2	50
3	44
4	29
5	30
6	69
7	45
8	24
9	50
10	16
11	47
12	33
13	38
14	47
15	38

Source : Tableau dressé à partir des données de terrain en mars 2015

Tableau 4 : Résultats de l'interaction orale sur EO à Mawuko Girls SHS

N	NOTE %
1	52
2	47
3	27
4	78
5	15
6	47
7	38
8	21
9	34
10	66

Source : Tableau dressé à partir des données de terrain en mars 2015

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Tableau 5 : La performance en EO des lycéens de Mawuli et Mawuko Girls SHS

Ecole	Nombre d'élève	IN	AA	B	TB
Mawuli SHS	15	5	7	3	0
Mawuko Girls SHS	10	3	4	2	1
Total	**25**	**8(32%)**	**11(44%)**	**5(20%)**	**1(4%)**

NB : IN : Insuffisant, AA : A Améliorer, B : Bien, TB : Très Bien

Tableau dressé à partir des données de terrain en mars 2015

Par le tableau ci-dessus, nous voyons la raison pour laquelle nous nous intéressons aux problèmes de l'EO. Nous avons constaté que plus de 76% des lycéens sont dans la catégorie de **Insuffisant** et **A Améliorer.** C'est la raison pour laquelle il nous est indispensable d'entrer dans les salles de classe pour voir exactement comment l'enseignement de FLE s'effectue dans nos écoles.

4.1.2 Les questionnaires.

4.1.2a L'enseignant

Chez l'enseignant de FLE au lycée, ces questions sont conçues pour tester ses compétences didactiques ou pédagogiques. C'est également pour voir s'il se sert du syllabus et autres documents pédagogiques dans la préparation de ses cours. Dans ses cours, est-ce qu'il enseigne les activités préconisées dans le syllabus pour le développement de compétences communicatives ? Quelle méthode emploie-t-il et dans quelle langue dispense-t-il ses cours ? La première question est de savoir si l'enseignant du lycée possède l'expertises pédagogique minimum pour faire développer les compétences linguistiques autant que communicatives.

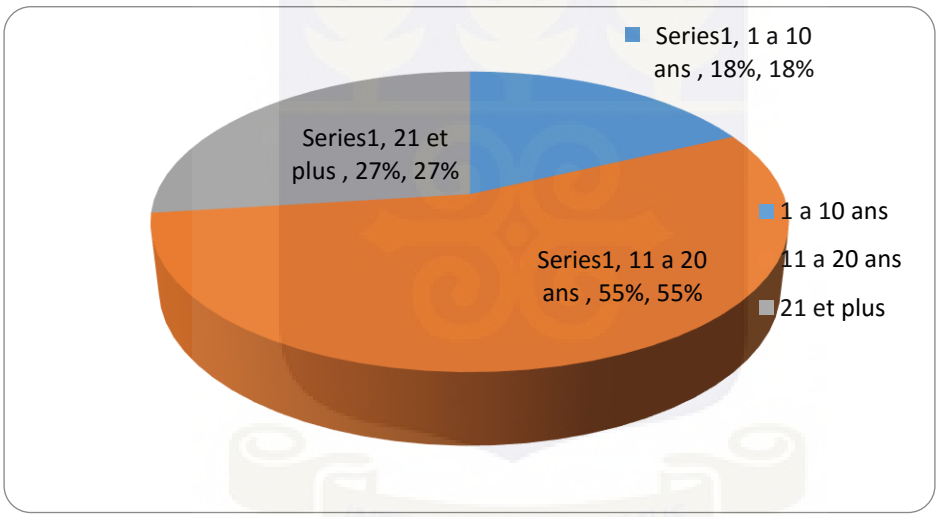
University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Tableau 6 : **Expérience professionnelle dans l'enseignement**

Items	Pourcent
1 à 10 ans	18.0
11 à 20 ans	55.0
21 et plus	27.0
Total	**100.0**

Source : Tableau dressé à partir des données de terrain en février 2015

Figure 1 : Expérience professionnelle dans l'enseignement



Tout d'abord, avec les onze enseignants de FLE aux lycées que nous avons enquêtés, nous nous sommes rendu compte qu'ils sont tous des licenciés *formés*[7] : 87% de ce nombre a suivi une formation professionnelle dans des écoles normales avant de poursuivre leurs études au niveau licence dans les universités. Ces enseignants du lycée ont assez d'expérience pédagogique car, 55% d'entre eux enseigne le français pour entre onze et vingt ans.

[7]Qui a reçu une formation pédagogique

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Parmi ce pourcentage, 27% a plus de vingt ans d'expérience d'enseignement de FLE dans leurs écoles respectives. Nous supposons alors que ces enseignants font preuve de connaissances pédagogiques nécessaires pour interpréter et exécuter le contenu du syllabus et manier les situations de classe pour atteindre les objectifs du cours.

Une autre question est de chercher à savoir si l'enseignant de FLE au lycée utilise le syllabus et autre(s) document(s) pédagogique(s) dans la préparation de ses cours.

Les données ont montré que presque tous les enseignants contactés consultent bien le « Teaching Syllabus for French, Senior High School » dans la préparation de leurs cours de FLE. A part le syllabus, chaque enseignant a au moins deux ou trois autres manuels pédagogiques à sa disposition dont il s'en sert comme référence pour la préparation des cours et l'enseignement. Les suivants sont quelques des manuels les plus utilisés par les enseignants et les apprenants : l'arc-en-ciel, A New Practical French, Grammaire progressive du français, Transafrique 1, 2 et 3, le Français Quotidien 1, 2 et 3, la Belle fleure et d'autre histoires, le Tour du Monde en 80 Jours, entre autres. Ceci explique d'avantage que, appart le syllabus l'enseignant s'en sert d'autres manuels pour la préparation de ses cours.

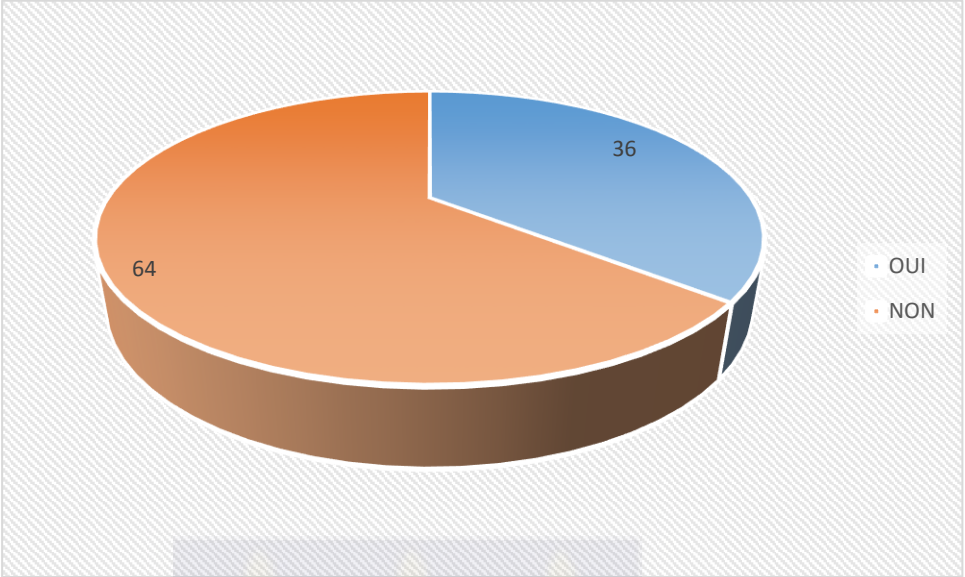
Tableau 7: Enseignement des activités à fin communicatives

Enseignement des activités d'EO	Pourcent
Oui	36.0%
Non	64.0%
Total	**100.0**

Source : Tableau dressé à partir des données de terrain en février 2015

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Figure 2 : Enseignement des activités à fin communicatives



Nous avons également cherché à savoir si l'enseignant de FLE au lycée arrive à explorer dans ses cours toutes activités qui développent aussi bien les compétences communicatives que linguistiques comme indiquées dans le syllabus.

Sur le nombre total d'enseignants contactés, 36% a répondu à l'affirmative. Par contre, 46% admet négliger les activités de compétences orales pour quelques des raisons suivantes :

- « *L'effectif de la classe très large* », (souvent entre 50 à 60 ou 60 à 70)
- « *L'enseignement des activités de compétence orale très difficile* »,
- « *Il faut beaucoup de temps pour l'aboutir; prenant en considération le contenu du syllabus (déjà trop surchargé) et le temps (très peu) dont l'enseignant dispose pour faire réussir le lycéen aux examens de WAEC* ». Par conséquent, il préférerait se concentrer sur les compétences linguistiques de l'apprenant.

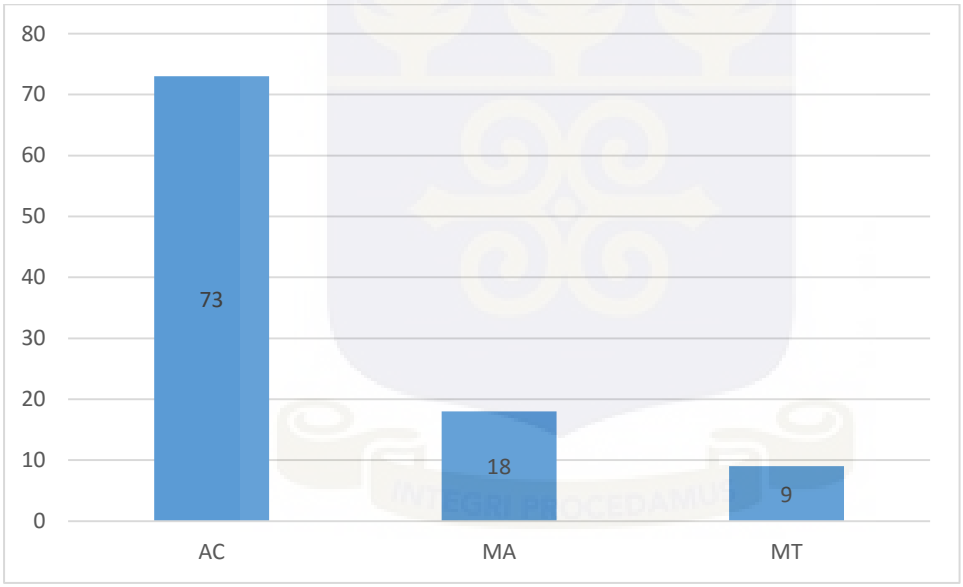
University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Tableau 8 : Méthodes d'enseignement utilisées dans les classes du FLE

Méthodes	Pourcent
AC	72.7 %
MT	18.0%
MA	9.0 %
Total	**100.%**

Source : Tableau dressé à partir des données de terrain en février 2015

Figure 3 : Méthodes d'enseignement utilisées dans les classes du FLE.



AC- Approches Communicative, MT- Methode Traditionnelle, MA- Methodes Actionnelle

Autres questions était pour vérifier la méthodologie qu'emploie l'enseignant de FLE dans sa classe de langue.

Sur un nombre total de onze enseignants, 73% admet utiliser toujours *les approches communicatives ;* 9% utilise la *méthode traditionnelle* alors que le 18% est pour la *méthode actionnelle.* Le faite que la majorité de ces enseignants enquêtés admet utiliser l'approche

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

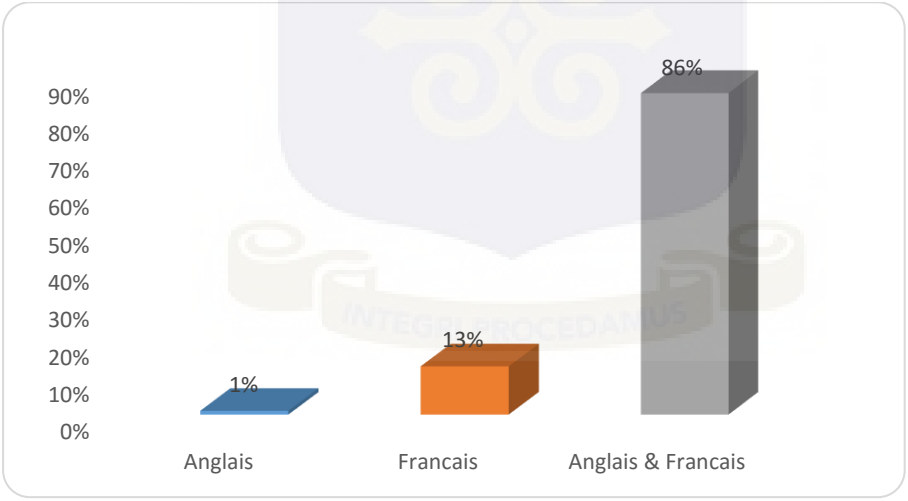
communicative nous parait un peu surprenant. Reste à savoir si vraiment ces professeurs ont des informations suffisantes sur cette méthode, car, cella est déjà suffisante pour résoudre à moitié les problèmes de l'EO chez nos apprenants.

Tableau 9 : Langues d'enseignement dans la classe du FLE

Langue d'enseignement	Pourcent
Anglais uniquement	1.0%
Français uniquement	13.0%
Mixage d'Anglais & Français	86.0%
Total	**100.0**

SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en février 2015

Figure 4 : Langues d'enseignement dans la classe du FLE



En plus, pour savoir dans quelle langue l'enseignant dispense souvent ses cours de FLE, 86% affirme utiliser l'anglais et le français simultanément durant leurs cours de français ; 1% dit enseigner le FLE en anglais et 13% enseigne uniquement en français. Cette dernière proposition est impressionnante mais contredise par rapport aux données durant les

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

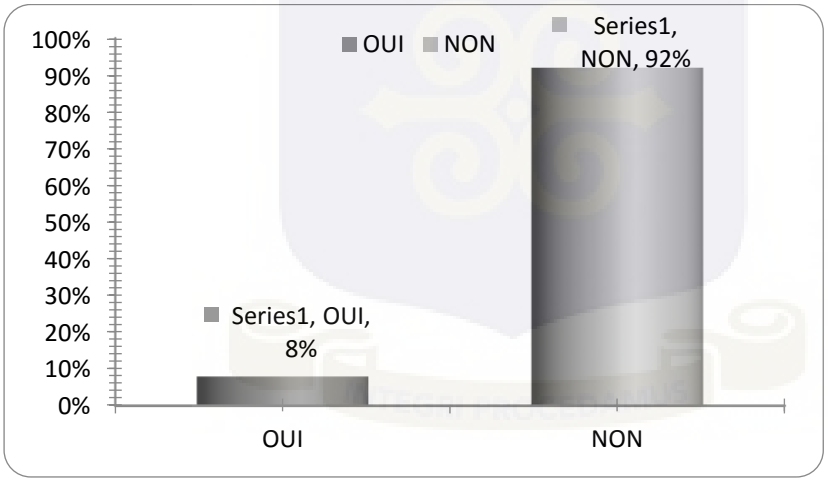
observations dans les salles de classe pratique. Pour vérifier chez les apprenants sur les langues d'enseignement dans lesquelles l'enseignant dispense ses cours, les suivantes sont les réponses obtenues.

Tableau 10 : Le français comme langue d'enseignement d'après les lycéens

Réponses des élèves	Pourcent
Oui	8.0
Non	92.0
Total	**100.0**

SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en février 2015

Figure 5 : Le français comme langue d'enseignement d'après les lycéens



Ceci est confirmé chez les apprenants d'être la coutume dans leurs classes respectives car, 86% des lycéens contactés témoigne aussi que leur professeur utilise l'anglais et le français simultanément dans la classe de langue. 13% dit que leur professeur utilise uniquement le français et le reste (1%) dit que son enseignant utilise uniquement l'anglais.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

4.1.2b Le lycéen

La question a été posée aux lycéens pour voir s'ils ont eu un bain linguistique dans un pays francophone. Sur un nombre total de 71 apprenants contactés, seulement six personnes, représentant 8%, a eu une formation élémentaire en français dans un pays francophone. Le reste des apprenants (92%) a suivi sa formation continue de FLE dans le pays (Ghana).

Les données démontrent qu'il y a presque une représentation ethnique dans la Municipalité de Ho car les apprenants dans ces écoles parlent Ewé, Fante, Twi, Ga, Ga-damgbe, Fulani, Hausa entre autres comme langue première (L1).

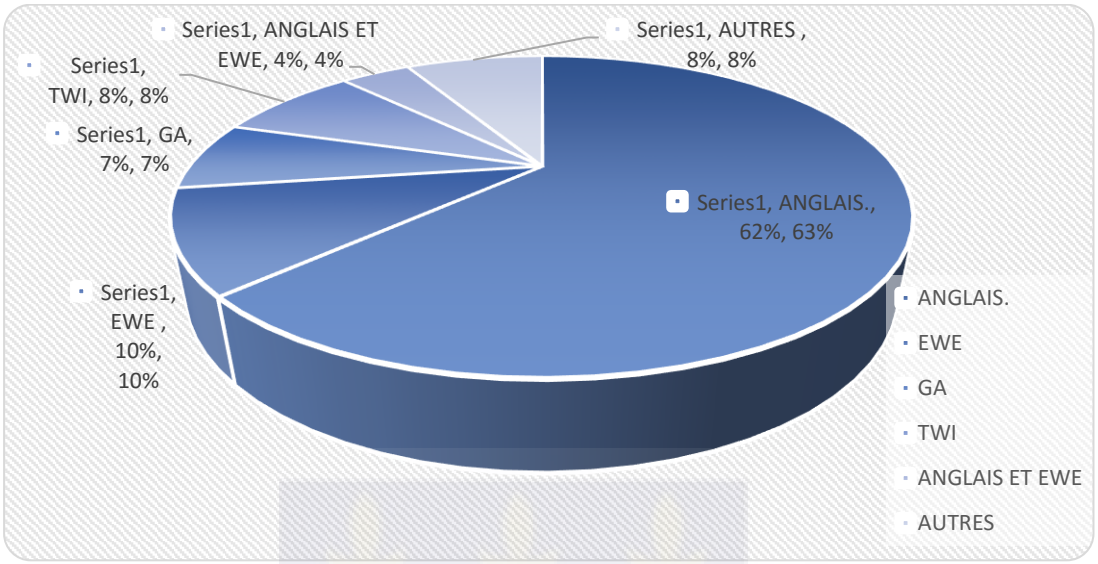
Tableau 11 : Langues parlées à la maison par les lycéens de Mawuli et Mawuko

Langues parlées à la maison	Pourcent
Anglais	62.0%
Éwé	10.0%
Ga	7.0%
Twi	8.0%
Anglais et Éwé	4.0%
Autres	8 .0%
Total	**100.0**

SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en février 2015

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Figure 6 : Langues parlées à la maison par les lycéens de Mawuli et Mawuko



Nous avons cherché à savoir quelle langue utilisent ces lycéens en communication à la maison avec leurs parents. Les réponses nous montrent que 62% des lycéens de Ho parle Ewé à la maison avec les parents ; 10% utilise l'anglais à la maison avec les parents et les membres de famille. 8% parle Twi alors que 7% parle Ga. 3% dit que la communication à la maison se passe en anglais et en Ewé alors qu'un autre 8% utilise d'autres langues à la maison qui n'incluent pas la langue française. D'ailleurs, cette affirmation n'est pas différente de celle concernant leur langue première (L1) car, les données révèlent que 64% de ces mêmes apprenants parle Ewé comme L1 ; 12% parle Twi, 5% parle Ga, 7 % parle anglais et 10% parle d'autres langues maternelles comme : Fante, Hausa, Foulani, entre autres.

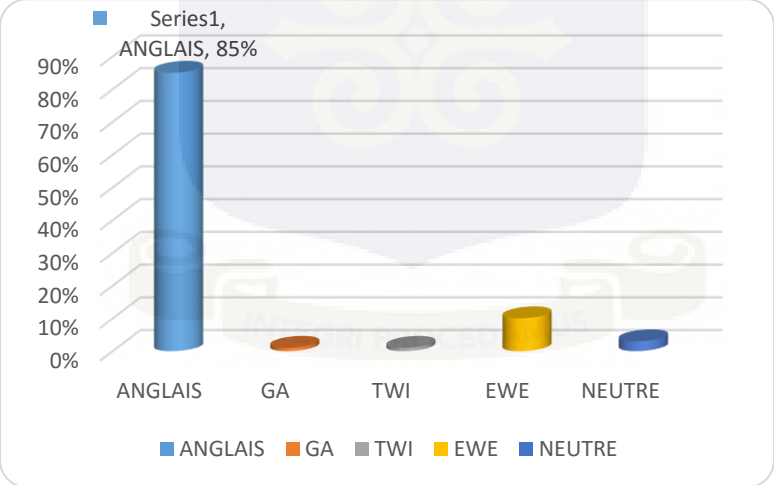
University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Tableau 12 : Langues parlées à l'école par les lycéens de Mawuli et Mawuko Girls

Langues parlées à l'école	Pourcent
Anglais	85.0%
Ga	1.0%
Twi	1.0%
Éwé	10.0%
Neutre	3.0%
Total	**100.0**

SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en février 2015

Figure 7 : Langues parlées à l'école par les lycéens de Mawuli et Mawuko Girls



Pour savoir dans quelle langue l'apprenant est plus confortable dans ses faits communicatifs, 44% dit être plus fluide en anglais, 28% en Ewé, 11 % en Twi et 6% en Ga. Toujours le français n'est pas mentionné.

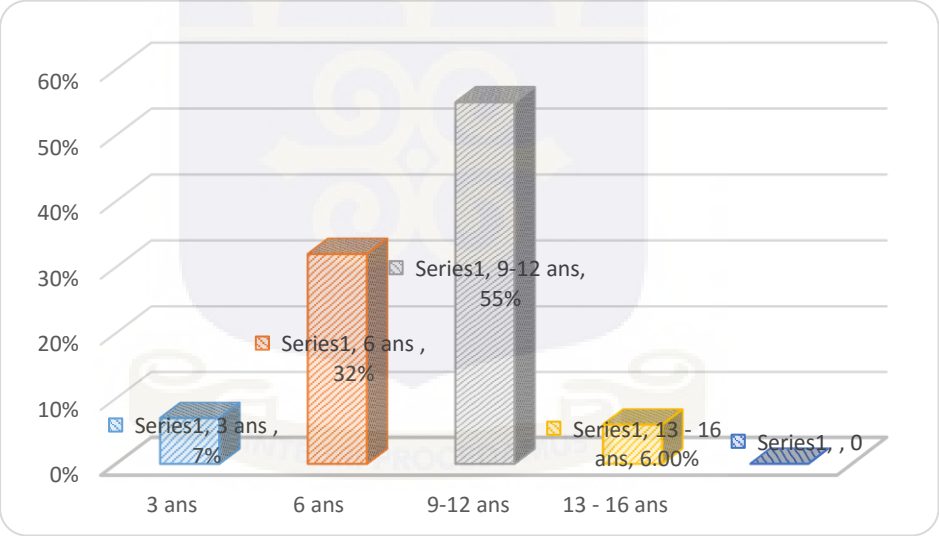
University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Tableau 13 : Nombre d'année en apprentissage du FLE

Nombre d'année	Pourcent
3 ans	7.0%
6 ans	32.0%
9 - 12 ans	55.0%
13 – 16 ans	6.0%
Total	**100.0**

SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en février 2015

Figure 8 : Nombre d'année en apprentissage du FLE



Une autre question est de savoir pour combien d'années déjà le lycéen étudie le français. Les réponses démontrent que sur ce nombre total de 71 lycéens, 55% a commencé son apprentissage du FLE depuis l'école primaire. Les apprenants dans cette catégorie ont suivi un apprentissage de français continu pour une durée de 9 à 12 ans. Un autre groupe d'apprenants constituant 32%, a commencé l'apprentissage du FLE, il y a 6 ans. C'est-à-dire, ils ont fait le français au moins au JHS et le font encore au SHS. Ce groupe suivant constituant 7%, concerne

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

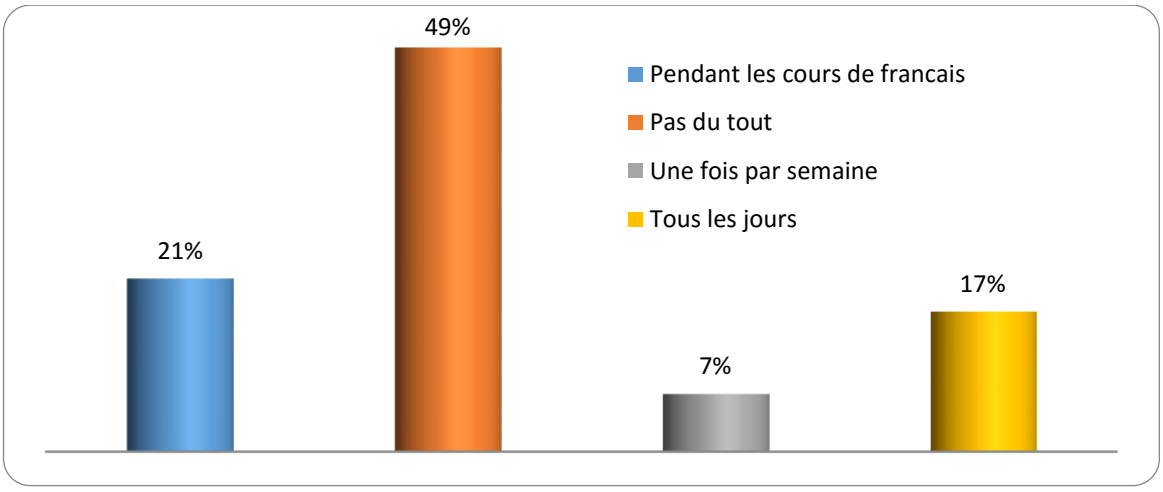
ceux qui n'ont fait le français ni au primaire ni au collège. Ils l'ont commencé qu'au lycée (SHS). Ils sont dans la troisième année d'étude du français. Nous avons un quatrième groupe minoritaire de 6%. Ce sont ceux qui ont eu des contacts avec la langue française plus de 12 ans. Parmi ce nombre sont ceux qui ont fait un peu d'apprentissage de français dans un pays francophone avant de venir au Ghana. Tous ces données démontrent également que la plupart de ceux qui étudient le FLE pour une longue période d'années sont ceux qui ont eu de bons résultats au BECE : entre 1, 2 et 3 en français. (Notre observation).

Tableau 14 : les moments d'usage du français par les lycéens.

Moments d'usage du français	**Pourcent**
Pendant les cours de français	21.0%
Pas du tout	49.0%
Une fois par semaine	7.0%
Tous les jours	17.0%
Total	**100.00**

SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en février 2015

Figure 9 : Les moments d'usage du français par les lycéens.



University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Une autre question était de savoir si l'apprenant utilise au moins la langue française à des fins communicatives. 41% répond à l'affirmative, mais 58% répond à la négative.

Pour en savoir d'avantage quand exactement ces apprenants s'expriment en français, telles sont les réponses obtenues : 21% atteste parler seulement pendant les cours de français ; 49% dit ne pas parler du tout durant ou après les cours de français ; 7% le parle une seule fois dans la semaine après les cours de français. Quand même, 17% témoigne parler le français tous les jours même pendant et après les cours de français. Ces données, selon nos points de vue contredit un peu celles des langues parlées à l'école par ces lycéens.

Mais en dehors de classe de langue et de l'environnement scolaire est-ce que le lycéen a la chance de se communiquer en français avec quelqu'un d'autre ? 69% dit non mais 31% croit avoir la chance de communiquer dans la langue. Ces communications se font avec ses camarades de classe, ses amis (surtout avec ceux qui maîtrisent un peu le français). D'autres le font avec leurs parents et autres membres de famille qui comprennent ou parlent aussi le français.

4.1.3 Observation

Dans cette partie nous avons fait une observation *non – participante* dans trois différentes classes de FLE. Cet outil nous a permis non seulement de collecter les données mais aussi de confirmer quelques points soulevés par les enseignants et les apprenants dans leurs données en questionnaires et en entretien. Avec notre grille d'observation, nous avons cherché à savoir les points suivants :

- Les démarches pédagogiques que l'enseignant suit en dispensant son cours
- Les compétences visionnées (celles dont le syllabus préconise pour chaque objectif).
- La méthode d'enseignement que l'enseignant utilise souvent dans la classe de FLE

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

- La langue d'instruction dans laquelle l'enseignant dispense ses cours de FLE, et
- L'évaluation durant et après les cours.

À Mawuli SHS, la première séance de cours observée était la classe de HE**3A**. Cette classe a un effectif de 43 apprenants de FLE. Le sujet traité était. « *Les formes interrogatives* » et l'objectif du cours était « *être capable de demander une information/ de poser une question sur un objet, un lieu, une date …* ». Ce cours a duré 1 heure 10 minutes.

La **méthodologie** : la méthode d'enseignement de l'enseignant était l'approche communicative.

Compétences visionnées : En vérifiant dans le syllabus, nous avons remarqué que ce sujet préconise le développement de quelques quatre compétences : (EO, EE, CO, CE) à la fin du cours. En plus, cinq différentes activités sont proposées. Et c'est par ces activités que les compétences devraient être acquises.

Démarche pédagogique : L'enseignant n'a pas exploré toutes les quatre démarches : (**exposition, activité, production et évaluation**). Quand même, il a bien animé la classe et a utilisé les documents authentiques (le plan de la ville de Ho.). Il a également proposé un dialogue portant sur le sujet. Mais durant le cours, l'enseignant s'est concentré sur le dialogue, le traitant comme un cours de compréhension écrite (CE). Ce cours avec des activités qui, en principe, devraient valoriser ces quatre compétences est après tout, réduit à une seule activité.

Evaluation : Il n'y avait pas assez d'activités surtout dans la partie **'production'** pour que les apprenants puissent pratiquer les **actes de paroles**. Pas de jeu de rôle (bien qu'il soit proposé dans le syllabus). La fin du cours en effet, est couronnée par un exercice, évaluant également la CE.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Langue d'instruction : le cours était dispensé simultanément en français et en anglais. Mais nous avons senti une dominance de l'anglais. Même quelques apprenants donnaient leurs réponses en anglais.

La seconde séance toujours à **Mawuli SHS** était avec la classe de **GA3C**, comportant 36 lycéens. Le sujet portait sur « *les moyens de communication ; anciens et modernes*. » et l'objectif du cours était « *être capable d'expliquer les différences entre les moyens anciens et modernes de communication.*» Ce cours a duré 1 heure 10 minutes.

Compétences visionnées : Le syllabus préconise au total quatre compétences à développer chez les apprenants durant ce cours : (CE, IO, IE et EE). Ces compétences doivent être acquises à travers six activités différentes.

Démarche pédagogique : Nous n'avons pas remarqué la différence entre les étapes ou les démarches pédagogiques de l'enseignant. Le professeur a utilisé les documents authentiques comme photos, dessins… dans son cours. Il a fait découvrir le lexique (les actes de parole). Par contre, nous avons remarqué que le professeur a ignoré quelques activités comme le jeu de rôle, le travail de groupe (préconisées dans le syllabus), qui devraient développer les compétences orales. En plus, nous avons noté que le cours est trop lourd pour deux périodes (1heure 10 minutes) mais le professeur se battait pour atteindre tous les objectifs fixé pendant les deux périodes.

Méthode d'enseignement : Bien sûr, l'enseignant opérait sous l'approche communicative.

Evaluation : l'évaluation à la fin du cours sans doute était sur EE bien qu'il y avait quelques questions durant l'étape '**activité'** mais, elles sont très peu pour faire consolider les compétences orales chez les apprenants.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

À Mawuko Girls SHS. La classe observée était GA 3B, avec un effectif de classe de 55 apprenants. Le sujet traité était sur *« la médecine traditionnelle »*. L'objectif spécifique était « *être capable de décrire la préparation et la prescription de quelques médicaments traditionnels* ». Le cours a duré 1heure 20 minutes.

Compétences visionnées : Ce cours visionne trois compétences à savoir EO/IO, CE et EE. Ces compétences devraient être développées à travers quatre activités.

Démarche pédagogique : les étapes pédagogiques ne sont pas bien explorées. L'enseignante, dans ce cours, a utilisé les documents authentiques. Les apprenants ont participé au cours parce que la classe était bien animée par l'enseignante et le sujet paraît intéressant aux apprenants. Sauf que l'enseignante a perdu tout le temps aux trois premières étapes et que la quatrième (évaluation) n'a commencé que quand la cloche a sonné pour la fin du cours.

Méthode d'enseignement : Nous avons noté que l'enseignante à Mawuko Girls a aussi utilisé l'approche communicative comme méthode d'enseignement.

Evaluation : Ce cours aussi s'est terminé avec un exercice écrit, précisément, un devoir de maison.

4.2 Interprétation des données

Les objectifs principaux de cette recherche sont de vérifier dans les salles de classe pour voir si les activités d'enseignement/apprentissage du FLE au lycée développent toutes les compétences linguistiques et communicatives préconisées par le syllabus. C'est aussi pour voir exactement quelles sont les méthodes d'enseignement de l'enseignant du FLE au lycée : Est-ce que ces méthodes aident au développement de compétences communicatives ? Enfin c'est pour vérifier dans quelle langue l'enseignant dispense-t-il ses cours de FLE. Cette langue d'instruction, a-t-elle une influence sur l'acquisition de compétences communicatives de l'apprenant ?

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

4.2.1 La situation de langue des lycéens.

Tout d'abord, l'environnement langagier des lycéens de Ho, favorise-t-il l'acquisition d'une autre langue comme le français ? Par les données, il est clair que la plupart de ces lycéens sont des *multilingues*[8], car, à part sa première langue (L1) qui est *langue maternelle* dans la plupart des cas, l'apprenant utilise aussi le L2 (l'anglais) dans d'autres *situations de communication*. Sur le plan national, l'anglais jouit d'un statut administratif ou officiel, dans l'enseignement et dans la presse dans le pays. « Une langue qui exerce au niveau national et international les fonctions les plus prestigieuses à tous les égards » (Amuzu 2000)

Le français devient alors la troisième langue (L3) pour cet apprenant. Ce qui est évident dans cette situation est que, l'apprenant utilise déjà le L1 et le L2 pour ses fins aussi bien communicatives sociales, culturelles, administratives que scolaires. Par la suite, l'usage quotidien de l'anglais et de sa langue maternelle occupe presque toutes les situations de communication du lycéen : la conversation à la maison avec ses parents, ses amis, à l'école avec ses camarades, ses professeurs, même à l'église, au marché etc…, se font pratiquement dans le L1 et le L2.

Le L3 (le français) par contre, n'opère seulement que dans un petit terrain pour le lycéen, surtout dans la classe de langue. L'usage du français se voit limité seulement dans une classe de langue, qui essaie de créer des situations de communication artificielles pour l'apprenant. Mis à part la classe du cours de français, dans son environnement anglophone, dominé par l'anglais et ses langues maternelles, *les actes de paroles* appris durant le cours

[8] Quelqu'un qui parle plus d'une langue.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

précédent ne reviennent peut-être en mémoire que dans son cours suivant. Et c'est un circuit qui continue de jour en jour.

4.2.2 La négligence des activités sur compétences de communication

Le syllabus français, le premier guide pédagogique pour le professeur, définit bien le sujet à enseigner, l'objectif qu'il faut proposer, les activités pour développer telles compétences dans chaque processus d'enseignement /apprentissage du FLE. (CRDD : 2010). Par ces guides didactiques, et son objectif bien défini, il est possible à l'enseignant de savoir exactement quelles compétences il faut développer chez son apprenant. Le développement *progressif* de ces compétences (Weiss, 2007), met l'apprenant sur un point équilibreur où il devrait être capable après un certain temps précis d'enseignement/apprentissage du français, de s'exprimer oralement et de se sentir à l'aise à l'écrit. Comme Courtillon (2003) le souligne, dans son œuvre : *Elaborer un cours de FLE*, un enseignement / apprentissage doit être organisé en étapes qu'il appelle « unités d'enseignements ». Ces unités doivent avoir des objectifs bien définis montrant exactement les connaissances ou les compétences qu'il faut développer. Ces étapes doivent suivre une certaine progression, une méthodologie et enfin doivent avoir une évaluation.

Tableau 15 : Les compétences prioritaires de communication du syllabus français.

Knowledge and Understanding	**%**	**Use and application of knowledge**	**%**	**Total**
Listening (C.O)	20	Speaking (E.O)	30	50%
Reading (C.E)	20	Writing (E.E)	30	50%

SOURCE: Tableau dressé à partir du Teaching Syllabus for French, Senior High School (CRDD, 2010)

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

En effet, nous pouvons déduire que chaque *activité*[9] préconise la compétence qu'il faut développer : l'Expression Orale (EO), la Compréhension Orale (CO), l'Interaction Orale (IO), l'Expression Ecrite (EE), la Compréhension Ecrite (CE), et l'Interaction Ecrite. (IE). Par leurs noms communs, on voit que les trois premières contribuent aux développements de compétence communicative alors que les trois autres sont pour le développement de la compétence linguistique.

Figure 12 : Classification des activités par compétences

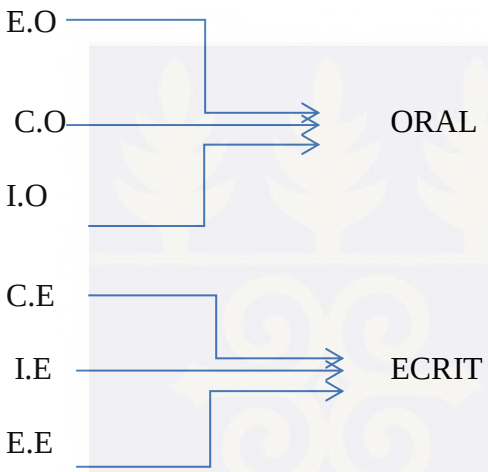


Schéma 3

Une étude critique du syllabus français révèle que, pour un programme de trois ans d'étude de FLE au lycée, 375 activités sont proposées sous 15 grands thèmes. Par suite, il y a 178 activités représentant 47%, qui sont spécifiquement proposées pour le développement de compétences communicatives, alors que le reste, 53% sont pour des fins linguistiques. Par ailleurs, le syllabus français dans sa totalité préconise l'acquisition égale de compétences communicatives et linguistiques. C'est à dire qu'à la fin du programme, le lycéen doit faire preuve d'une acquisition de 50% en français oral et 50% en français écrit, (CRDD 2010). Bien sûr, ces activités ne sont que des guides au professeur, mais ce qui nous intéresse ici est

[9] (CRDD 2010) : 'Teaching and learning strategies'

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

que chaque activité proposée développe une compétence quelconque chez l'apprenant. Par exemple, pour développer l'EO en apprenant, l'enseignant peu proposer des activités Comme : des dialogues, le rallye communicatif, le remue-ménage, jeux de rôles, autres activités ludiques. Par ces précisions, il est évident que, une fois une activité est exécutée, une compétence devrait être acquise.

Tableau 16 : La classification des activités du syllabus SHS selon les compétences

Level	ORAL			ECRIT			TOTAL
	EO	CO	IO	EE	CE	IE	
SHS 1	**20**	**8**	**38**	27	25	5	
SHS 2	**17**	**7**	**37**	34	41		
SHS 3	**19**	**5**	**27**	28	36	1	
Total	**56**	**20**	**102**	89	102	6	**375**
	178 (47%)			197 (53%)			

SOURCE: Tableau dressé à partir du Teaching Syllabus for French, Senior High School (CRDD, 2010)

Par conséquent, nous pouvons ajouter que si toutes ces activités sont bien exploitées, il ne devrait pas être difficile aux apprenants d'acquérir les compétences communicatives aussi bien que linguistiques. Evidemment, l'apprenant comme usager de la langue a besoin de ces compétences (orale et écrite) pour de fins communicatives quotidiennes.

Nous avons remarqué un décalage de la *théorie* et de la *pratique* dans ces analyses. Nous allons voir par la suite que les propositions théoriques ou didactiques que préconise le syllabus ne sont pas les réalités dans la plupart de nos salles de classe. D'après les résultats sur les données d'ordre *qualitatif* et *quantitatif*, que nous avons cueillis à travers les questionnaires, les

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

entretiens et les observations, il est évident que les instructions de FLE se consacrent de plus en plus sur le développement de compétences linguistiques que sur les compétences communicatives (Qian, 2007). D'ailleurs, plus de 46% des enseignants admettent, selon les résultats qu'ils ne touchent pas souvent à ces activités de compétences orales dans leurs enseignements. Mais dans le processus d'un enseignement pratique, le développement de la compétence est atteint implicitement à travers des activités comme : le jeu de rôle, le sketch, le travail de groupe de deux/trois, la discussion, la dramatisation, le mime entre autres ; et ces activités sont bien précisées dans le syllabus.

Durant une séance de cours de FLE, nous avons observé qu'un enseignement avec un objectif bien défini dans le syllabus, devrait développer quelques quatre compétences (par exemple : EO, EE, CO, CE) à travers quelques activités du cours. Dans le processus d'enseignement, nous avons remarqué que l'enseignement s'est concentré sur le développement d'une seule compétence : (CE). Cette pratique est pareille dans toutes les séances que nous avons observées dans les écoles. Dans la plupart des cas, les compétences les plus développées sont souvent celles de compétences linguistiques. Bien que l'objectif spécifique ait quelques activités de compétence orale (EO, CO et IO), spécifiées dans le syllabus, son développement durant le processus d'enseignement est marginalisé**.**

La continuation de ces *négligences* ou ces cours inachevés désavantage des fidèles apprenants aux acquisitions de compétences communicatives. Il nous serait clair cependant, de comprendre le pourquoi à la fin du programme l'apprenant réussit bien en écrit mais faible à l'oral.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Nombreuses sont les causes avancées en faveur de ce décalage par quelques enseignants. Certains disent que l'effectif de la classe est très large pour la pratique de ces activités à des fins de compétences communicatives (Amuzu 2010).

D'autre part, les enseignants négligent l'enseignement des activités de compétence orale, parce qu'ils pensent que c'est difficile, prenant en compte les préparatifs surtout quand il doit enregistrer sur et jouer les CDs.

Il faut beaucoup de temps pour y aboutir; prenant en considération le contenu du syllabus (déjà très surchargé) et le temps (très peu) qu'il (enseignant) en dispose de faire réussir le lycéen à l'examen de WAEC. Par conséquent, il préférerait se concentrer sur les compétences linguistiques de l'apprenant.

Il y en a des enseignants qui s'attachent toujours aux anciennes méthodes d'enseignement (Méthodes directes et autres).

Tout ceci explique pourquoi l'enseignement de l'EO est négligé dans nos classes de langue. Nous retrouvons le problème au niveau de cursus où la partie communicative est largement abandonnée.

4.2.3 Application des démarches pédagogiques dans la classe de FLE

L'une de nos préoccupations majeures dans cette quête est de vérifier les démarches pédagogiques que suit un enseignant pendant son cours de français. L'opinion populaire dans certains des résultats expérimentaux, explique d'ailleurs que l'apprentissage d'une seconde langue serait d'autant plus difficile quand on est plus âgé (Dulay et Burt, 1973, 1974). Ces

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

apprenants du FLE, à Mawuli SHS et à Mawuko Girls SHS sont des jeunes et ont des âges variant entre quinze (15) et vingt (20), dont l'âge moyen est dix-sept (17). Dans ces conditions scolaires, selon GOANAC'H, D (1991 : 140), ces élèves sont dignes d'être classifiés sous *les enfants les plus âgés* ou *les adultes*. Ceci présuppose que voyant la situation géographique qu'ils se trouvent : inondé un peu partout dans la langue anglaise et autres langues maternelles, ces lycéens sont obligés d'apprendre le français uniquement à l'école. Tout ceci explique pourquoi nos lycéens doivent suivre des cours de FLE dans des conditions formelles ou scolaires.

Mais rappelons-nous que « l'élaboration d'un cours de langue, que ce soit par un éditeur (auteur), par un professeur ou par un concepteur de programmes, répond à certains principes, quels que soient le niveau considéré et le type d'enseignement » (Porcher, 2004 : 11). De ce fait, il nous est clair que toute sorte d'enseignement doit suivre un ordre ou *démarche pédagogique*. Mais, qu'est-ce que cette démarche pédagogique ?

Nombreux sont des chercheurs dans ce domaine de science didactique, qui ont contribué énormément à trouver une réponse à cette question. Selon Weiss (2007), les démarches pédagogiques sont des *schémas* ou *étapes* ou même *phases méthodologiques* d'une unité d'apprentissage qu'il surnomme « *les moments d'une classe de langue* ». Pour Courtillon (2003), ce sont des « *unités d'enseignement* » que suivre l'enseignant durant son cours. Selon Porcher, ce sont les « *démarches* » ; qu'il définit comme « les méthodologies pédagogiques par lesquelles le professeur guide le cheminement des élèves vers les objectifs : elles sont diverses selon les individus et les classes » Porcher (2004 :13). Quoique le nom en soit, pour atteindre à son objectif dans un cours de langue, il faut une étape méthodologique dans les processus d'enseignement.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Dans cette partie du travail nous ferons un retour sur les démarches pédagogiques que nous avons énumérées dans le chapitre trois.

Un schéma qui montre effectivement l'ordre que l'enseignement de FLE doit suivre durant un cours de langue. : Exposition - Activité - Production - Evaluation.

Les données récupérées dans les écoles montrent que la plupart des instructions dans ces deux lycées que nous avons utilisées ne suivent pas ces ordres pédagogiques.

Nous avons également remarqué que des professeurs du lycée ne préparent pas de *fiches pédagogiques*[10]. Ce n'est pas parce qu'ils ne savent pas comment le préparer mais, pour quelques-uns, c'est très rigoureux. Pour d'autres ils n'utilisent même pas ces fiches pédagogiques durant leurs instructions.

En réalité, l'enseignement d'une langue, quelle que soit l'expérience ou l'expertise du professeur exige une préparation. Cette préparation, bien avant le cours, de la conception de l'objectif du cours, à la méthodologie d'enseignement qu'utilise l'enseignant, jusqu'à l'évaluation doit être bien définie par l'enseignant, (Courtillon (2003), Porcher (2004).

Cette démarche nous concerne parce que c'est par la préparation de ces fiches pédagogiques que l'objectif d'un cours serait bien défini : précisant toutes compétences à développer chez l'apprenant.

Par ailleurs, si l'objectif du cours se base sur le développement de compétences communicatives, c'est au niveau des étapes **Production et Evaluation** que la chance est donnée aux apprenants de bien pratiquer l'usage des *actes de paroles* déjà enseignés. Et c'est avec le jeu de rôle, la dramatisation, la discussion, le travail de groupe, etc. que ces

[10]Fiche, montrant le schéma d'un enseignement du commencement jusqu'à la fin d'un cours

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

compétences communicatives sont souvent développées dans les classes de FLE, comme le confirme Courtillon qu' « évaluer la capacité d'un étudiant à parler (**production orale**) et à écrire (**production écrite**) exige en premier lieu que celui-ci soit placé dans une situation authentique – ou quasi authentique – de production. » (Courtillon, 2004 : 47)

4.2.4 Evaluation dans la classe de FLE

Dans un processus d'apprentissage/enseignement, ou pendant le « moment » d'une classe de langue, « toute tâche, tout exercice proposé est en même temps pour l'enseignant un moyen d'évaluer les capacités communicatives des apprenants ainsi que pour ceux-ci un moyen d'auto –évaluation » (Moirand 1990 : 63). Aussi le fait de « mesurer la performance et les progrès d'un apprenant constitue un moment décisif de l'apprentissage parce qu'il permet à l'élève de se situer par rapport à celui-ci et, donc, d'incarner plus clairement l'objectif à atteindre » (Porcher 2004 : 14). Mais dans le cas de l'expression orale, l'évaluation est « *subjective*» (CRDD, 2010 ; Moirand, 1990) ; subjective dans le sens que c'est l'enseignant qui détermine si l'EO de l'apprenant est Très Bien (TB), Bien (B), A Améliorer (AA) ou Pas Suffisant (PS), (CRDD 2010). Pour être proche d'une évaluation *objective* et efficace de l'EO, un critère doit être soigneusement considéré. Une grille d'évaluation, proposée dans le syllabus suggère qu' avant que l'enseignant ne décide si l'EO de l'apprenant est TB, B, AA, ou PS, dans ses conversations, il doit tout d'abord prendre en considération la *prononciation* et l'*intonation* de l'apprenant, la *relevance* de ce qu'il dit, la *construction* des phrases, la *fluidité*, même la *créativité* et le niveau de *vocabulaire* (CRDD, 2010). Comme Weiss le souligne, « la conversation ne se limite pas seulement à une compétence de communication mais aussi aux situations de communication : c'est-à-dire, le nombre de vocabulaire, le niveau de compétence linguistique de l'apprenant » (Weiss, 2007 : 7). Cette affirmation nous révèle que, bien que l'habilité communicative soit indépendante, son efficacité chez un apprenant dépend

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

des fois du niveau de compétence linguistique de cet apprenant. Pour arriver à une évaluation plus objective et efficace, l'enseignant peut se baser sur une grille d'évaluation que nous propose le syllabus français (CRDD 2010)

Les observations de séances nous ont révélé que la plupart des évaluations concentrent de plus en plus sur des compétences écrites. Bien que, les objectifs du cours contiennent des activités sur compétence orale, leurs évaluations chez les apprenants sont marginales. L'évaluation sur compétence écrite domine dans ces classes de langues.

Cette pratique de négligence de l'évaluation des aspects oraux dans le processus d'enseignement/apprentissage explique déjà pourquoi à la fin du programme de trois ans, l'apprenant participe très peu en français oral mais réussit bien à l'écrit.

4.2.5 Langue d'instruction dans la classe de FLE

Une autre dimension de notre recherche est la langue d'instruction que l'enseignant utilise en dispensant son cours. L'effet de cette pratique paraît ignoré par quelques enseignants. Pendant notre observation des séances de cours dans les salles de classe, il a été remarqué que les instructions dans la classe de FLE se font en anglais et en français simultanément. Bien que l'approche communicative encourage cette pratique, l'emploi de l'anglais dans les cours de FLE devient de plus en plus long que la langue cible (français) elle-même.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

4.3 Validation des Hypothèses.

Les apports de la recherche jusqu'à présent nous aident à faire les conclusions sur nos hypothèses que :

- la plupart des enseignants de FLE n'explorent pas toutes les activités sur les compétences communicatives telles que recommandées par le syllabus.

Les résultats obtenus à travers les observations, questionnaires et entretiens montrent que, les activités qui auraient développé les compétences orales chez nos lycéens sont souvent marginalisées durant les cours de FLE. Ceci fait que les apprenants n'acquièrent que des compétences linguistiques. Si les enseignants de FLE au lycée exploraient toutes les activités sur les compétences communicatives et linguistiques dans leurs cursus, comme c'est indiqué dans le syllabus français, nos lycéens auraient la chance de développer plus leur niveau du français oral que celui de l'écrit.

- on assiste à un mélange d'approches basée surtout sur la méthode traditionnelle dans les classes de FLE ayant un impact peu significatif sur la compétence orale des apprenants.

Les instruments de mesure, surtout nos observations dans les salles de classe nous ont montré après tout que, ces étapes ou démarches pédagogiques, préconisées pour l'enseignement de langue, ne sont pas suivies par la plupart des enseignants pendant leurs cours de FLE. Alors que ces démarches donnent l'occasion aux apprenants de développer progressivement leurs compétences à travers le jeu de rôle, le sketch, la dramatisation, entre autres. Cette négligence de la part de l'enseignant fait que le lycéen ne développe pas ses compétences linguistiques et communicatives pendant les cours de FLE. Si la méthode d'enseignement de l'enseignant au lycée suivait toutes les étapes méthodologiques

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

(Exposition, Activités, Production et Evaluation) durant ses cours de FLE, il pourrait développer un niveau seuil de compétences linguistique et communicative dans ses apprenants.

- si la langue d'instruction durant les cours de FLE était beaucoup plus en français (la langue cible) qu'en anglais, les apprenants en classe de FLE au Ghana auraient accordé un temps suffisant de la prise de parole.

Le fait que l'anglais est la langue la plus dominante dans les salles de classe de FLE déjà montre la raison pour laquelle les lycéens ont moins de vocabulaire en français pour pouvoir s'exprimer effectivement dans la langue. Déjà, les enseignants et les apprenants attestent que la langue d'instruction la plus utiliser dans la classe de FLE est l'anglais. Nos observations aussi le prouvent que ce n'est pas seulement l'usage mais son niveau est très élevé de sorte que cela diminue le niveau de vocabulaire que les lycéens pourraient acquérir même chez leurs professeurs. La réalité est que, la langue française est utilisée seulement durant les cours de français. Après les cours c'est l'anglais et autres langues qui s'impliquent dans les conversations. Même la plupart des enseignants communiquent librement en d'autres langues que français après les cours de français.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

CHAPITRE CINQ

IMPLICATIONS DIDACTIQUES

Nous présentons dans ce chapitre les implications didactiques que nous avons tiré de nos analyses et interprétation des données. Cela va être suivi par quelques recommandations que nous jugeons très pertinentes. Nous commentons dans un premier temps sur comment l'enseignement du FLE doit être fait sous l'approche communicative énumérant les démarches ou étapes que l'enseignant devrait suivre pour faire développer toutes les compétences durant ses cours. Nous proposons ensuite quelques activités dont l'enseignant doit être conscient de pour un enseignement. Le chapitre termine avec quelques recommandations dont nous jugeons pertinentes et finalement. Enfin, nous clôturons avec une conclusion générale.

5.1 Motivation interne de l'enseignant et de l'apprenant

Le lycéen, a-t-il un désir personnel dans son apprentissage du français ? Et l'enseignant du lycée, quelle est la passion ou l'ardeur qu'il exerce dans son métier d'enseignement ? A part ces obligations professionnelles en tant qu'instructeur ou formateur, ou facilitateur, quelle est donc sa motivation en exerçant son métier ? Voilà de telles questions qui se posent de nos jours, de la manière dont l'enseignement/apprentissage du FLE se déroule dans nos salles de classe,

En réalité, nous avons constaté une chute d'intérêt personnel envers l'apprentissage et l'enseignement du français chez nos apprenants et nos enseignants. L'attention donnée aux autres langues par l'apprenant (par exemple l'*anglais*), est plus remarquable que celle du français. Le temps, l'énergie, les ressources etc. que l'apprenant accorde aux apprentissages de

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

l'*anglais* sont tellement plus intéressants que ceux du français. Il nous faut un rafraîchissement sur le « statut » de la langue française et anglaise au Ghana pour bien comprendre le jeu. Ceci fait que la motivation du lycéen dans l'apprentissage du FLE diminue de jour en jour.

La plupart des lycéens étudient le FLE non pas parce qu'ils l'aiment et l'ont choisi comme matière, mais parce que cela a été soit imposé par leurs parents, leurs professeurs de l'école (JHS) ou même le directeur de l'école, (Courtillon 2003). En plus, ce choix est déterminé par la performance de l'apprenant au BECE, lui obligeant à s'inscrire obligatoirement pour un certain type de programme qui inclue 'le français'. Par conséquent, nombreux sont ces apprenants qui étudient le français au lycée contre leur désir personnel. Ils n'ont pas le choix. L'objectif dans ce cas pour ces apprenants est de réussir en français comme d'autres matières du programme pour pouvoir continuer leurs études aux niveaux tertiaires. La motivation dans l'apprentissage du français pour ceux-ci est d'ordre « utilitaire ». Burty (1984) cité par Amuzu, (2000).

Pour faire réussir l'apprenant dans ce sentiment négatif dans l'acquisition de compétences communicatives, l'apprenant et l'enseignant doivent premièrement avoir une motivation interne envers l'enseignement et l'apprentissage de la langue française.

L'enseignant du FLE d'une autre part, se voit peu motivé. Par ce fait, on remarque que la confiance en soit, la vivacité, l'humour, l'esprit d'acteur... qui doivent rayonnés autour du professeur surtout dans la classe de langue sont tous atténués.

Nous pouvons ajouter que cette démotivation de la part de l'enseignant est due peut- être à la coupure des subventions par le gouvernement français pour le développement du français dans le pays. A l'époque où les enseignants recevaient des manuels /documents pédagogiques à jour,

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

participaient aux séminaires dans les CREF, faisaient les séjours linguistiques dans les pays francophones et la France, gratuitement, l'enseignant était très motivé.

Dans toutes ces situations défavorables à l'enseignement/apprentissage du FLE, nous réfléchissons à comment faire réussir ces deux partenaires (enseignant et apprenant) dans ce domaine de la didactique des langues.

Il faut d'abord une renaissance, une *motivation interne* de la part de l'apprenant et l'enseignant dans l'enseignement/apprentissage du FLE. La caractéristique d'un bon apprenant ne dépend pas seulement de son *pouvoir-faire* et son *savoir-faire* mais également de son *vouloir-faire*. Cet intérêt personnel fera que l'apprenant investira assez de temps, d'énergie, de ressource dans l'apprentissage du français. L'enseignant aussi, mettra assez de temps dans la préparation de ses cours de FLE.

Pour faciliter une acquisition rapide de compétences de communication, l'apprenant peut aussi s'intéresser à l'écoute des chansons, des poèmes, des récitations en français ; sur des chaînes télévisées (Tv5, Tv monde), la radio (Rfi) surtout dans les localités où les chaines sont accessibles. Il peut aussi regarder les films, les dessins animés et autres documents audio-visuels. Il doit également s'intéresser à la lecture des romans, des journaux, des magazines, et autres documents en français.

Il peut également séjourner, ou entreprendre des excursions dans les lieux/pays francophones ; adhésion à un club de français où les activités au sein du club, aident progressivement aux acquisitions de compétences communicatives aussi bien que linguistiques.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Ces pratiques, lui permettront non seulement d'acquérir assez de vocabulaire mais aussi de s'approprier la prononciation et la culture de la langue.

5.2 Utilisation de documents authentiques en classe de FLE

Les documents authentiques sont tout d'abord les éléments bruts qui n'ont pas été conçus à l'origine pour l'enseignement, mais peuvent être utilisé dans un cours. Un article de presse, un extrait d'une émission de radio ou d'un film, une photo, peuvent être des exemples du document authentiques.

L'apprenant peu motiver dans l'enseignement/apprentissage du français peut être persuadé à s'intéresser à l'apprentissage du français à travers ces documents authentiques. Les jeunes enfants de nos jours s'intéressent beaucoup aux instruments de la technologie de l'information et de la communication, (TIC). Imaginons un cours de FLE, à l'aide du projecteur par exemple ou un cours dont l'apprenant se sert de l'internet pour faire une « tâche ». L'apprenant sera incité à s'intéresser au cours. Le professeur peut se servir de CD Rom, du magnétophone, du projecteur, l'internet entre autre dans la classe de langue. Les apprenants les trouvent plus motivants que les documents conçus pour l'enseignement de la langue. Ce type d'enseignement moderne à l'aide de la TIC est très rare dans nos classes de langue. Dans nos écoles, même les écoles dans les lieux urbains qui ont accès aux salles d'ordinateurs, les professeurs n'utilisent pas ces instruments. Il est remarqué que la plupart des enseignants de FLE au lycée ne maîtrisent pas l'utilisation de l'ordinateur. Ils s'accrochent toujours aux anciennes méthodes d'enseignement. Toutefois, cette manière d'enseignement peut aider à une acquisition rapide des compétences communicatives

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

5.3 Jeu de rôle en classe de FLE

CUQ, (2003:142) définit le jeu de rôle comme « un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous ses trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. » Ces jeux de rôles principalement dans nos salles de classe, sont des animations par deux ou trois élèves des scènes ou de personnages spontanés, de façons fantaisistes et caricaturales. Nos apprenants du français qui, paraissent démotivés peuvent être motivés par ces types d'activités dans les classes de langue. L'enseignant après avoir exposer ses actes de paroles aux apprenants, peut leurs proposer les jeux de rôles suivants :

- Chez le médecin : quelqu'un vient à la consultation et se plaint d'être malade, fatigué, nerveux, …. Le médecin lui conseille de faire du sport.
- Tu fais des achats dans un magasin. Le vendeur/La vendeuse t'aide. Un(e) camarade joue le rôle du vendeur/de la vendeuse. Jouez la scène.
- Au téléphone, tu proposes à un(e) ami(e) une sortie ce samedi.

  A : On pourrait aller au cinéma ce samedi après-midi ?

  B : Oui, mais qu'est-ce que tu voudrais voir ?

  A : J'aimerais voir le film « La Colline aux coquelicots ». Ça te dirait ?

  B : Oui, pourquoi pas !

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

5.4 Préparation du cours de FLE

Les méthodologies d'enseignement comme Beacco l'explique « sont à considérer comme des ensembles solidaires de principes et d'activités d'enseignement, organisées en stratégies, fondées en théories (c'est-à-dire qui s'appuient sur des concepts ou des connaissances élaborés au sein d'autres disciplines impliquées dans l'enseignement des langues) et/ ou par la pratique (par son efficacité constatée par exemple) et dont la finalité est d'accompagner les apprentissages. » Beacco, (2007 :18)

L'apprentissage scolaire ou formel, bien que c'est l'enseignant qui détermine tout, doit forcément se baser sur une « **méthode** », un processus, ou disons une **démarche**. Comme déjà soulevé dans le chapitre 4, la plupart des enseignements dans les classes de FLE au lycée sont *abstraits* : les enseignements ne suivent aucune démarche pédagogique. La préparation du *fiche pédagogique* est une pratique presqu'inexistante dans les lycées. A part le '*Scheme of Work*'[11] ou *'Weekly Forecast*'[12], l'enseignant est déjà satisfait de ses préparations pour la classe de langue. Il se met devant ses élèves tout confiant de ses instructions mais fini par la négligence d'une très grande partie de compétences que l'apprenant devrait acquérir.

Enseigner une langue, en réalité, surtout sous le toit de *l'approche communicative* n'est pas si simple comme on l'entend. Cette tâche d'enseignement ne doit pas être prise à la légère, car, c'est une fonction qui exige une préparation préalable par l'enseignant : définir son objectif, proposer des activités, des actes de paroles basant sur l'objectif, les documents authentiques qu'il faut utiliser, les démarches à suivre pour atteindre facilement et

[11] 'Scheme work': Un plan de sujet à enseigner pour un trimestre/un semestre ou une année académique
[12] 'Weekly forecast' : le plan de sujets à développer dans une semaine.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

efficacement son objectif, les types d'exercices pour évaluer les compétences entre autres. L'enseignant doit faire un véritable travail.

Tous ces éléments importants montrent comment une démarche pédagogique ou méthodologie d'enseignement est indispensable. Chaque cours de langue doit suivre une démarche, et ces démarches guident le cheminement des élèves vers l'objectif. (Porcher, 2004).

S'inspirant de Weiss (2007) et de Beacco, (2007), nous proposons quelques guides pour l'enseignant dans ses démarches pédagogiques. Ces démarches nous serviront comme rappel des points nécessaires avant et durant ses cours de langue.

Tableau 7 : Les activités pour un 'moment' de la classe de FLE

ETAPES/ DEMARCHES	LES ACTIVITES
Exposition	Objectif du cours Prise de contact Mis en train Rappel du cours précédent/ connaissance supposée acquises
Activités	Présentation de concept/actes de parole Explication de concept/ Compréhension des éléments nouveaux (vocabulaire, structure, civilisation) Conceptualisation des points
Production	* (Production guidée par le prof) Exercice d'application Activités de réemploi Assurer à la compréhension
Evaluation	*(Production ouverte et libre) Exercice (sur compétences enseignées) Exercice de transfert, d'exploitation, de personnalisation Jeu de rôle, /d'improvisions Exercice de créativité Auto- évaluation

Source : Tableau dressé à partir des activités du moment de classe de Beacco, (2007)

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

5.5 Langue d'instruction en classe de FLE

La langue d'instruction dans notre cas est langue dans laquelle les cours de français sont dispensés dans une pratique de classe. C'est la langue par laquelle les interactions se font : les échanges verbaux ou interactions entre Professeur- Élève ou Élève - Élève se font dans cette même langue. Dans un cours d'anglais par exemple, c'est la langue anglaise qui est utilisé durant tout au long du cours. C'est le même cas dans un cours d'Éwé et autres langue ghanéennes par exemple : Ga, Ga-damgbe, Twi, Fulani, Fante entre autres.

Mais dans nos classes de langue du FLE, précisément dans les lycées où nous avons fait nos observations, la situation est différente. Dans la plupart des cours de français, l'utilisation de l'anglais comme langue d'instruction est très dominant. Mais, « Est-ce que l'enseignement à la faculté des lettres doit être dispensé en français ou en anglais ? Les étudiants des Facultés et les apprenants du secondaire sont –ils obligés de répondre aux questions d'épreuve en français ou en anglais ? » Amuzu (2000: 80). La préoccupation de ce chercheur nous intéresse également dans ce travail. Soulignons ici que, nous ne refusons pas l'emploi d'une langue autre que français dans la classe de français. Nous voulons seulement encourager que le français soit utilisé plus qu'une autre langue dans un cours de français.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

5.6 Recommandations

La partie la plus importante dans ce métier d'enseignement est la préparation du cours. Cette préparation préalable met l'enseignant dans la condition où il serait capable de bien animer et faire atteindre son objectif. Nous recommandons alors, une réorientation de la préparation de fiche pédagogique au niveau lycée comme c'est le cas exigé pour les professeurs du niveau JHS. Cette pratique va exiger que l'enseignant fasse une préparation préalable, définissant bien ses objectifs, ses actes de parole, les documents authentique appropriés, etc., et sera conscient de ses démarches méthodologiques.

Les inspecteurs de 'Ghana Education Service' en collaboration avec le CREF doivent faire des contrôles ou des suivies dans les salles de classe pour voir exactement comment les enseignements se passent dans les écoles. Cette initiative permettra à ces premiers de déterminer si les techniques d'enseignement de l'enseignant sont à jour pour développer les compétences communicatives aussi bien que linguistiques

L'enseignant de FLE d'aujourd'hui doit être à jour, en évoluant au même rythme que son apprenant. Dans cette ère de TIC, l'apprenant s'intéresse plus souvent aux instruments technologiques (téléphone portable, l'ordinateur, l'internet entre autres). La manière rapide dont l'apprenant se comporte envers l'apprentissage, de nos jours, surtout dans le cas du français, exige que l'enseignant se repositionne afin de trouver des moyens efficaces pour rendre l'apprentissage de FLE très intéressant et attirant à ses apprenants. Pour réussir, l'enseignant doit tout d'abord, s'intéresser à des recherches pédagogiques ou didactiques. Ces recherches lui permettront de découvrir autres nouvelles méthodologie destinées aux apprentissages de FLE.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

En plus, nous avons observé que le contenu du syllabus de français du lycée favorise au développement de compétences linguistiques que communicatives des apprenants. La manière dont les activités sont structurées ne d'éclanche pas assez d'activités communicatives dans la classe de FLE. Nous recommandons en effet, une reformulation ou orientation du contenu du syllabus à des fins communicatives.

Il faut également un manuel ou une méthode conçu spécifiquement pour l'enseignement/apprentissage du FLE au lycée. Le manque de manuel spécifique sur les approches communicatives à ce niveau rend l'enseignement/apprentissage plus difficile et démotivant aux apprenants. Ceci doit être un grand souci au GES et tous les enseignants de voir comment trouver un manuel qui répondra aux besoins linguistiques et communicatifs de nos lycéens.

ll va falloir un renforcement de contrôle ou des suivis dans nos classes de langue de FLE pour guider les enseignants. Une formation continue de l'enseignant dans les nouvelles techniques d'enseignement, et aussi, il faut une réorientation de contenu du syllabus de français, le rendant plus à jour et efficace pour les besoins communicatifs.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

CONCLUSION GENERALE

Les besoins quotidiens de l'homme un peu partout dans le monde renforcent la nécessité d'apprentissage d'une autre langue voisine. Ces besoins ne se différencient pas de ceux de nos apprenants ghanéens en ce qui concerne l'apprentissage de la langue française. Parler avec ses voisins francophones, travailler dans les organisations internationales, devenir des hommes d'affaires internationaux, voyager ou travailler dans les pays francophones, devenir professeurs de français, continuer sa formation en français au niveau supérieur … sont des raisons pour lesquelles nos lycéens étudient le français langue étrangère.

Le FLE, dans cette situation, devient d'abord une troisième langue (L3) pour ces derniers (après l'anglais et leur langue maternelle). En effet, dans toutes formes d'apprentissage (naturel ou formel) d'une langue, l'oral est « prédominant ». L'apprenant écoute d'abord, puis il parle après avoir emmagasiné une quantité minimum de vocabulaires et expressions dans cette langue. Ensuite, il lit puis après il écrit. Nous reconnaissons à la fin du programme, après les processus d'enseignement/ apprentissage que, les compétences de communication de nos apprenants sont marginalisées. C'est à ce phénomène que notre recherche se souci : l'enseignement et l'apprentissage de l'expression orale au lycée, quels sont ses problèmes théoriques et méthodologiques dans la classe de FLE ?

Et que ce handicap est dû peut-être à la mauvaise appropriation du processus d'enseignement ou, à l'application de la mauvaise technique ou méthode d'enseignement.

Cette quête, a pour finalité de suggérer quelques étapes pédagogiques qui pourront être prises en compte en vue de développer une compétence de communication complète du français langue étrangère chez l'apprenant.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Nos buts principaux dans cette quête étaient de chercher à savoir pourquoi nos apprenants lycéens travaillent mieux en français écrit qu'en français oral. Pour bien étudier ce problème, nous nous sommes basé sur deux grandes théories : le behaviorisme et le cognitivisme. Nous avons montré comment ces théories ont influencés l'enseignement /apprentissage d'une langue avec ces facteurs internes et externes des apprenants.

Ce travail a été basé sur méthode mixte, c'est-à-dire une méthode à la foi qualitative et quantitative. Avec les questionnaires, les interviews, les observations comme instruments d'enquête. Cette recherche a collecté des données que nous avons analysées et interprétées. Les détails du contenu du syllabus de français au lycée, nous montrent comment les activités étape par étape développent progressivement les compétences linguistiques aussi bien que communicatives. Les démarches d'enseignement dans la classe de langue et les processus d'évaluation nous ont éclairé sur combien de fois le développement de compétence communicative est nul dans la classe de FLE. L'utilisation de L1 ou L2 dans la classe de FLE renforce cette acquisition inégale de compétences.

Par nos analyses, nous avons justifié ces problèmes théoriques et méthodologiques dans l'enseignement de FLE. Nous avons retenu que, l'anglais et les langues maternelles occupent toutes les situations de communication de l'apprenant, par conséquent, le français n'est utilisé que dans la classe de FLE. Même dans cette classe de français la plus grande partie du cours se dispense en anglais.

Nous avons remarqué que ce problème de compétence de communication existe chez nos apprenants simplement parce que la plupart des enseignants ne suivent pas les démarches

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

méthodologiques dans leurs enseignements. Conséquemment des activités de compétences communicatives dans les cours sont négligées.

Nous avons également évoqué la situation par laquelle l'évaluation, pendant et après les cours, se concentrent sur les compétences linguistiques ; et que, la langue d'instruction était la question du jour où l'anglais envahit complètement la langue cible (le français) dans la classe de FLE.

Pour résoudre ce problème méthodologique, nous avons proposé quelques approches didactiques. Nous pensons avant tout qu'une motivation interne de la part des apprenants peut commencer à mettre la fondation de la solution. Cette recherche a proposé une démarche méthodologique comme guide aux enseignants. L'utilisation de techniques des nouvelles approches dans la classe de langue par l'enseignant, la préparation du cours de français basée sur une nouvelle démarche, c'est-à-dire l'utilisation de documents authentiques, les jeux de rôle, le travail de groupe et autres activités de communication dans la classe de FLE peuvent encourager et inciter l'apprenant à pratiquer la langue.

Il est bien à souligner que, cette recherche, bien qu'elle a soulevé le nombre d'année d'expérience de l'enseignant, comme l'un des handicaps dans l'enseignement de la communication orale, a manqué de la traiter à profond. Hors, ce nombre d'expérience d'enseignement peut donner un impact positif ou négatif dans l'enseignement de l'expression orale. Nous pensons donner un appui profond à cet effet dans nos prochaines recherches.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

BIBLIOGRAPHIE

ADAM, Jean –Michel (2011) : Linguistique Textuelle, Paris : Armand Colin.

AMUZU, D. S. Y. (2000) : « Problèmes de bilinguisme au Ghana ». In D. D. Kuupole (Ed.), Co-existence of languages in West Africa: A Socio- linguistic perspective (pp. 72-87). Takoradi: St. Francis Press Ltd.

AMUZU, D. S. Y. (2013): «Pour une meilleur acquisition de la compétence de communication par les apprenants des niveaux débutants et intermédiaires en classe de FLE». INFOPROF, Journal des professeurs de français no.56: 11-26.

BEACCO, J-C (2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Les Editions Didier.

BESSE, H., & PORQUIER, R. (1991). Grammaire et didactique des langues. Paris : Hatier/Didier. CREDIF.

BERTHIER, N. (1998). *Les techniques d'enquêtes*. Paris: Armand Colin. 254 pages.

BOUDEBIA-BAALA, A. (2012). « Les incidents des contextes sociolinguistique sur L'enseignement-apprentissage du français dans le Sud d'Algérie ». *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'Acedle, volume 10, numéro 3, 2013 – Enseignements universitaires francophones en milieux bi / plurilingues, p.169*

BOUTON, C.P. (1974). *L'acquisition d'une langue étrangère.* Paris: Klincksieck.

BRUNER, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

BOGAARDS, P. (1991). Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris: Editions Didier.

CANALE, M., SWAIN W. (1980): "Theoretical Basic of Communicative Approaches to Second-Language Teaching and Testing", Applied Linguistics

CARE, J-M. et DEBYSER, F. (1991) : Jeu, langage et créativité – les Jeux dans la classe de langue, Paris : Hachette.

CHOMSKY, N. (1965). Aspects de la théorie syntaxique London: Cambridge M.I.T. Press.

CORBIERE M ET LARIVIERE N.(2014) : Methodes qualitatives , quantitatives et Mixtes, Québec : Presses de l'université de Québec.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

COURTILLON, J. (2003): *Élaborer un cours de FLE*, coll. Nouvelle Formule. Paris : Hachette.

CRDD (2010): *Teaching Syllable for French – Senior High School*. Accra: Kwadwoan Publishing.

CALVET, L.-J. (2003). Les contacts de langues et la sociolinguistique. In Billiez J., (dir.) *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*. Paris: L'Harmattan, p. 11-23.

COYOS, J.-B. (2005). "L'enseignement peut-il «sauver» une langue menacée? L'exemple du Pays Basque". *Lapurdum*, X. Bayonne, Centre de Recherche sur la Langue et les Textes Basques: IKER – UMR 5478, p. 19-33.

CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Edition CLE International, S.E.J.E.R.

CUQ, J-P et GRUCA, I. (2005) : Cours de didactique du français langue étrangère et second, Grenoble : PUG

DABENE, L. (1984). «Communication et méta communication dans la classe de langue étrangère ». In R. Bouchard. Les échanges langagiers en classe de langue. Grenoble: ELLUG. pp. 129-138.

DABENE, L. (1994). Repères sociolinguistique pour l'enseignement des langues. Paris : Hachette-Livre.

DAHMEN, A. (1997). L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes. Education. Langues vivantes. Conseil de l'Europe.

DEBYSER, F. (1970). « La linguistique contrastive et les interférences » In Langue française 8, pp 31-61.

DESMONS, et al. (2005) : Enseigner le FLE, Pratique de classe. Paris : Belin.

DUMENYAH J. K. (2015) : *L'impact de l'approche communicative sur la performance oral des apprenants de FLE dans quelques lycées de la Métropole d'Accra*. Mémoire de M. Phil : Accra : University of Ghana, Legon.

FUCHS, V et MELEUC, S. (2003) : Linguistique français : français langue étrangère, - la communication en français, N.Y : Peter Lang GmbH

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

FULCHER, G. (2000): The communicative Legacy of Language Testing, Guildford: Survey

GAONAC'H, D. (1991) : Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris : Les Edition Didier.

GIBALDI, J. et ACHTERT, W. (1988): MLA Handbook for writers of research papers, New York: Modern Language Association of America.

JOHNSON, R.B. ET A.J. ONWUEGBUZIE (2004), "Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come." *Educational Researcher*

KONTEVI, E. K. (2011). *Enseigner et apprendre les actes de parole en FLE a travers des jeux de rôle au niveau Junior High School dans la Municipalité d'Assin North : qu'en dit l'approche communicative ?* Mémoire de M.Phil : Cape Coast : University of Cape Coast.

KRASHEN, S. D. et TERRELL, T. (1988): The Natural Approach, Language Acquisition in the classroom, Hertfordshire: Prentice Hall International (UK) Ltd.

LAROUSSE (2013): Le Petit Larousse illustré, Paris: Edition Larousse.

LEON, M. et LEON P. (2009) La Prononciation du Français, Paris : Armand Colin.

MENSAH, K. (2012). *Les défis liés au développement des compétences orales dans l'enseignement du français en milieu universitaires : Le cas de l'Université du Ghana*. (Thèse de M.Phil non publié), University of Ghana, Legon.

MEYERRHOFF, M. and SCHLEEF, E. (2010): The Routledge Sociolinguistics Reader, New York: Routledge

MOIRAND S. (1990): Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris : Hachette

MOURLHON-DALLIES, F (2008) enseigner une langue a des fins professionnelles, Paris : Les Editions Didier,

N'DA, P. (2007): Méthodologie et guide pratique du mémoire de recherche et de la thèse de doctorat. Paris : L'Harmattan.

OPOKU-AGYEMANG (2008) : «La condition du professeur de Français », INFOPROF, Journal des professeurs de français, Edition spéciale cinquantenaire, P. 45.

PIAGET, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

PORCHER, L. (2004) : *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Education.

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

PORCHER, L. (1987) : Fenêtres sur cours- Manière de classe, Paris : Les Editions Didier.

POTH, J. (1979). Langues nationales et formations des maitres en Afrique. *Guide méthodologique à l'usage des instituts de formation.* UNESCO, Paris: 32.

POTHIER, B. (1970). *Comment les enfants apprennent l'orthographe.* Paris: Retz.

PUREN, C. (2003) : *La didactique des langues étrangère à la croisée des méthodes – essai sur l'éclectisme*. Paris : Editions Didier.

ROBERT, P. (2009). Le nouveau Petit ROBERT. Paris: Pierre-de-Coubertin, 2837p.

ROBERT, P. (2012). Le PETIT ROBERT. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Nouvelle édition millésime, Paris: p. 254.

ROBERT, J.-P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris : Éditions Ophrys.

RONDAL, J. A., & SERON, X. (1985). *Troubles du langage. Diagnostic et rééducation*. P. Mardaga (Ed).

REY-DEBOVE, J., & REY, A. (2012). Le Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris : Edition

QIAN, P., (2007): « De la pratique nait la compétence…comment accroître la compétence orale des étudiants Chinois spécialisés en français ». *Synergies Chine*, no. 2:133- 138.

RIEGEL, M, FELLAT, J-C., RIOUL, R. (2009): Grammaire Méthodique du Français, Paris: PUF

ROBERT, E, & COLLINS, (2007) : Dictionnaire Le Grand Robert & Colins, Grande Bretagne : HCP

SCHUMAN, L. (1996): *Perspectives on instruction*. MA: Harvard University Press.

SINGLETON, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2: remarques préliminaires, In Acquisition et interaction en langue étrangère. AILE: 18, 1-15

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

TAGLIANTE, C. (2007): L'évaluation et le cadre européen commun, Paris: CLE International.

TAGLIANTE, C. (1994): *La classe de langue*. Paris : CLE

TEHAKAROVA, D. (2000) : « Comprendre l'orale » in le français dans le monde, Paris : CLE, vol 3 No. 309

TREVISE, A. (1992). La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue Étrangère, *AILE*: *N°1:* 87-106.

VALDMAN, A. (1086): « Vers un Syllabus structural modifié ». Medium. *Journal pédagogique*, Vo 11/2

VENDRYES, J. (1920). Le *langage*. Paris: p. 266 ; Albin-Michel, 1968.

VIGNER, G. (2008). Vers une compétence plurilingue. Apprentissage ou enseignement? Apprendre plusieurs langues, *Le français dans le monde*, 355, 19-20

VYGOTSKY, L.S. (1962). Thought and language. Cambridge, MA: The MIT Press.

WEISS, F. (2007): *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris : Hachette.

WIDDOWSON, H. G., (1981): Une approche communicative de l'enseignement des langues,

YULE, G. (2003). The study of language, low price 2nd (ed.), Cambridge University Press.

Paris, Hatier-CRÉDIF.

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

WEBOGRAPHIE

http://www.code.ucl.ac.be/mh/PSP1125-Partie4bis.pdf

(Consulté en décembre 2015)

https://www.fichier-pdf/2013/12/28/theories-apprentissage-l

(Théories de l'apprentissage et pratique d'enseignement de Gérard Barnier, consulté en mars 2015)

www.courseweb.uottawa.ca/EDU5590/Pdf/wbloc2c.PDF

*(*Consulté en *mars 2016)*

http://www.competencesessentielles.ca/competence/communication-orale

(Consulté le 23 juin 2016)

http://www.competencesessentilles.ca/compétence/communication-orale

(Consulté le 23 juin 2016)

http://www.institut-francais.org.uk/pages/malette_pedagogique/7_intro.htm

(Consulté en juillet 2017)

https://fr.wikipedia.org/wiki/Méthodes_qualitatives

(Consulté en juillet 2017)

http://www.strategie-aims.com/

(l'utilisation des méthodes mixtes dans le recherche française en stratégie : Contraste et pistes d'amélioration). - Consulté en juillet 2017

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

ANNEXES

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Annexe 1.

Questionnaires pour les lycéens

UNIVERSITY OF GHANA

DEPARTMENT OF FRENCH

An Investigative Study into the Teaching of Oral Expressions at Senior High School: Its Theoretical and Methodological Problems.

Instruction: *Please answer as truthfully as possible the following questions. Your name is not a requirement since your privacy and anonymity are assured under the strictest terms.*

Questionnaire for Senior High Students (SHS 3)

1. Name of your school: ……
2. Programme: …….. Specific Class ……
3. How old are you ? …… Sex .....
4. What is your first language?. ……
5. What one language are you most fluent in?.....
6. What (main) language do your parents speak with you at home? ……
7. What language do you mostly speak in school? ……
8. Did you study French at JHS? Yes ☐ No. ☐
9. If yes, what grade did you obtain in French at BECE?
   1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐
10. Did you study French at Primary school? Yes ☐ No. ☐
11. If yes, from which class did you start learning French? ……
12. Did you stay in any francophone country before now? Yes ☐ No ☐
13. If yes, did you have any tuition in French there? Yes ☐ No ☐
14. Up to what level did you reach in your studies in that country? ……
15. Are you studying French in your current school? Yes ☐ No ☐
16. For how many years have you been studying French now? ……
17. Why are you learning French?

    ……..……

    ……
18. How often do you speak French? Every day ☐ Once a week ☐ Not at all ☐
19. How many periods do you study french in your school? ……

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

20. Do you speak French during French lessons? Yes ☐ No ☐

21. Does your French teacher speak French throughout during French lessons? ……

22. In what language does your French teacher mostly ask question in class?

French ☐ English ☐ both English and French ☐

23. If yes do you also answer in french?.....

24. Apart from speaking French during French lessons, do you speak it elsewhere with anyone? Yes ☐ No ☐

25. If yes, with whom do you speak the French language?

……..…

……..

26. Do you have a French Club in your school? Yes ☐ No ☐

27. Are you a member of the French Club? Yes ☐ No ☐

28. If yes, what are some of the activities you do at club meetings?

…….....

……

29. How would you rate yourself in the speaking of French?

Bad ☐ Average ☐ Good ☐ Very good ☐

30. What grade are you expecting to make in French at WASSCE? **(Tick one)**

A1☐ B2☐ B3☐ C4☐ C5☐ C6☐ D7☐ E8☐ F9☐

31. Would you wish to continue with French in a tertiary institution?

Yes ☐ No ☐

32. If Yes or No, Why?

…….....

……..

.....

.....

.....

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Annexe 2

Questionnaires pour l'enseignant

UNIVERSITY OF GHANA

DEPARTMENT OF FRENCH

An Investigative Study into the Teaching of Oral Expressions at Senior High School: Its Theoretical and Methodological Problems.

Instruction: *Please answer as truthfully as possible the following questions. Your name is not a requirement since your privacy and anonymity are assured under the strictest terms*

Questionnaire for French Teachers at Senior High Schools

Section A : Information on the School.

1. Name of School: ……
2. Type of school : Public ☐ Private ☐
3. How many French teachers do you have in the school ……...
4. How is French taught in your school?
   As Core subject ☐ Elective subject ☐ Both ☐
5. How many students are studying French in your school:
   as Elective ..... as Core.....
6. What is the size of French language class in your school: (tick)
   less than 30 ☐ 31 – 40 ☐ 41 – 50 ☐ 51 – 60 ☐ 61 – 70 ☐
   71 – and above ☐
7. What is the general performance of your students in French at WASSCE?
   Very poor ☐ Poor ☐ Average ☐ Good ☐ Very good ☐
8. How would you rate the performance of your students in French Orals?
9. Bad ☐ Average ☐ Good ☐ Very Good ☐
10. Does your school management support French activities in your school?
    Yes ☐ No ☐
11. If yes, state in what ways
    ……
    ……
    ……

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Section B: Information on the Teacher

12. What is your academic qualification:

    .....

13. What is your professional qualification:

    ……..

14. Apart from French, what other subject(s) do you teach in the school?

    ……

15. For how long have you been teaching French?

    ……..

16. How long have you been teaching French in your current school?

    ……..

17. What level of class do you teach?

    SHS One ☐ SHS Two ☐ SHS Three ☐

Section C: Information on the Theory and Methodology

18. In what language do you teach French?

    French only ☐ English only ☐ both English and French ☐

19. Do you sometime explain some concepts in local language *(Ewe)* during French lesson?

    Yes ☐ No ☐

20. What method of teaching do you often use in your French Language class?

    …….....

    .....

21. Mention the book(s) you consult for the teaching of French in your school :

    1…….....

    .....

    2

    ……..

    ……

    3……

    ……

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

22. Do students of French have copies of government approved Textbooks in the school?

Yes No ☐ ☐

23. If yes, mention the name of the book(s)

…….....

24. Do you have a copy of the « Teaching Syllabus for French for Senior High School »?

Yes ☐ No ☐

25. Are you able to teach the activities that develop *(les compétences orales*) as proposed in the syllabus? Yes ☐ ☐

26. Just tick the activities in the syllabus that you:

-find difficult to teach: C.E ☐ I. E ☐ E.E ☐ E.O ☐ I.O ☐ C.O ☐

- do not like to teach C.E ☐ I. E ☐ E.E ☐ E.O ☐ I.O ☐ CO ☐

- do not teach at all C.E ☐ I. E ☐ E.E ☐ E.O ☐ I.O ☐ CO ☐

27. Are you able to cover all chapters in the syllabus with your students?

Yes ☐ No ☐

28. If yes, how do you achieve that?

.....

.....

..... If No, why?

..…….…… ……

…….

…….

29. Do you motivate your students in language class? Yes ☐ No ☐

30. If yes, what sort of motivation do you use?

…….....

.....

31. Any personal contribution as to how to improve the teaching of Oral Expression in French?

……..

…….....

.....

.....

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Annexe 3

Les Questions d'interaction orale des lycéens de la 3eme année.

UNIVERSITY OF GHANA

DEPARTMENT OF FRENCH

An Investigative Study into the Teaching of Oral Expressions at Senior High School: Its Theoretical and Methodological Problems.

Questions d'entretien sous forme de dialogue pour les lycéens de la terminale.

Option A.

A. Comment s'appelle votre école ?
B. Mon école s'appelle…..
A. Quelle matière est-ce que vous préférez ?
B. Je préfère…..*(les sciences, la géographie, le français etc*.)
A. Pourquoi vous préférez … (*les sciences*) ?
B. Je voudrais devenir…(*médecin, architecte* ….)
A. Et le français, vous ne l'aimez pas ?
B. Si, mais le français … (*n'est pas requis dans la profession de mon rêve*)
A. Est-ce que votre école est une école publique ?
B. Oui /Non,
A. Comment s'appelle votre professeur de français ?
B. Il/elle s'appelle ……
A. Il/elle vient de quel pays ?
B. Il/elle vient de……./il/elle est ……
A. Quelle est la capitale de ce pays ?
B. La capitale de ce pays est ….

Note : To score a full mark, candidate's response must be in complete sentence.

Extract of WASSCE, French Orals, 2012

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

UNIVERSITY OF GHANA

DEPARTMENT OF FRENCH

An Investigative Study into the Teaching of Oral Expressions at Senior High School: Its Theoretical and Methodological Problems.

Option B.

A. Bonjour/Bonsoir!
B. Bonjour/Bonsoir.
A. Comment vous- appelez-vous? /Comment vous vous appelez ?
B. Je m'appelle…
A. Quel âge avez-vous?
B. J'ai …….ans
A. Où habitez-vous?
B. J'habite à…
A. Qu'est –ce que vous aimez faire pendant le weekend?
B. Pendant le weekend, j'aime faire…. *(la lessive, le nettoyage, mes devoirs etc.)*
A. Vous faites vraiment beaucoup de choses. Vous ne vous reposez pas ?
B. Si,…. *(je rends visite à des amis, je regarde la télévision, j'écoute la musique etc.)*.
A. Ah bon, quelle est votre musique préférée ?
B. J'aime bien ….. *(afrikiko mix,*
A. Pourquoi ?
B. C'est intéressant.
A. Alors, vous aimez danser aussi ?
B. Oui/Non

Note : To score a full mark, candidate's response must be in complete sentence.

Extract of WASSCE, French Orals, 2011

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

Annex 4

La Grille d' observation

UNIVERSITY OF GHANA

DEPARTMENT OF FRENCH

An Investigative Study into the Teaching of Oral Expressions at Senior High School: Its Theoretical and Methodological Problems.

GRILLE D'OBSERVATION

Ecole: ……

Classe : …… Période : ……

Sujet**:**

……

Objectif du cours**:**

……

……

……

Effectif de la classe : ……

1. Méthodologie **:**

……

……

……

……

2. Compétence visée :

……

…….....

.....

3. Démarche pédagogique :

……

……

……

……

……

University of Ghana http://ugspace.ug.edu.gh

4. Evaluation :

.....

.....

.....

5. Langue d'instruction

.....

.....

.....