

UNIVERSITY OF GHANA, LEGON

COLLEGE OF HUMANITIES

**IMPACT DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE SUR LA PERFORMANCE
ORALE DES APPRENANTS DE FLE DANS QUELQUES LYCÉES DE LA
MÉTROPOLE D'ACCRA**

BY

JAMES KWAKU DUMENYAH

(10081222)

**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 2015

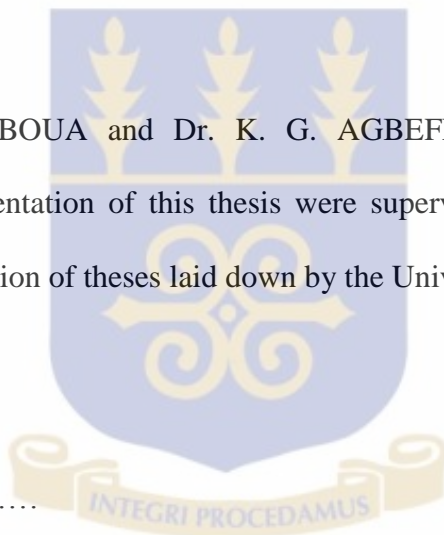
DECLARATION

This is to certify that this thesis is the result of research undertaken by **JAMES KWAKU DUMENYAH** towards the award of the Master of Philosophy Degree in French in the Department of French, University of Ghana.

.....
JAMES KWAKU DUMENYAH
STUDENT

.....
DATE

We, Dr. K. D. YEBOUA and Dr. K. G. AGBEFLE 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. D. YEBOUA
PRINCIPAL SUPERVISOR

.....
DATE

.....
DR. K. G. AGBEFLE
SUPERVISOR

.....
DATE

RESUMÉ

Cette recherche est menée pour clarifier la performance orale chez nos lycéens presque inexistante bien que l'approche communicative soit une méthode d'enseignement/apprentissage supposée en pratique aux niveaux pré-universitaires (JHS et SHS) au Ghana. Cette approche privilégie la performance orale. Le but majeur de ce travail est d'appréhender et de clarifier l'impact de l'*approche communicative* sur l'enseignement/apprentissage de FLE au Ghana, dans l'acquisition de la performance orale en identifiant les obstacles qui entravent ou ralentissent les apprenants dans l'achèvement de cette performance orale. Nous avons recueilli nos données auprès de trois lycées à Accra. Nous avons utilisé deux instruments de recherche ; l'observation et l'interview. Ces données ont été explorées et analysées, concentrant sur les phénomènes qui clarifient l'impact de l'approche communicative sur la performance orale des lycéens. Les résultats de nos analyses ont révélé qu'il n'y a pas assez d'interaction entre enseignant et apprenant en classe de FLE, pour leur permettre de s'exprimer langagièrement en utilisant des actes de parole et des énoncés appropriés et similaires à ceux des situations de communication authentiques. Le manque de confiance des apprenants de prendre la parole volontairement en classe, la motivation et l'application inadéquate des stratégies sous l'approche communicative entre autres sont aussi mis en évidence comme des obstacles au développement de l'*autonomie langagière* chez les apprenants. L'étude finit par donner des suggestions didactiques pour les enseignants concernant les rôles clefs qu'on attend de lui pour permettre à l'apprenant de prendre en charge son apprentissage et de ce fait, améliorant sa performance orale en FLE.

ABSTRACT

This research work is carried out to clarify oral performance in French which is almost nonexistent with our learners in the senior high, even though, it is the communicative approach which is supposed to be in use at the pre-tertiary levels (JHS and SHS) in the teaching of French in Ghana. This approach favours oral performance in the teaching of FLE. The main objective of this research work is to try to identify the impact of the *communicative approach* on the teaching/learning of French as a foreign language in Ghana, in the acquisition of oral performance while identifying the obstacles that hinder or slow down learners in achieving this oral performance in French. We collected our data from three second cycle schools in the Accra Metropolis. We used two instruments in doing this; observation and interview. These data were then analysed and explored focusing on phenomenon that bring out the impact of the *communicative approach* on oral performance of students at the second cycle. The results of our analysis reveal that, there is not enough interaction between the teacher and the learner in FLE classes to enable them express themselves using the appropriate speech acts and utterances similar to those in real communication situations. The issue of lack of confidence on the part of the learners to speak voluntarily in class, motivation and inadequate application of strategies under the communicative approach among others were also brought to the fore as being obstacles to the development of *language autonomy* on the part of the learner. The study ends with pedagogical suggestions for teachers regarding the key roles they are expected to play to enable the learner to be involved in the learning process thereby, enhancing his/her oral performance in FLE.

DEDICACE

À

Mes chers parents : Moses Korbla Dumenya et Celestina Abla Amenador. Ma chère
femme Millicent E. Dumenyah et nos enfants : D. K. Seyram Dumenyah et J. K.

Agbenyo Dumenyah Jnr.



REMERCIEMENTS

Nous sommes très reconnaissant à Dr. K. D. Yeboua, l'encadreur principal, de notre travail de recherche pour ses éclairages. Sa disponibilité, ses suggestions et ses critiques lors de cette étude, nous ont aidé à mener à bien le travail.

Nous tenons à remercier également Dr. K. G. Agbefle, le co-encadreur de notre étude, pour ses remarques pertinentes, ses conseils et sa disponibilité lors de la rédaction de notre thèse de mémoire.

Nous sommes redevable aussi au Professeur D. S. Y. Amuzu pour ses conseils et ses encouragements.

Notre remerciement s'étend au Dr. R. Yennah, Chef de Département de Français, Legon, au Dr. E. K. Bakah, Chef de Département de Français, University of Cape Coast, à M. Nutakor, à Madame Cynthia Owusu et à M. K. E Kaiza qui nous ont aidé d'une manière ou d'une autre lors de cette étude et durant les années que nous avons passées au département en tant qu'étudiant. Nos remerciements les plus sincères vont à tous les professeurs au Département de Français, à l'Université du Ghana, Legon.

Nous n'oublions pas Aboh Mensah, Andreas Awute, Uriel Doh-Ahiabile, Prosper Nuworkpor, Gertrude Nyaku, Edzodzi Ahiadou, Olivia Adjoa Acheampong et Eli Mortor pour les rôles divers qu'ils ont joués dans la réalisation de ce travail.

Enfin, nous exprimons notre appréciation à Madame Millicent E. Dumenyah pour son soutien moral lors de notre travail de recherche.

TABLE DES MATIERES

DECLARATION	i
RESUMÉ	ii
ABSTRACT.....	iii
DEDICACE	iv
REMERCIEMENTS.....	v
TABLE DES MATIERES	vi
INTRODUCTION GENERALE	1
PERSPECTIVE GENERALE	6
1.1 La problématique.....	7
1.2 Les questions de recherche.....	11
1.3 Les Hypothèses	13
1.4 L'objectif de l'étude	15
1.4a. L'objectif général.....	15
1.4b. Les objectifs spécifiques.....	16
1.5 La justification du choix de sujet	16
1.6 Délimitation du champ de l'étude	17
CHAPITRE DEUX.....	19
CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS.....	19
2.1 CADRE THEORIQUE	20
Définition des concepts clés.....	20
2.1.1 Langue première	20
2.1.2 Langue étrangère	21
2.1.3 Langue seconde	22
2.1.4 L'autonomie langagière.....	22

2.1.5 La compétence	23
2.1.6 La Performance.....	24
2.2 LES THEORIES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES	25
2.2.1 Le Behaviorisme.....	25
Influences du behaviorisme sur l'enseignement/apprentissage des langues..	27
2.2.2 Le Cognitivism	28
Influences du cognitivisme sur l'enseignement/apprentissage des langues ..	30
2.2.3 Le constructivisme.....	32
2.2.3a Le point de vue de Piaget	33
2.2.3b Le point de vue de Vygotsky et son concept de la médiation	34
2.2.3c Le point de vue de Bruner et son concept de l'étayage	36
Influences du constructivisme sur l'enseignement / apprentissage des langues.....	38
2.2.4 Les méthodes de l'enseignement/apprentissage des langues	40
2.2.4a. L'approche communicative de l'enseignement des langues étrangères.....	41
2.2.4b. La méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues étrangères.....	46
2.2.4c. La méthode directe d'enseignement des langues étrangères.....	48
2.2.4d. La méthode audio-orale d'enseignement des langues étrangères	49
2.2.4e. La méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV) d'enseignement des langues étrangères.....	51
2.2.4f. L'approche ou la perspective actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.....	53
2.2.5 TRAVAUX ANTÉRIEURS	55

CHAPITRE TROIS	60
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	60
3.1 La démarche de recherche.....	60
3.1.1 La question du corpus.....	60
3.1.2 La population cible	61
3.1.3 Les lieux d'enquête.....	63
3.1.4 L'échantillonnage	63
3.2 Instrument de collecte des données	65
3.2.1 L'observation non-participante (les visites de classe).....	66
3.2.2 Les entretiens	66
3.2.2a Les entretiens avec les enseignants	67
3.2.2b Les entretiens avec les inspecteurs des enseignants	67
3.2.2c Les entretiens avec les apprenants	68
3.3 Le cadre méthodologique	69
3.3.1 L'approche qualitative.....	69
CHAPITRE QUATRE.....	71
PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....	71
4.1 Présentation des données.....	71
4.1.1 Observation non-participante	71
L'enseignant	74
4.2 Compréhension approximative de l'Approche Communicative par les enseignants	80
4.3 Application inadéquate du guide d'accompagnement de l'AC.....	82
4.4 La typologie des difficultés d'apprentissage	84
4.4.1 La phonétique	85
L'intonation.....	87
Le rythme	89

4.4.2 Le lexique	90
4.4.3 La syntaxe.....	93
La syntaxe de la négation.....	96
4.5 Validation des hypothèses	97
CHAPITRE CINQ	100
APPORTS DIDACTIQUES	100
5.1 Rôle de l'apprenant	100
5.2 Rôle de l'enseignant.....	102
5.3 Les interactions en classe de langue.....	104
5.4 Les jeux de communication.....	106
5.5 Dialogue, jeux de rôle, simulation	107
5.6 Comment motiver l'apprenant et favoriser la prise de parole.....	108
5.7 Moins de grammaticalité plus d'acceptabilité.....	112
5.8 Comment rendre la langue française plus intéressante et attirante	114
5.9 La psychologie de l'apprenant en classe de FLE	114
5.10 Le document authentique	116
Recommandations	117
CONCLUSION GENERALE.....	120
RÉFÉRENCES	124
SITOGRAFIE	130
ANNEXE 1 :GRILLE D'OBSERVATION	132
ANNEXE 2: GUIDE D'INTERVIEW	134

SIGLES UTILISES

AC	Approche Communicative
AE	Analyse de l'erreur
BECE	Basic Education Certificate Examination
CECR	Cadre Européen Commun de Référence
CEDEAO	La Communauté économique des Etats de l'Afrique de l'Ouest
CREDIF	Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français
CREF	Centre Régional de l'Enseignement du Français
DAL	Dispositif d'Acquisition de Langage
FLE	Français Langue Etrangère
GES	Ghana Education Service
JHS	Junior High School
L1	Langue première
L2	Langue seconde
LAD	Language Acquisition Device
LC	Langue cible
LE	Langue étrangère
LS	Langue source
MAO	Méthode Audio Orale
MOE	Ministry of Education
SGAV	La méthodologie structuro globale audio-visuelle
SHS	Senior High School
UA	L'Union Africaine
UG	University of Ghana
WAEC	West African Examination Council
WASSCE	West African Secondary School Certificate Examination

INTRODUCTION GENERALE

A l'heure de la mondialisation, la connaissance d'une langue étrangère ouvre la voie à une meilleure compréhension de l'autre et de sa culture, et à une meilleure connaissance du monde qui nous entoure. En apprenant une langue autre que sa langue maternelle, l'apprenant va découvrir des traditions, des valeurs et des usages sociaux différents des siens. Le but de l'enseignement / apprentissage d'une langue cible (le français dans ce contexte) alors, consiste à communiquer en cette langue. Mais l'acquisition et l'apprentissage d'une langue étrangère est un phénomène complexe chez l'être humain. L'une des fonctions principales du langage, outre la fonction de représenter les réalités du monde, est la fonction de communication. A ce sujet Rondal et Seron (1985), affirment que le langage permet d'exprimer et de percevoir des états affectifs, des concepts, des idées au moyen des signes. L'apprentissage de la langue française au Ghana n'échappe pas à cette réalité.

Le Ghana est un pays africain où l'anglais est utilisé comme *langue seconde*, langue officielle et langue de scolarisation. L'utilisation de l'anglais comme outil de l'enseignement couvre la quatrième année du primaire jusqu'au niveau universitaire. Il est attribué au français, le statut de *langue étrangère*. Bien que les deux langues soient d'origines étrangères, c'est le statut donné à chacune de ces deux langues au Ghana qui fait que l'anglais est la première apprise par les apprenants ghanéens. La situation géographique du Ghana fait qu'il se retrouve entre la Côte d'Ivoire, le Burkina Faso et le Togo (tous pays francophones). Ceci lui impose la nécessité de promouvoir une maîtrise du français parmi les secteurs variés d'activités.

Le Papier Blanc, un document officiel du gouvernement ghanéen (GOG, 2004 :29), l'affirme ainsi : « the facts of geography impose on Ghana a necessity to promote among wide segments of the commercial and financial sector's workforce a proficiency in the French language»¹

La maîtrise du français par les citoyens ghanéens aussi s'impose dans le domaine de formalités douanières, monétaires et autres. Il en est de même pour des raisons de l'unité africaine à travers des organisations sous régionales telles que l'Union Africaine (UA) et la Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (la CEDEAO). Le Ghana en tant que pays anglophone, a déjà des liens commerciaux privilégiés avec les pays anglophones. Selon Amuzu (2000:79), « mais les échanges économiques avec les pays francophones, les rapports commerciaux et les investissements avec ces derniers constituent une nécessité pour encourager et stimuler la production » On peut ajouter que, l'adhésion du Ghana à la Francophonie en 2006 associée à des raisons du maintien de ses relations internationales exigent que les agents publics connaissent les deux langues de la sous-région : l'anglais et le français au niveau gouvernemental. Le Ghana aussi joue un rôle primordial dans le maintien de la paix et la bonne gouvernance en Afrique de l'Ouest et il travaille ardemment dans le domaine de l'intégration régionale compte tenu de sa position de membre influent de la CEDEAO.

Néanmoins, plusieurs années d'enseignement/apprentissage du français au Ghana ont révélé que, cette prise de conscience de l'importance du français et la situation géographique du Ghana ne suffisent pas pour que ses citoyens s'intéressent à l'apprentissage du français. Le désir de réussir dans le domaine des

¹ Government of Ghana White Paper publié en 2004, « ... les faits de la géographie imposent sur le Ghana la nécessité de promouvoir une maîtrise de la langue française au milieu d'une vaste section de mains d'œuvres dans le secteur commercial et financier » (Notre traduction)

affaires, du tourisme entre autres servent comme meilleure motivation pour certains Ghanéens. Cette motivation va renforcer l'apprentissage du français. Les apprenants veulent apprendre le français pour pouvoir l'employer soit dans un domaine académique ou professionnel soit pour des raisons personnelles.

De ce fait, la politique linguistique du Ghana a prescrit que le français langue étrangère soit enseignée à partir du niveau Junior High School (JHS). Il importe de noter que, les écoles privées au Ghana surtout, commencent avec l'enseignement/apprentissage du français à partir de l'école primaire. Le système éducatif au Ghana par rapport à la politique linguistique de l'enseignement de FLE, a connu successivement différentes méthodes de l'enseignement : la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode structuro-global audiovisuelle (SGAV) et *l'approche communicative*, dans le but de satisfaire le besoin linguistique des apprenants ghanéens pour des échanges potentiels dans le domaine socio-économique, des affaires, de l'éducation, de l'interaction politique et du tourisme entre autres, avec le monde français en général et les pays francophones voisins en particulier. Le contexte dans lequel nous situons l'importance de l'apprentissage du français par les apprenants ghanéens, c'est d'attirer l'attention sur l'acquisition des compétences en français comme langue étrangère au Ghana.

L'objectif de l'enseignement du français au Ghana est de doter l'apprenant d'une compétence communicative ; c'est-à-dire, de le faire assimiler des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, si toutes ces composantes sont acquises. Cela met en jeu la capacité de faire utile de la langue cible à travers les performances en situation, dans un discours soit à l'oral soit à l'écrit. Les actes de parole en

relation avec des modes de pensée et de comportement des usagers de cette langue. Cela renforce la favorisation du domaine de la « performance ». Il faut amener l'apprenant à pouvoir communiquer dans la langue française.

Il est exigé que les classes de FLE servent des laboratoires pour préparer les apprenants dans le but de communiquer en français avec le monde français plus tard. Il est constaté que dans le système scolaire, les activités langagières dans les salles de classe surtout aux lycées semblent avoir un lien avec la mise en œuvre de la langue première, langue de socialisation ou langue maternelle. L'accent est mis sur les lycées parce que c'est à ce niveau où les apprenants sachant qu'ils vont passer un examen à l'oral à la fin de leur cursus scolaire, commencent à faire l'effort de s'exprimer en français mais avec l'*interférence* de l'anglais surtout.

De ce fait, Kuupole (2000), souligne que le français a beaucoup d'importance chez les Ghanéens et la motivation ou l'énergie pour l'apprendre est aussi assez forte. Mais il existe des difficultés dans son enseignement/apprentissage pour le développement des compétences communicatives.

Nous voulons ajouter que l'énergie pour l'apprentissage du français est plus fort dans les villes frontalières comme a confirmé une recherche menée par (Associate for Change 2010 : 21) : « Ghana's interest in French is strongest in the border areas where the importance of French is appreciated »²

² 'The status of French Language Teaching and Learning across Ghana's Public Education system' by Associate for Change (AFC), published 15th November 2010. « L'intérêt que le Ghana démontre pour la langue française est plus fort aux zones frontières où l'importance du français est appréciée » page 12. (Notre traduction)

Notre travail va explorer l'impact de l'approche communicative, une méthode d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et s'interroger sur les obstacles à la performance orale en FLE des lycéens ghanéens depuis son instauration. Cela va sans dire qu'il y a une exigence des apprenants Ghanéens de FLE de se mettre dans le bain linguistique français en dehors de la salle de classe de FLE avec l'approche communicative. Notre recherche se propose d'explorer l'impact de l'approche communicative et de faire l'état des lieux de cette approche.

CHAPITRE UN

PERSPECTIVE GENERALE

Dans l'enseignement/apprentissage de FLE, il y a beaucoup de difficultés que l'on rencontre ici ou ailleurs. Les difficultés qui touchent la performance orale paraissent plus évidentes aux yeux de bien de gens, apprenants aussi bien qu'enseignants, parmi les plus importantes. En tant que moyen de communication, le français c'est avant tout, une langue parlée. Donc, dans ce qui suit, nous avons examiné le contexte d'étude de FLE au Ghana.

Le Ghana est un pays africain multilingue ; c'est-à-dire qu'il y a plusieurs langues locales. Les décideurs politiques trouvent nécessaire alors, de faire de ces langues des moyens d'instruction, à partir de la première année jusqu' à la troisième année au primaire pour permettre une transition souple de la maison à l'école. Ces langues ghanéennes sont là pour aider les apprenants à acquérir le fondement de la compétence de communication en anglais et par extension en français plus tard au niveau Junior High School (JHS) et Senior High School (SHS). Le français langue étrangère n'est introduite qu'au niveau JHS dans le système scolaire public au Ghana. Comme dans les pays francophones, nous pensons que, la compétence de communication à l'oral et à l'écrit est l'objectif visé par l'enseignement de FLE au Ghana. Il importe de souligner que l'acquisition de ces compétences par les apprenants exige l'utilisation des méthodes/approches d'enseignement/apprentissage appropriées du français en tenant compte de la culture et de l'environnement immédiats des apprenants. Ces compétences sont actuellement évaluées à travers la performance écrite au niveau

JHS et à travers la performance orale et écrite au niveau SHS vers la fin d'études des programmes secondaires.

Les décideurs politiques estiment que les Ghanéens doivent pouvoir communiquer avec leurs voisins, d'où l'importance de la performance orale. Cette performance nous sert de point de départ pour cette réflexion. Il importe de noter que nous ne parlons pas d'une *performance totale* ici puisque c'est une situation pratiquement inexistante. Nous parlons d'une performance requise selon le niveau de nos apprenants. Les instructions, par rapport à l'approche communicative relatent que l'enseignement de la langue française doit mener l'apprenant vers une compétence de communication qui devra faire de lui un *utilisateur autonome* du français, et de savoir gérer ses besoins langagiers. (Bertochini et Costanzo, 2008). En d'autres termes, le but de l'approche communicative est de renforcer la capacité au niveau de l'oral et l'écrit. Mais surtout de l'oral.

1.1 La problématique

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère se déroule en milieu scolaire. Donc comme déjà évoqué ci-dessus, c'est la performance en termes de communication qui est l'objectif visé par les décideurs de l'éducation au Ghana. Dans cette optique, ils ont préconisé l'utilisation de l'AC comme méthode ou approche accompagnatrice de nouveaux syllabus de français au JHS et SHS. La raison de l'enseignement/apprentissage du français comme indiqué dans les préambules des deux syllabus est la suivante :

« The pace of development in the present world makes it important that we acquire more knowledge in a variety of subjects and also develop the capacity to communicate in more than one language »³ (MOE 2007/ 2010: ii)

De ce fait, nous avons fait une pré-enquête auprès des apprenants au niveau cent à l'Université du Ghana (UG), Département de Français pour voir comment ces étudiants s'expriment en français. Nous avons engagé dix étudiants dans une conversation dans le domaine de restauration pour tester leur performance orale en FLE étant donné qu'ils sont les produits du système où l'approche communicative est la méthode utilisée pour dispenser les cours de FLE. Ces étudiants sont sélectionnés dans une manière aléatoire, sept (7) demoiselles et trois (3) jeunes hommes. Les demoiselles au niveau cent au Département de Français à UG sont soixante-dix pourcent (70%) de l'effectif total de la classe.

Nous avons remarqué à partir de ces échanges avec eux qu'ils ont des difficultés à s'exprimer et à communiquer en français à l'oral d'une part. D'autre part, ils ont des difficultés à se servir de leur savoir en fonction du contexte.

Il importe de souligner que tous ces étudiants testés ont eu 'A1' en français dans l'examen de WASSCE à la fin de leur programme. Les résultats à l'examen de WASSCE de lycéens se classifient en : ('A1', 'B2', 'B3', 'C4', 'C5', 'C6', 'D7', 'E8' et 'F9'). Le 'A1' est le plus meilleur des classifications alors que le F9 est le plus mauvais. Donc, un candidat qui obtient 'A1' dans une matière à la sortie des résultats de WASSCE, montre que ce candidat a fait excellemment et par extension, il a une bonne maîtrise de cette matière.

³ « L'allure du développement dans le monde actuel nous montre combien c'est important pour nous d'acquérir plus de connaissances sur des matières diverses et aussi de développer la capacité de communiquer dans plus d'une langue » (notre traduction)

En tant qu'enseignant, nos interactions personnelles avec les lycéens aussi montrent que généralement, *l'autonomie langagière*, surtout la performance orale chez nos apprenants de FLE, est presque inexistante bien que ce soit l'approche communicative qui est utilisée dans nos collèges (JHS) et nos lycées (SHS) dans le système éducatif officiel. *L'autonomie langagière* signifie dans ce sens, la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives par rapport à la langue et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la langue étrangère (LE).

Selon Hymes (1984 : 24), le pionnier de la notion de compétence de communication, « il ne s'agit pas simplement d'acquérir la compétence linguistique de L2, mais aussi sa compétence communicative, c'est-à-dire les normes contextuelles et situationnelles qui régissent concrètement les emplois de L2, qui leur confèrent des fonctions communicatives réelles ». Le niveau d'apprentissage/acquisition d'une langue peut s'évaluer à deux niveaux : le niveau de *la compétence* et celui de *la performance*. Ces deux notions apparemment synonymes pour le commun des mortels renvoient à deux aspects complètement différents du point de vue d'acquisition.

La compétence selon Chomsky (1965) est innée et virtuelle alors que la performance est observable. Autrement dit, la compétence est un savoir implicite alors que la performance est la mise en œuvre de cette compétence dans des situations concrètes. Ces deux notions alors sont complémentaires. Comme on le constate, il n'est pas vraiment possible d'évaluer le niveau de compétence avec objectivité puisqu'il est en soi. Ce qui peut être au contraire, c'est l'évaluation de la performance. De toute manière, à partir de l'évaluation de la performance on peut se faire une idée de la compétence surtout dans le domaine de la didactique

des langues. Comme Cuq (2003 : 192), l'a souligné « la performance linguistique ou communicative d'un individu ne soit pas toujours représentative de ses compétences » Il importe de noter que, à part les savoirs et les savoir-faire acquis, la performance dépend aussi comme Cuq (op.cit) des facteurs multiples comme la mémoire, la motivation, l'identité sociale et les composantes affectives entre autres.

Par communication réelle, l'on sous-entend l'utilisation concrète de la langue en situation. Si un enseignant fait un cours sur le lexique hôtelier par exemple, les apprenants doivent être capables en situation réelle de se renseigner sur hôtellerie en face du service d'accueil d'un hôtel. Autrement dit, les mots et expressions appris en classe ne servent pas à renforcer le bagage intellectuel. Ils servent à être pratiqué en situation réelle communicationnelle. C'est dans cette optique qu'il faut envisager l'additif de Hymes (1984 : 34) pour qui : « pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social ». Cette conception fait l'unanimité au sein des chercheurs puisqu'il est repris par Widdowson (1981 : 11), « connaître une langue ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases, c'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication ».

L'apprentissage d'une langue implique donc non seulement l'acquisition de la capacité à former des phrases correctes, mais aussi l'acquisition de la capacité à comprendre quelles phrases ou quels segments de phrases sont appropriés à telle situation de communication.

Nous voulons en bref, évaluer l'impact que l'approche communicative a eu sur nos apprenants depuis son instauration dans le système éducatif au niveau pré-universitaire au Ghana. Cependant, nous n'avons pas la prétention de tout évaluer. Alors l'aspect visé par son instauration qui est la performance va faire l'objet de notre réflexion par rapport à l'oralité.

1.2 Les questions de recherche

Nous avons comme question centrale de recherche : *Quel est l'effet de l'approche communicative sur la performance orale des apprenants de FLE ?* Pour répondre à cette question centrale précédente, notre réflexion va consister à nous poser d'autres questions préalables.

1. L'enseignant, consacre-t-il assez de temps sur la pratique orale pour justifier la nécessité de l'instauration de l'AC ?

Pour cette question nous visons à la fois la pertinence de ce choix et aussi l'évaluation des méthodes précédentes par rapport à la pratique de classe chez l'enseignant. Au niveau de la pertinence de l'approche communicative, les concepteurs des programmes s'appuient sur les théories communicatives pour anticiper sur les résultats attendus. L'évaluation des méthodes précédentes montre une bonne disposition innée « compétence » mais une piètre prestation au niveau de la performance surtout orale. Par cette question, nous voulons également porter un regard particulier sur l'enseignant pour voir le temps qu'il consacre à la pratique de l'oral surtout, dans la classe de FLE.

2. Les exigences de l'AC, sont-elles suivies par les enseignants de FLE dans les pratiques de classe pour assurer l'autonomie langagière requise ?

L'approche communicative implique la notion de *compétence de communication* et la notion des *actes de parole ou de langage*. Nous nous demandons si elles sont suivies à la lettre par les enseignants du FLE dans les pratiques de classe. Cette question a pour objectif aussi de situer la responsabilité du personnel enseignant dans la non acquisition des objectifs pédagogiques assignés à l'AC. En effet, si le guide qui accompagne l'AC en tant que méthode d'enseignement n'est pas vraiment suivi, il va s'en dire que les résultats escomptés ne peuvent pas être atteints. Nous voulons voir également les facteurs qui font que les apprenants le trouvent difficile de prendre la parole pour pouvoir atteindre une performance orale et par extension d'être capable de manier la langue française dans une situation de communication réelle.

3. Les apprenants sont-ils conscients de leurs rôles dans la réussite de l'approche communicative ?

L'histoire des méthodes d'enseignement/apprentissage de FLE au Ghana donne une image de passivité à l'enseigné. Sous l'AC, l'enseigné doit être actif et prendre charge de son apprentissage, pour arriver à atteindre une performance orale requise puisque, le processus d'enseignement est centré sur lui (l'apprenant). Donc cette question cherche à savoir si l'enseigné est au courant de son nouveau rôle et s'il participe vraiment en remplissant sa part du contrat.

4. La politique pédagogique et didactique de FLE au Ghana favorise-t-elle une application rigoureuse de l'approche communicative ?

À travers cette interrogation, notre objectif en tant que chercheur est d'analyser la part de responsabilité des décideurs des programmes d'enseignement dans l'échec éventuel de l'AC. Les inspecteurs pédagogiques et autres

surveillants, s'ils ne suivent pas l'application rigoureuse de la méthode, peuvent être aussi accusés d'être responsable de l'échec.

1.3 Les Hypothèses

Pour mener à bien cette réflexion, nous faisons des suppositions ou hypothèses à valider à la fin de ce travail de recherche. Elles consistent en des pistes de résultats envisageables pour nous permettre de garder le cap.

1. Si le système d'évaluation des épreuves des examens de fin de SHS des apprenants du français, accorde une place importante à l'oral (en le réservant un pourcentage élevé de notes), la compétence de communication sous l'AC sera donnée beaucoup plus d'attention par les enseignants de FLE, ce qui permettrait une performance orale chez les apprenants.

Par cette supposition, le chercheur veut mettre un accent sur le besoin de l'Etat Ghanéen à travers la politique linguistique de voir ses citoyens avoir une compétence de communication pour arriver à communiquer avec ses voisins francophones dans les domaines du tourisme, éducation et commerce entre autres. Donc, en accordant une place importante à l'oral dans le système d'évaluation selon le chercheur, sera une sorte de motivation pour les enseignants de FLE d'engager leurs apprenants beaucoup plus dans les activités de classe pour permettre à ces derniers d'avoir une performance orale recherchée par l'Etat Ghanéen. Les méthodes précédentes n'ont pas pu atteindre cet objectif. Alors le fait d'avoir une compétence de communication en français langue étrangère aurait la raison favorisant l'instauration de l'AC en tant que méthode d'enseignement.

2. Si l'enseignant suit les stratégies accompagnatrices de l'AC et laisse la parole aux apprenants assez de temps ; et s'il tire l'attention de ces derniers sur la phonétique, le lexique et la syntaxe d'une manière implicite comme prévue sous l'AC, la performance orale chez l'apprenant sera assurée.

Nous voulons souligner par cette hypothèse que l'incapacité de l'apprenant à avoir une performance orale malgré l'instauration de l'AC est attribuable peut-être, à la non application rigoureuse des stratégies ou les pratiques de classe accompagnatrices de cette approche par l'enseignant, qui permettront à l'apprenant de prendre charge de son apprentissage. Par cette hypothèse, nous voulons également mettre un accent sur l'exigence de l'enseignant de tenir compte de la phonétique, du lexique et de la syntaxe dans des situations de communication réelles que l'enseignant va créer en classe de FLE. Ces situations permettront aux apprenants de prendre la parole facilement et d'être compris en classe de FLE et en dehors de la classe au cas échéant.

3. Si l'apprenant est motivé à être actif et à prendre la parole dans les pratiques de classe en mettant en jeu les principes de compétence de communication entre autres, il aura la performance orale requise à son niveau.

Dans l'enseignement/apprentissage de FLE au Ghana, les méthodes utilisées avant l'instauration de l'AC donnent une image de passivité à l'apprenant. Par cette supposition, nous voulons attirer l'attention sur le fait que, la prise de conscience de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage et d'être actif résultera en effet, à une performance orale.

4. S'il existe d'inspecteurs pédagogiques du français en nombre suffisant, qui visitent régulièrement les classes de langue, les modules traités sous l'AC lors des formations continues, seraient appliqués en classe par l'enseignant avec toute la rigueur requise.

Par cette supposition, nous visons à mettre l'accent sur le fait que, généralement, l'homme a l'habitude de faire ce qu'on inspecte et pas ce qu'on espère de lui. Alors, la présence des inspecteurs pédagogiques en nombre suffisant et leurs visites régulières aux salles de classe de FLE surtout, auraient peut-être mis l'enseignant sur garde de rester fidèle aux stratégies de l'approche communicative qui en effet permettra une performance orale chez l'apprenant comme prévu par les pères fondateurs de l'approche.

1.4 L'objectif de l'étude

Une étude didactique des langues a l'objectif de trouver des solutions pour des problèmes ou des difficultés rencontrés par les apprenants dans l'enseignement/apprentissage. Comme a souligné Bogaards (1991 : 12), « la didactique des langues étrangères a pour mission de trouver des solutions explicites et opératoires aux problèmes qui se posent dans la pratique ».

Donc pour clarifier nos objectifs, nous les avons divisés en deux ; l'objectif général et l'objectif spécifique.

1.4a. L'objectif général

Nous recherchons au terme de ce travail de recherche à identifier l'impact de l'approche communicative sur l'enseignement/apprentissage de français langue étrangère dans l'acquisition de la performance orale surtout au lycée.

1.4b. Les objectifs spécifiques

Cette recherche vise de façon spécifique les objectifs suivants :

- Evaluer les rôles de l'enseignant dans l'enseignement/apprentissage de FLE pour faciliter la performance orale chez l'apprenant par rapport à l'AC.
- Examiner les rôles de l'apprenant lors de l'enseignement/apprentissage de FLE dans le but d'avoir une autonomie langagière surtout à l'orale.
- Proposer des interventions pour réorganiser le système d'enseignement de FLE par rapport à l'AC.
- Identifier et discuter les facteurs qui bloquent la performance orale des lycéens en FLE.

1.5 La justification du choix de sujet

Dans notre expérience, en tant qu'enseignant de français langue étrangère (FLE), nous apprécions de voir que nos apprenants avancent dans l'apprentissage du français et de les voir également réussir à employer les compétences que nous leur apportons pour s'exprimer oralement. Mais notre observation des étudiants de niveau cent (100) de FLE à University of Ghana, Legon et de lycéens de troisième année dans la métropole d'Accra, nous révèle que la plupart de ces apprenants ont des difficultés à s'exprimer oralement en français surtout dans une situation de communication quelconque. Dans notre profession d'enseignant de langues étrangères, nous cherchons à trouver une façon efficace de leur enseigner la langue et de les aider dans leur apprentissage dans le but de renforcer leur performance orale. L'approche communicative en tant que méthode

d'enseignement en cours de français langue étrangère (FLE) privilégie l'oral. L'oral d'une langue est mieux acquis dans un milieu social. Mais chez nous au Ghana, le FLE étant une matière scolaire, il est difficile d'avoir une influence naturelle ou sociale.

Donc, le choix de ce sujet est dû à une réflexion sur l'incapacité des apprenants d'avoir l'autonomie langagière ; c'est-à-dire, la capacité de ces apprenants à prendre en charge leur apprentissage et de s'exprimer librement oralement quand ils se trouvent dans une situation de communication réelle. Ils veulent pouvoir communiquer avec d'autres francophones. Nous avons mené une enquête pour voir de plus près la situation sur le terrain et dans les salles de classe lors de l'enseignement/apprentissage de FLE aux lycées et pour bien clarifier pourquoi ces lycéens ont de difficultés à avoir une performance orale en FLE malgré l'usage de l'approche communicative comme méthode d'enseignement.

1.6 Délimitation du champ de l'étude

L'approche communicative de l'enseignement/apprentissage de FLE permet à l'apprenant d'acquérir la compétence de communication qui comporte la compétence écrite et orale Hymes (1980), à travers des actes de parole appropriés. Bien que ces deux aspects ; *la compétence écrite et la compétence orale* posent des difficultés aux apprenants de FLE d'une manière ou l'autre, nous nous sommes contentés dans notre travail de regarder de près les facteurs qui luttent contre ou qui ne permettent pas aux apprenants de FLE, surtout les lycéens d'atteindre une performance orale, au moins, requise à leur niveau par rapport à l'AC. Il importe de souligner que l'oral occupe *une place de choix* dans l'approche communicative.

C'est notre forte conviction qu'il faut toujours partir de l'oral vers l'écrit pour atteindre une compétence de communication donc nous avons consacré notre étude uniquement sur les pratiques de classe ciblées dans la réalisation d'une performance orale en FLE.

CHAPITRE DEUX

CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

Les langues naturelles sont apprises de manières différentes et dans des situations différentes. Le mode d'appropriation d'une langue selon Cuq (2003) est double : l'enseignement et l'apprentissage des langues sont en concurrence avec un mode d'appropriation naturelle, l'acquisition ce qui n'est le cas d'aucune autre discipline. Ainsi dire, des auteurs ont établi une nuance entre *acquisition* et *apprentissage*. Bien que ces deux notions aboutissent à un et le même résultat ; internalisation d'une langue, c'est l'âge où ce phénomène d'internalisation d'une langue naturelle est fait qui montre la différence. L'appropriation des langues à travers l'enseignement/apprentissage ou l'appropriation naturelle ont des théories qui les sous-tendent et donnent la direction en ce qui concerne comment le processus d'appropriation se déroule. Donc il est important de préciser ces théories comme les fondations de notre travail de recherche. Il conviendra d'abord de s'intéresser aux théories sur lesquelles se fonde l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en liaison avec l'Approche Communicative.

Dans notre cas, nous avons abordé *le behaviorisme* pour des raisons de *renforcement* de l'apprenant, et plus particulièrement nous nous sommes focalisés sur *le cognitivisme* et *le constructivisme* (l'interactionnisme). Nous avons porté un regard sur le positionnement de l'apprenant lors de l'analyse du behaviorisme et du cognitivisme. Le constructivisme quant à lui, nous avons permis de réfléchir sur les contextes dans lesquels l'enseignement et l'apprentissage se déroulent. Ensuite, nous avons pu réfléchir sur ce qu'apportent ces différentes théories à la valorisation des compétences linguistiques et la performance personnelles de

l'apprenant. De même, nous avons étudié également l'influence de celles-ci sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Enfin, nous avons examiné particulièrement l'approche communicative, qui est notre approche de base, et d'autres méthodes d'enseignement que le Ghana a connu successivement depuis l'introduction de l'apprentissage de FLE.

2.1 CADRE THEORIQUE

Définition des concepts clés

Il est donc nécessaire de rappeler quelques définitions des termes : *'langue première'*, *'langue étrangère'*, *'langue seconde'*, *'autonomie langagière'*, *'compétence'*, et *'performance'*.

2.1.1 Langue première

On appelle langue première (L1) d'un individu celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langue. Pour Cuq (2003), « première » ne signifie donc pas la plus utile, ni la plus prestigieuse. Selon Dabène (1994 : 11/12), la langue maternelle ou L1 « c'est la langue qui est apprise la première dans l'ordre d'acquisition. Elle est aussi la langue la mieux connue et est acquise *naturellement* ». Autrement dit, c'est une langue acquise antérieurement et qui n'est pas l'objet de l'apprentissage. Elle jouit ainsi d'après Dabène (1994), d'une sorte de *droit d'aînesse*, lié au privilège d'avoir été acquise au moment le plus favorable. C'est pour dire que le concept de la langue première est à la base de tout apprentissage langagier puisque c'est cette langue première qui va servir d'un tremplin pour l'apprentissage des autres langues durant et après, comme Chomsky (1965) le postule, *l'âge critique*. Cette notion de l'âge critique, est l'exposition précoce des langues différentes au jeune

apprenant, qui est « entre quatre à dix ans » (Girard, 1974 : 34). C'est pour dire que, cette période critique n'est plus disponible au jeune apprenant après l'âge de dix ans.

Dans notre contexte au Ghana, la langue première, c'est dans la plupart des cas, la langue des autochtones, comme déjà définie ci-dessus premièrement exposée à l'enfant. Mais aujourd'hui, il n'est pas rare de trouver des Ghanéens qui ont l'anglais ou d'autres langues étrangères comme leur langue première, surtout dans les grande-villes parmi certaines élites.

2.1.2 Langue étrangère

Toute langue non native, est une langue étrangère. En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est considérée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue première (le substrat langagier de l'apprenant). Cuq (2003) le met ainsi que, la langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. Selon Dabène (1994 : 29) « on peut appeler langue étrangère la langue maternelle d'un groupe humain dont l'enseignement peut être dispensé par les institutions d'un autre groupe, dont elle n'est pas la langue propre ». C'est pour dire qu'une langue n'est pas intrinsèquement étrangère, elle l'est par rapport à un ou plusieurs sujets placés en situation d'acquisition ou d'apprentissage. Widmer (1993 : 89), cité par Dabène (1994) de son côté, postule que la langue étrangère est une langue qui pour le pays est inconnue ou étrangère en tant qu'à nous-mêmes. La proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle et le critère d'appartenance est lui aussi minoré.

De ce fait, le français et l'anglais dans notre situation au Ghana sont des langues étrangères. Pourtant l'anglais n'est pas étudié comme langue étrangère parce que, comme nous avons déjà indiqué plus haut, c'est le statut officiel donné à l'anglais au Ghana qui fait la différence.

2.1.3 Langue seconde

C'est une langue étrangère comme décrit ci-dessus. C'est pour dire que, ce n'est pas une langue des autochtones d'un pays ou d'une communauté selon la description. Cette dénomination selon Cuq (2003), est fondée sur l'ordre supposé d'acquisition des langues, désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage de cette langue auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre qu'elle et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue. Selon Dabène (1994), une langue étrangère (LE) devient une langue seconde (L2) par rapport au statut qu'on la donne ; *langue d'administration*, de *communication* et d'*instruction*. Ainsi, l'anglais est L2 alors que le français est LE au Ghana.

2.1.4 L'autonomie langagière

C'est un terme selon Cuq (2003 : 3) qui fait référence à la capacité de faire face en temps réel et de manière satisfaisante, aux obligations langagières auxquelles on est confronté dans les situations de communication. En didactique des langues, l'apprenant devient autonome quand il est capable d'affronter avec succès toutes les situations de communication qui impliquent la connaissance de la langue cible. C'est pour dire que, la langue qu'il a étudiée sur les bancs de l'école, d'institut ou d'une université. Sa connaissance peut être lacunaire. Selon Anderson (1999 : 235), l'autonomie est conçue comme une «disparition

progressive du guidage ». Autrement dit, une réduction progressive du rôle de l'enseignant et de l'enseignement au profit de l'apprentissage.

Selon Dahmen (1997) l'autonomie est la capacité à se prendre en charge et, dans le cadre de l'enseignement, à prendre en charge son apprentissage. Alors par autonomie langagière comme les auteurs divers ont souligné ci-dessus, nous entendons la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la LE. Cela va de même dans l'apprentissage de FLE au Ghana. Si un apprenant de FLE dans notre contexte arrive à prendre la parole dans une situation de communication créée en classe de FLE et en faisant utile des énoncés appropriés des actes de parole quelconque, nous considérons cet apprenant d'avoir une autonomie langagière.

À cet égard, il nous semble que, le développement de l'autonomie langagière apparaît comme le but primordial de l'apprentissage de la LE en tant que moyen de communication.

2.1.5 La compétence

La compétence comme définit par *le Petit Robert* (2012 : 38) dans sa troisième acception c'est, « savoir implicite grammatical et lexical intégrer par l'usager d'une langue naturelle et qui lui permet de former et de comprendre dans cette langue un nombre indéfinis de phrases jamais entendues ». Cette définition du *Petit Robert* (2012) montre déjà que la compétence est en soi et constitue la base de toutes manifestations langagières. Selon Chomsky (1965), la compétence est la connaissance implicite innée que tout individu possède de sa langue. Cette définition de Chomsky fait référence aux connaissances intuitives des règles

grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. Widdowson (1981 : 14) aussi postule que « la notion de compétence renvoie à la connaissance d'un locuteur de règles linguistiques abstraites ».

Ces auteurs soulignent le fait que la compétence par rapport aux langues naturelles fait une référence à la capacité d'un locuteur d'intégrer ou internaliser de règles linguistiques gouvernant cette langue-là en soi. En général, la compétence c'est toute connaissance innée d'un locuteur d'une langue.

2.1.6 La Performance

La performance est défini par *le Petit Robert* (2012 : 38) comme « réalisation d'un acte de parole par une personne (encodage et décodage) ». C'est pour dire que, toutes manifestations langagières d'un locuteur dans des situations de communication soit à l'écrit soit à l'oral sont issues de la performance. Cela va s'en dire que la performance c'est l'ensemble des énoncés produits. Selon Widdowson (1981 : 14), « la performance c'est la manifestation ou la révélation de la connaissance d'un locuteur de règles linguistiques abstraites (la compétence) en comportement ».

La performance qui est issue de la grammaire générative renvoie à, d'après Cuq (2003 : 192) « la mise en œuvre (processus) et au résultat concret, en situation de production ou d'expression de la compétence linguistique, communicative ou culturelle ». Ce postulat de Cuq met emphase sur le fait que la performance est la manifestation ou l'actualisation de la connaissance innée d'un locuteur soit à l'écrit soit à l'oral. Généralement, la performance est conçue comme la manifestation comportementale observable d'un locuteur soit à l'écrit soit à l'oral.

2.2 LES THEORIES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

2.2.1 Le Behaviorisme

Le behaviorisme s'intéresse aux comportements observables de l'apprentissage. John Broadus Watson a été historiquement le premier à utiliser le terme *behaviorisme* dans un cours article publié en 1913 : « Psychology as the behaviorist views it »⁴, (Barnier 2013) bien que Skinner (1957) soit l'un des pères fondateurs de la théorie behavioriste. Watson a été beaucoup influencé par les travaux du physiologiste russe Ivan Pavlov sur le conditionnement des animaux. Il proposait de faire de la psychologie une discipline scientifique en préconisant le recours à de procédures expérimentales objectives en vue d'établir des résultats exploitables statistiquement. Cette théorie behavioriste doit se centrer sur les choses qui peuvent être observées et formuler des lois uniquement sur ces choses. On peut se rendre compte que le schéma behavioriste « *Stimulus-Réponse (S-R)* », présenté par Skinner (op.cit) considère comme important le rôle du stimulus qui est un facteur externe : l'individu donne une réponse (correcte) à un stimulus provenant de l'environnement. D'après Skinner (op.cit), l'esprit n'est pas un agent désincarné qui recevrait les idées et les exprimerait dans le comportement. Sa notion de « réflexe » caractérise une unité mesurable et contrôlable afin de pouvoir étudier le comportement.

Le renforcement a pour but d'aider à cette systématisation et de modifier les capacités du sujet. La relation entre le stimulus, la réponse et le renforcement est maintenue par la répétition. La répétition de cette expérience apporte ainsi une progression (le développement de la réponse). Le développement de l'organisme

⁴ La Psychologie telle que le behavioriste la voit

dépend de l'action de renforcements extérieurs. Il importe de noter que l'action *des renforcements extérieurs* est une condition nécessaire mais non suffisante pour permettre le développement de l'organisme. Les renforcements devraient être donc non seulement le fait de rendre une réaction plus correcte et rapide dans un processus de conditionnement, mais aussi tout événement susceptible selon Gaonac'h (1991 : 30), d'« accroître la possibilité d'apparition d'une réponse»

Les processus mentaux, la boîte noire, ne sont pas de l'intérêt des behavioristes. L'objectif central est de trouver les conditions observables qui amènent la réponse à un stimulus donné (S-R) grâce à un système de renforcements.

« It views the mind as a “black box” in the sense that response to stimulus can be observed quantitatively, totally ignoring the possibility of thought processes occurring in the mind »⁵

Le behaviorisme donne à l'enseignant un rôle central puisque c'est lui qui doit créer les conditions environnementales favorables qui vont permettre l'atteinte des objectifs. Au travers d'un système de renforcements positifs et de récompenses, l'enseignant change le comportement des apprenants en provoquant de nouvelles réponses à du stimulus spécifique. L'apprentissage s'effectue essentiellement par le biais de la répétition et essais-erreurs. Cette théorie considère les erreurs produites lors de l'apprentissage comme des manques chez l'apprenant qui doivent être évités ou corrigés immédiatement bien que les réponses correctes soient validés.

⁵ Brenda Mergel, 1998. « L'esprit est considéré comme 'une boîte noire' dans le sens que, la réponse à la stimulation peut être observé qualitativement, ignorant complètement la possibilité des processus de la pensée se produisant dans l'esprit. (notre traduction).

Dans un cours d'initiation au FLE, l'étudiant doit être amené au départ à mémoriser des règles de grammaire, du vocabulaire. Tagliante (2004) postule que, lorsqu'on débute dans l'apprentissage, il faut bien commencer par apprendre quelque chose. Ce « quelque chose » au début de l'apprentissage d'une langue ce sera quelques « savoirs » (connaissance) sur la langue. La tâche de l'enseignant de langue dans un cours d'initiation est de transmettre ce savoir afin d'offrir les bases de l'apprentissage de la langue.

Influences du behaviorisme sur l'enseignement/apprentissage des langues

La théorie behavioriste n'est plus d'actualité à cause de sa centration sur l'enseignant alors que toutes les théories modernes considèrent l'apprenant comme le point focal de tout enseignement/apprentissage. Mais nous pouvons au moins retrouver des traces plus ou moins explicites d'une inspiration behavioriste aujourd'hui. Selon Gaonac'h (1991 : 28),

Que peut-on dire des implications d'une telle conception des apprentissages et du langage pour l'enseignement des L2 ? (...) il n'existe pas une méthode qui serait l'application des conceptions behavioristes en didactique des L2. Ce qu'on peut dire sans doute, c'est que certaines pratiques pédagogiques sont, explicitement ou implicitement, d'inspiration behavioriste.

Chez les behavioristes, la notion d'apprentissage désigne les conditions par lesquelles les renforcements modèlent de nouveaux comportements. Dans l'enseignement/l'apprentissage, une réponse directe et correcte de l'apprenant à la demande de l'enseignant favoriserait l'apprentissage. Pour récompenser ses réponses, l'enseignant utilise une méthode de *renforcement* par félicitations, gestes affectueux, prix, entre autres.

Voilà l'aspect de la théorie behavioriste qui nous trouvons essentiel et comme apport pour notre étude. Nous partageons l'assertion qu'un apprenant motivé à travers des récompenses qu'il reçoit de l'enseignant pour ses réponses et ses efforts, sera toujours prêt à prendre la parole en classe de FLE pour permettre une performance orale chez lui.

La théorie behavioriste aussi fait l'enseignant aussi s'attacher à définir les connaissances à acquérir, non pas d'une manière « mentaliste » c'est-à-dire en usant de termes comme *compréhension*, *esprit d'analyse* ou de *synthèse* entre autres qui concernent ce qui se passe à l'intérieur de la fameuse 'boîte noire' mais en termes de comportements observables qui devront être mis en œuvre en fin d'apprentissage. Ce qui fait travailler au plus près des comportements permettant d'être plus précis quant on parle d'objectifs pédagogiques, de compétences à maîtriser entre autres.

2.2.2 Le Cognitivisme

La notion de cognition est définie par Robert (2008 : 121) comme « le processus par lequel un organisme acquiert la conscience des événements et objets de son environnement ». Pour le cognitivisme, le cerveau humain est comme un puissant ordinateur capable de stocker des informations dans la mémoire. Selon Desmons et al (2005 : 16) ce qui est stocké par le sujet n'est pas un produit mais « les acquisitions constituent une des conséquences de l'activité cérébrale : perception, opération psycholinguistiques, entre autres. Le terme « cognitif » semble alors recouvrir l'ensemble des activités d'élaboration de la connaissance. Cette perspective détermine le statut du savoir de l'apprenant et ses compétences cognitives, puisque Selon Piaget (1974a), 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. Ainsi, l'enseignant, doit accorder la priorité à la mise en place des séquences didactiques qui va aider l'apprenant à construire des nouvelles connaissances. Dans ce cadre, le comportement langagier doit donc, au même titre que les comportements perceptifs, mnémoniques (à faire avec le cerveau) entre autres, être considéré comme une activité cognitive.

Contrairement au behaviorisme qui s'appuie sur le stimulus et le renforcement externes, l'intérêt pour l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition des langues est dirigé vers la réflexion sur le processus mental chez les cognitivistes. Le sujet humain présente une émergence de structures linguistiques biologiquement programmées : les facteurs internes ont un rôle déterminant dans le développement. Ceci met en jeu *l'hypothèse de l'âge critique* et le concept de « *Language Acquisition Device* » (LAD), (littéralement traduit par "*dispositif d'acquisition du langage*") de Chomsky (1965).

En plus du couple stimulus-réponses, l'approche cognitive va chercher à savoir ce qui se passe dans la boîte noire (« black box ») correspondant aux processus mentaux mis en œuvre lors de l'apprentissage. Schumann (1996) postule que, 'Based on the thought process behind the cognition. changes in cognition are observed, and used as indicators as to what is happening inside the learner's mind' ⁶

Le travail de la recherche en sciences cognitives est de comprendre la manière dont est traitée l'information en analysant. Comment se réorganise la

⁶ Fondé sur le processus de cette pensée derrière la cognition. Des changements dans la cognition sont examinés et employés comme des indicateurs pour savoir ce qui se passe dans l'esprit de l'esprit. (notre traduction).

structure cognitive d'un sujet après avoir assimilé une nouvelle information. L'approche cognitive accorde une grande place au travail de la mémoire, la façon dont celle-ci stocke et rappelle l'information. D'après Good & Brophy (1990: 187),

« However, even while accepting such behavioristic concepts, cognitive theorists view learning as involving the acquisition or reorganization of the cognitive structures through which humans process and store information. »⁷

C'est aussi la recherche des mécanismes cognitifs qui entrent en jeu lors de la résolution de problèmes. L'enseignant doit chercher à mettre en place des conditions d'apprentissages qui vont permettre à l'apprenant de réorganiser sa structure cognitive. En plus de donner des informations nouvelles (comme les behavioristes) l'approche cognitiviste incite à développer de nouvelles stratégies d'apprentissage en rendant l'apprenant actif grâce à un traitement cognitif et métacognitif. Les situations d'apprentissage doivent aussi tenir compte de la diversité des apprenants. Par exemple pour l'apprentissage de FLE, on peut penser à amener l'apprenant à découvrir par lui-même une règle de grammaire en lui offrant des indices.

Influences du cognitivisme sur l'enseignement/apprentissage des langues

Les tenants de la théorie cognitiviste cherchent, au contraire des behavioristes, à mettre en lumière les processus internes de l'apprentissage. Dans une perspective cognitiviste, un apprentissage fait survenir dans deux types de situation : dans une situation *implicite* par expérience quotidienne, et dans une

⁷ Cependant, même en acceptant tels concepts behavioristes, les théoriciens cognitivistes considèrent l'apprentissage comme impliquant l'acquisition ou la réorganisation des structures cognitives à travers lesquelles des être humains traitent et stocke l'information. (Notre traduction).

situation *explicite* par exercice scolaire. Pour les cognitivistes, l'apprenant est un système actif de traitement des informations acquises implicitement ou explicitement. Ce traitement de l'information est semblable à un ordinateur : c'est-à-dire que l'apprenant perçoit des informations qui lui proviennent 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. La mémoire joue un rôle important afin de combler l'attente de l'apprenant.

Sachant que l'apprentissage est un changement durable dans ces structures chez les cognitivistes, des rappels et des exercices sont nécessaires pour le développement des compétences de l'apprenant. Dans le cadre de la psychologie cognitive, un apprentissage est nécessairement lié à la représentation et à l'organisation des connaissances en mémoire. Ce cadre conçoit également que le système cognitif de l'apprenant inclut des *stratégies métacognitives*, (l'apprenant prend conscience et tient compte de ses propres processus de pensée), de qui lui permettent d'agir et d'influencer son environnement.

En conséquence, la théorie cognitiviste met les représentations mentales de l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. Elle affirme ainsi deux choses : - Lorsque nous apprenons, notre comportement change parce que notre compétence s'est modifiée ; et - notre compétence évolue parce que notre représentation mentale de la situation d'apprentissage a changé.

Apprendre est cette action de construction du sujet par lequel l'apprenant s'approprie le réel à deux niveaux : au niveau individuel pour intégrer des données cognitives et affectives, et au niveau social, pour chercher à comprendre comment s'intégrer les cultures. Lors de l'enseignement/apprentissage, l'enseignant devrait

évaluer et faire progresser les représentations mentales des apprenants. Ceux-ci ne peuvent apprendre que par eux-mêmes, personne ne peut apprendre à leur place. Les structures cognitives sont en effet individuelles puisqu'elles résultent d'expériences cognitives et affectives propres à chaque individu. Etant donné que les apprenants doivent comprendre afin d'être capables de traiter de nouvelles informations pour le stockage dans la mémoire à long terme, tout apprentissage doit avoir un sens et des visées utilitaires. Cuq et Gruca (2005), établissent des principes par rapport à l'enseignement/apprentissage qui découlent de cette théorie.

La théorie cognitiviste nous est très importante car c'est dans une part, l'une des deux théories qui soutendent l'approche dans laquelle notre étude est ancrée. D'autre part, elle constitue un répertoire de stratégies permettant d'encadrer une situation efficace lors de l'enseignement/apprentissage, puisque le rôle des connaissances déjà acquises des étudiants est déterminant pour l'assimilation de la leçon. Les théories cognitivistes alors, accordent une place centrale à l'apprenant et la manière dont celui-ci construit son savoir.

2.2.3 Le constructivisme

Le constructivisme se centre sur la manière dont le sujet organise le monde et élabore des connaissances (ses propres connaissances) au travers de ses expériences personnelles et de ses schémas mentaux. Le constructivisme suppose que les connaissances de chaque sujet ne sont pas une simple "copie" de la réalité, mais une "(re)construction" de celle-ci. Le constructivisme s'attache à étudier les mécanismes et processus permettant la construction de la réalité chez les sujets à partir d'éléments déjà intégrés. Le constructivisme comme le behaviorisme,

considère que l'apprentissage est en relation avec le monde extérieur. Pourtant, précisons qu'un stimulus des behavioristes n'a pas la même substance qu'un *obstacle* (environnement) du constructivisme.

La théorie constructiviste a été grandement influencée par trois auteurs : le psychologue suisse Jean Piaget, dans un côté et le psychologue américain Jerome Bruner et le psychologue russe Lev Vigotsky⁸ à l'autre côté. Les travaux de ces deux psychologues (Bruner et Vigotsky) ont porté un éclairage nouveau sur la façon de concevoir l'apprentissage et la connaissance aujourd'hui.

2.2.3a Le point de vue de Piaget

Il existe deux courants principaux du constructivisme ; Le premier courant qui est basé sur les travaux de Piaget et qui en marque l'origine, considère que l'apprentissage est une activité essentiellement individuelle. Pour Piaget, (1974a), le développement précède l'apprentissage et la connaissance est une interprétation active des données de l'expérience par le biais de structures ou de schémas préétablis. Le *sujet* (l'individu) construit ses connaissances grâce aux interactions avec les *objets* de son environnement ou *phénomènes*. L'acquisition est de ce fait une construction.

Contrairement à Chomsky, dans l'optique piagétienne, le développement cognitif du sujet humain se présente comme un *processus constructif*. A la naissance, il n'existe ni sujet connaissant ses compétences, ni objets déjà constitués qui s'imposent à lui. Pour Piaget, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend ; il organise son

⁸ Les travaux de Lev Semionovitch Vygotsky sur l'apprentissage social ont initialement été publiés dans les années 1920, la contribution de ce psychologue russe à la psychologie occidentale moderne n'a été reconnue qu'à la suite de la traduction en anglais de ses travaux vers la fin des années 1970.

monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant. Piaget considère que l'apprentissage se fait par la confrontation avec un *obstacle*. L'obstacle pour Piaget, ce sont des objets de l'environnement de l'enfant. Bien qu'il soit *dans le monde extérieur*, l'accent n'est pas mis sur une dimension sociale. Un enfant face à un phénomène et à un obstacle apprend selon ses propres systèmes « schèmes »

Nous retenons du constructivisme piagétien les cinq principes suivants :

- l'apprenant construit ses connaissances par son action propre
- le développement intellectuel est un processus interne et autonome, peu sensible aux effets externes, en particulier ceux de l'enseignant
- ce développement est universel et se réalise par étapes successives
- lorsqu'un individu parvient à un niveau de fonctionnement logique il peut raisonner logiquement quel que soit le contenu de savoir.
- l'apprenant ne peut « assimiler » des connaissances nouvelles que s'il dispose des structures mentales qui le permettent.

Mais Vygotsky et Bruner, imposent le rôle d'un *environnement social*. Ils se différencient de Piaget en considérant que, la pensée et la conscience sont déterminées par les activités externes et objectives réalisées dans un environnement social déterminé.

2.2.3b Le point de vue de Vygotsky et son concept de la médiation

Le deuxième courant considère l'apprentissage comme une activité essentiellement sociale. À la différence de Piaget, Vygotsky insiste sur le contexte social et met l'accent sur les effets de l'interaction sociale. Il s'agit de la construction du savoir compte tenu autres. Vygotsky (1985 : 191), signale que, l'« on voit constamment l'adulte passer d'une pensée conceptuelle à une pensée

concrète [...] à une pensée de transition ». Pour ce faire, il nous fait comprendre que, l'interaction sociale joue un rôle clef dans le progrès cognitif. Et que, le développement des concepts, passe par l'activité qui est liée à la *médiation*. Vygotsky considère *le langage* comme un des moyens ou des instruments de la communication sociale. Ce langage, dispositif de communication autour de l'activité, favorise le processus de généralisation et de conceptualisation. C'est pour dire que le rôle du langage dans le développement de la connaissance est crucial. Donc, la médiation pour Vygotsky c'est le langage.

Dans le cadre de ces perspectives, il s'agit de faciliter l'apprentissage et non de le prescrire. L'enseignant a pour tâche d'amener les apprenants à construire du sens et non d'imposer un modèle, en construisant un environnement qui favorise l'apprentissage. Selon lui, l'acquisition est une appropriation. Et que, c'est la signification sociale des objets qui importe. Vygotsky prétend que les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage. C'est pour dire que, le sujet (l'individu/ l'apprenant) seul, face au monde pourrait ne rien apprendre du tout.

Mais il importe de mentionner qu'il est difficile d'appliquer cette approche dans un cours d'initiation puisque les apprenants n'auraient pas les bases suffisantes pour interagir avec une certaine marge de liberté, et bien moins de pouvoir apprendre en se confrontant avec l'autre (climat de *conflit socio-cognitif*). Il est nécessaire de passer par la connaissance préalable de certaines règles de grammaire, de conjugaison et s'approprier du vocabulaire par rapport aux situations de communication.

Pour l'apprentissage de FLE, ces deux courants du constructivisme impliquent deux manières différentes de concevoir les activités. Dans le cadre du

constructivisme piagétien, il s'agit d'une pédagogie de la *découverte individuelle* alors que pour Vygotsky (1962) c'est une pédagogie de la *médiation*. C'est ainsi que certains auteurs parleront de *constructivisme social* ou *socio-constructivisme* pour souligner l'importance de la dimension sociale de Vygotsky, dans l'apprentissage.

2.2.3c Le point de vue de Bruner et son concept de l'étayage

La théorie constructiviste de Bruner (1966) repose sur l'idée que l'individu construit individuellement du *sens* en apprenant. Il décrit l'*étayage* comme étant l'ensemble d'interventions par lesquelles l'adulte aide l'enfant à la réalisation de ce qu'il ne pourrait pas faire seul. Bruner s'attache à démontrer l'importance de l'interaction sociale mère-enfant dans l'acquisition du langage. Bruner (1983 : 211) postule que, « le langage est le prolongement de l'action en coopération, prolongement spécialisé et conventionnalisé ». Autrement dit, le développement du langage aboutit à une situation dans laquelle l'utilisateur peut détourner son attention de son environnement immédiat pour la faire porter sur ce qui est dit plutôt que sur ce qui se fait et se voit. (Pescheux 2007 :37). Le processus d'étayage consiste à rendre l'apprenant capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche langagière, d'atteindre un but qui aurait été, sans assistance, au delà de ses possibilités. Ce qui signifie que le soutien de l'adulte consiste à prendre en main les éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant de se concentrer sur les éléments qui demeurent dans son domaine de compétences et de les mener à terme.

La théorie constructiviste de Bruner se base sur deux principes : - La connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue

de l'environnement. L'apprenant profite de l'étayage pour construire ses propres connaissances de l'environnement. - L'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification. C'est pour dire que, plus l'expérience de l'apprenant du monde augmente, plus il accumule de connaissances.

Pour Bruner, l'apprenant choisit et transforme l'information, il émet des hypothèses et prend des décisions selon la structure de ses schémas mentaux. Cette structure l'aide à donner du sens aux nouvelles informations et lui procure des points de repère pour l'organiser et pour aller au-delà de celles-ci.

Les constructivistes croient que chaque apprenant construit la réalité, ou du moins l'interprète, en se basant sur sa perception d'expériences passées. Selon eux, la connaissance ne consiste pas en un reflet de la réalité telle qu'elle se présente, mais en une construction de celle-ci. Ils reconnaissent que la réalité impose certaines contraintes sur les concepts, mais soutiennent que notre connaissance du monde se fonde sur des représentations humaines de notre expérience du monde. En ce sens, le constructivisme met l'apprenant au centre de l'apprentissage tout en restant dans le prolongement des travaux cognitivistes. Mergel (1998 : 9), le résume ainsi que; 'Constructivism builds upon behaviorism and cognitivism in the sense that it accepts multiple perspectives and maintains that learning is a personal interpretation of the world.'⁹

La théorie constructiviste met en avant l'activité et la capacité inhérentes à chaque sujet, ce qui lui permet d'appréhender la réalité qui l'entoure. Schuman (1996), considère que l'individu assimile les savoirs en fonction de son expérience personnelle et ses schémas mentaux.

⁹ Le constructivisme améliore le behaviorisme et le cognitivisme dans le sens qu'il accepte des perspectives multiples et maintient que l'apprentissage est une interprétation individuelle du monde. (notre traduction).

Pour clore, une notion primordiale dans le constructivisme et le socioconstructivisme peut être l'attitude de l'apprenant face à son activité et aux résistances qui s'opposent à lui. L'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon une succession d'équilibres et de perturbations. Les acquis sont intégrés dans ceux du stade antérieur, mais de manière non linéaire, à la différence des conceptions behavioristes.

Influences du constructivisme sur l'enseignement / apprentissage des langues

Pour les constructivistes, l'apprentissage développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. C'est pour dire qu'acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. Cette théorie considère davantage l'élève comme l'artisan de ses connaissances et valorise les activités d'apprentissage, en mettant l'élève en position centrale dans les dispositifs d'enseignement/ apprentissage. L'apprentissage est toujours un phénomène lié au contexte social et, par conséquent, une interaction sociale. Chaque individu construit ses représentations du réel, certes dans un contexte social particulier, mais aussi à partir d'un rapport au savoir qui lui est propre. D'après Grossen & Bochon (1995), les représentations et les savoirs quotidiens jouent un rôle important dans les apprentissages scolaires. Dans une classe, on peut remarquer qu'il existe certaines collaborations, pendant les activités pédagogiques, entre l'apprenant et un co-apprenant ou l'enseignant. C'est en effet, à partir de leur expérience sociale que les apprenants donnent un sens aux activités d'apprentissage et au savoir. L'apprentissage est construit en deux schèmes : les *schèmes représentatifs* et les *schèmes communicatifs*. Les premiers correspondent

à l'interaction avec le milieu dans ses aspects physiques, alors que les autres correspondent à l'interaction avec le milieu social.

Vygotsky (1962) constate que l'apprentissage est un phénomène *sociocognitif* (une situation d'interaction sociale), produit d'une interaction continue entre l'organisme et ses capacités d'espèce d'une part, et du milieu physique et historico-social d'autre part. Le langage résulte enfin de la fusion de ces deux filières de développement. Dans une situation d'apprentissage, l'apprenant traite une multitude d'informations à différents niveaux. Dans un premier temps, il traite des informations affectives qui lui viennent de son propre vécu, de son expérience personnelle. Pour assurer sa compréhension, il met en relation les nouvelles données avec les expériences vécues, les connaissances antérieures, et construit ainsi activement son champ de connaissance. En traitant ces informations cognitives, il choisit les stratégies qui lui offrent la plus grande probabilité d'exécuter correctement sa tâche d'apprentissage.

L'apprentissage est fondé sur l'autonomie. C'est l'apprenant qui *gère* son apprentissage et en est responsable, il décide du rythme, de la répartition, de l'organisation des actions qui l'amèneront à atteindre ses objectifs. Cependant, il peut difficilement trouver seul toutes les données nécessaires à tout changement de conceptions. Le rôle de l'enseignant en tant que *guide, facilitateur* et non plus en tant qu'instructeur est primordial : il propose et met en place une pédagogie pour permettre à l'apprenant de construire et intégrer les nouveaux savoirs. L'enseignant crée des situations-problèmes, pour permettre aux apprenants de résoudre de vrais problèmes. Il les confrontera à des *documents authentiques* tels que des articles, des sites internet, des formulaires entre autres plutôt qu'à des *documents didactisés*. Le statut de l'*erreur* est différent. Selon les constructivistes,

l'erreur fait partie de l'apprentissage et peut servir de tremplin vers l'autocorrection, elle n'est plus punie car elle découle de l'*interlangue* de l'apprenant. On part du principe qu'il n'y a que ceux qui n'apprennent pas qui ne commettent pas d'erreurs. Vygotsky (1978) souligne également que: 'instruction is most efficient when students engage in activities within a supportive learning environment and when they receive appropriate guidance that is mediated by tools'.¹⁰

Nous trouvons cette théorie très pertinente aussi à notre étude car nous recherchons de l'apprenant une performance orale en FLE. Donc le fait que c'est une théorie qui permet à l'apprenant de construire sa propre savoir compte tenu son expérience personnel ou social, le positionne déjà à prendre en charge son apprentissage qui agira positivement sur sa performance orale.

2.2.4 Les méthodes de l'enseignement/apprentissage des langues

Après avoir présenté et décrits des théories de l'apprentissage, il convient maintenant d'entamer les méthodes d'enseignement/apprentissage, surtout l'approche communicative qui joue un rôle pivotant de notre réflexion. Dans un premier temps, nous présenterons l'approche communicative, l'une des méthodes d'enseignement/apprentissage. Nous présenterons dans un deuxième temps, les autres méthodologies qui sont venues avant et après l'approche communicative dans l'ordre de succession jusqu'à aujourd'hui.

¹⁰ L'instruction est la plus efficace quand des étudiants s'engagent aux activités dans un environnement qui soutien l'apprentissage et quand ils reçoivent une direction appropriée aidée par des outils. (Notre traduction).

2.2.4a. L'approche communicative de l'enseignement des langues étrangères

Les exigences et les nécessités de l'enseignement/apprentissage des langues sont en évolution perpétuelle. C'est ce qui justifie le renouvellement méthodologique tout au long de l'histoire didactique. L'enseignement/apprentissage des langues actuelles s'inscrit dans le cadre de l'Approche Communicative (au moins chez nous au Ghana) qui date du début des années 1970 dans un contexte de construction progressive de la Communauté Européenne. Comme toute méthode, l'Approche Communicative (l'AC) s'est développée en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle et en relation avec le contexte socio-historique dans lequel elle s'est émergée. Devant des échanges en forte augmentation et un besoin croissant de communiquer, le Conseil de l'Europe a mené une réflexion sur la nécessité d'un enseignement des langues plus efficaces, comme Martinez (1996 : 69) la met, « à la hauteur des nouveaux besoins ». C'est pour dire que le besoin d'apprendre des langues ou une langue étrangère continue à élever à cause d'un besoin croissant de communiquer soit avec des locuteurs natifs soit avec ses voisins. Dans ce contexte de besoins de communication accrus, les enseignants ont donc été amenés à s'interroger sur la façon dont ils pouvaient prendre en compte toutes ces variations individuelles, la personnalité et la motivation de chacun. Il leur a fallu également réfléchir à la manière de réévaluer les besoins de chacun au cours de l'apprentissage et adapter leur enseignement en fonction de ces variables. Ainsi, dès 1971, le Conseil de l'Europe se penche sur ce besoin de communiquer, en faisant appel à des linguistes de l'Ecole anglaise comme J-P. Cuq et I. Gruca (2005 : 244-245) le met, pour

d'une part, promouvoir la mobilité des populations et favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues, et, d'autre part, pour inciter les adultes à apprendre les langues étrangères, mettant ainsi en valeur de nouveaux besoins sociaux et professionnels. Leurs analyses vont être centrées sur un seuil minimum en deçà duquel un adulte ne peut se débrouiller en langue étrangère.

Donc, la publication du « *Threshold level English* » de J. A. Van Eck et L. G. Alexander, aboutit par le Conseil Européen en 1975 pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère qui a été traduit en 1976 à « *Un Niveau Seuil* » pour le français langue étrangère par l'équipe de CREDIF, a donné l'expression proprement dite à l'AC.

D'ailleurs, comme l'explique Berard (1991), le terme '*approche*', de l'anglais « *approach* », peut renforcer le caractère imprécis et mal défini de cette méthodologie. De fait, durant ces dernières années, le terme '*approche communicative*' a été utilisé pour faire référence à des pratiques et des démarches d'enseignement très diverses. C'est par souci de prudence que les didacticiens préfèrent l'appellation '*approche*' et non '*méthode*' du moment qu'elle n'est pas comme une méthode constituée solide et homogène, elle est cependant de caractère transitoire, varié et ouvert. C'est aussi pour souligner sa souplesse. C'est pour dire que, *toute stratégie* qui peut faciliter l'enseignement/apprentissage est permis pédagogiquement dans le but de faire s'approprier une *compétence de communication* de l'apprenant dans une langue dite étrangère.

Pothier (2003 : 29), de sa part, postule que l'approche communicative a bénéficié d'une analyse de « corpus conversationnels réels qui firent apparaitre

diverses sortes d'implicites: linguistiques, culturels, comportementaux qui peuvent se manifester sous des formes verbales, intonatives ou gestuelles et leurs corollaires : un certain nombre de ratés de la communication ». C'est pour dire que, l'approche dite communicative, a été enrichie des stratégies diverses à partir d'une analyse pédagogique dans le but de permettre à un échange conversationnel. Les objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues dans le cadre de l'approche communicative ont été alors redéfinis comme l'explique Martinez (1996 : 82), que l'introduction de l'AC avait pour but de « faciliter la mobilité des hommes et leur intégration dans des sociétés dites 'd'accueil' ». Les choix d'objectifs, de contenus et de méthodes étaient donc motivés par la situation des pays concernés et par les besoins présents et futurs des étudiants de ces pays. En développant la connaissance réciproque des langues de la Communauté, on souhaitait ainsi instaurer un bien-être social et une bonne entente entre les différents pays membres. Ainsi, l'AC est née du contexte politique, économique et social de la construction européenne.

Cette approche selon Courtillon et al (1976), est un terme de la didactique des langues correspondant à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Dans le système éducatif ghanéen de l'enseignement du français « cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant d'avantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte ». Dans la perspective de l'approche communicative, le rôle de l'enseignant est celui de mener l'apprenant vers une *autonomie langagière*. Comme Bertochini et Costanzo (2008 : 78) le souligne, « d'un point de vue cognitif, l'objectif est celui de rendre l'apprenant de plus en plus *autonome* ». Le rôle de l'enseignant sous l'AC, donc n'est qu'un guide.

Les deux méthodologies suivantes, ont précédé l'approche communicative mais font une partie intégrante à la fois d'elle : - *Le français instrumental* qui vise à la communication orale en situation de classe uniquement. Il s'agit d'acquérir une compétence de compréhension immédiate. Il s'intéresse à la compréhension de textes spécifiques plutôt qu'à la production. - *Le français fonctionnel*, qui est fondé sur les besoins langagiers réels des individus. Il envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication, et selon certains rôles sociaux. On détermine les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations.

Cependant, le français fonctionnel et le français instrumental ont le même objectif pédagogique ; celui de l'enseignement volontairement limité plus ou moins utilitaire et répondant à un appel urgent d'un public spécialisé. Les apprenants étudiant le français pour des raisons professionnelles seraient motivés par une approche fonctionnelle, contrairement aux apprenants en milieu scolaire qui apprennent une langue étrangère par obligation. Pourtant, comme Cuque et Gruca (2005), le disent c'est la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique qui seront le noyau dur scientifique et réorienteront les matériaux d'apprentissage de l'AC.

Il importe de souligner que les prémices de l'Approche Communicative remontent aux travaux de Chomsky (1965) qui a révolutionné le monde de la linguistique en introduisant le concept de « *Language Acquisition Device* » (LAD) (littéralement traduit comme "*dispositif d'acquisition du langage*"). Selon Chomsky, tout être humain possède une capacité innée à décrypter et à

comprendre un code langagier grâce à une fonction intellectuelle spécifique. Cette théorie est basée sur l'observation des enfants qui en moins de quatre ans, ont déjà une maîtrise de leur langue maternelle sans apprentissage formel. Ainsi, pour Chomsky, il n'y a pas plusieurs systèmes distincts mais une seule et unique « grammaire universelle » (Universal Grammar).

De ces concepts chomskyens découlent des prémices des théories *constructivistes* et *cognitivistes* de l'apprentissage des langues bien élaborées plus haut. Ainsi apparaît le concept d'*interlangue*. (L'enfant construit progressivement son propre langage en partant d'une phase de sur généralisation des règles syntaxiques et en aboutissant petit à petit à une maîtrise ajustée de la parole). Selon Cuq (2003 : 139), « ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source (langue maternelle ou autre langues acquises postérieurement ou simultanément) sans que l'on puisse y voir seulement l'addition ou le mélange de l'une et de l'autre. Ces nouvelles observations amènent à penser qu'il en va de même pour tout apprenant d'une langue étrangère qui, pour favoriser son apprentissage, doit construire progressivement son propre langage interne et évoluer naturellement en communiquant.

L'AC a trois principes pédagogiques de base : - *Le principe de l'appel au raisonnement*. L'apprenant en langue devrait être conscient de ce qu'il fait quand il entreprend des tâches langagières. - *Le principe d'intégration*. C'est l'exploitation de diverses aptitudes qui lient entre différentes capacités de communication. - *Le principe de contrôle*. C'est l'exposition à l'apprenant de très peu de langue à la fois ou en restreignant l'attention qu'il doit porter aux éléments communicatifs qu'il est exposé. (Widdowson 1981 : 178/179).

Dans l'approche communicative, c'est l'apprenant qui détient le rôle pivotant et cette idée est à la base de l'enseignement centré sur l'apprenant. Donc ce qui domine dans l'AC, n'est plus le processus d'enseignement mais le processus d'apprentissage d'une langue pratique et sur la communication réelle.

Quatre compétences indispensables sous l'AC sont : *la compréhension orale* (écouter), *la compréhension écrite* (lire), *l'expression orale* (parler), et *l'expression écrite* (écrire) (Ministry of Education, 2010). Toutes ces compétences sont présentes dans l'étude en général mais nous nous intéressons à *la compréhension et l'expression orale* puisque c'est la performance orale de l'apprenant qui est notre objectif primordial. La performance orale comprend les deux compétences qui doivent être développées parallèlement car, quand on parle on doit se faire comprendre par les autres. Et pour entretenir une conversation avec un interlocuteur, il faut se faire comprendre dans l'interaction.

2.2.4b. La méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues

étrangères

Cette méthode est largement adoptée dans le 18ème siècle mais qui s'étale selon Cuq et Gruca (2005 : 254), « sur plus de trois siècles, et qu'elle prend des formes variées au cours de son évolution.» Elle est notamment appelée la méthodologie de la '*grammaire-traduction*' ou '*lecture-traduction*' car elle est marquée par l'importance donnée à la grammaire et se basait sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan.

Au 18^{ème} siècle, la méthodologie traditionnelle utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue. La grammaire était enseignée de manière déductive, c'est-à-dire, par la présentation de la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs.

Au 19^{ème} siècle, on a pu constater une évolution provoquée par l'introduction de la version-grammaire dont les pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot dans la langue maternelle. Cette traduction était le point de départ d'une étude théorique de la grammaire, qui n'occupait plus une place de choix dans l'apprentissage. Par conséquent, les points grammaticaux étaient abordés dans l'ordre de leur apparition dans les textes de base.

Etant donné le faible niveau d'intégration didactique que présentait cette méthodologie, le professeur n'avait pas besoin de manuel, il pouvait en effet choisir lui-même les textes sans tenir vraiment compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. L'enseignant dominait entièrement la classe et détenait le savoir et l'autorité, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses. Ce pouvoir du savoir a donné aux enseignants le titre de « Maître » ou de « Maîtresse ».

La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. L'erreur et l'hésitation étaient refusées et passibles de punition pour outrage à la langue. Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de centaines de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En effet, le sens des mots

était appris à travers sa traduction en langue maternelle. La rigidité de ce système et ses résultats décevants ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves.

2.2.4c. La méthode directe d'enseignement des langues étrangères

A partir des années 1870, une interminable polémique va opposer les traditionalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en 1902, date à laquelle des instructions officielles imposeront d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national, ce que Puren (1988) nomme « le coup d'état pédagogique de 1902 ». Elle est considérée historiquement comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères.

L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé « pratique » qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication. Cette méthodologie constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. L'enseignement direct a comme principale base selon Cuq et Gruca (2005 : 256), l'utilisation

dès les débuts de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant d'une part sur les éléments du non-verbal de la communication comme les mimiques et les gestes, et, d'autre part, sur les dessins, les images, et surtout l'environnement immédiat de la classe.

Les principes fondamentaux qui la définissent sont : - L'enseignement des lexiques étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle. - L'accent est mis sur l'acquisition de l'oral sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. La prédominance de l'oral fait qu'une importance particulière est accordée à la prononciation (la phonétique) et la langue écrite est considérée comme un auxiliaire de l'oral. - L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive et implicite : (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). Les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant sont privilégiés.

La méthodologie directe est considérée *active* parce qu'elle met en œuvre plusieurs méthodes, notamment les méthodes active et orale. L'apprentissage, en dehors des manuels pédagogiques, repose sur un jeu de questions-réponses et les interactions constants entre l'apprenant et l'enseignant. La motivation de l'apprenant était aussi considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

Cette méthodologie utilise une langue « *terriblement descriptive* » et c'est l'enseignant seul qui détient le savoir et il anime la classe directement sans aucune référence à la langue maternelle de l'apprenant.

2.2.4d. La méthode audio-orale d'enseignement des langues étrangères

La méthodologie audio-orale (MAO) est née aux Etats-Unis au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. 'The Army Method' (la méthode de l'armée), comme elle était appelée, proposait des

dialogues de langue courante qu'il fallait mémoriser avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases qui les composaient.

Cette méthodologie de l'armée a provoqué un grand intérêt dans le milieu didactique. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée l'ont créée. Comme l'indique son appellation, elle privilégie l'oral et la prononciation devient un objectif principal. La langue étant conçue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée, les leçons de la méthodologie audio-orale sont centrées sur des dialogues de la langue, surtout des locuteurs natifs, enregistrés sur les magnétophones et élaborés pour servir de modèle à l'apprenant pour produire d'autres phrases.

Les structures véhiculées par les dialogues sont renforcées par les exercices structuraux. Ces exercices mettent en jeu les éléments de la phrase et permettent selon Cuq et Gruca (2005) de pratiquer trois types d'opérations : des substitutions sur l'axe paradigmatique, des additions sur l'axe syntagmatique et des transformations ou des intégrations ou des transpositions. C'est pourquoi le vocabulaire est relégué au second plan et il est limité au vocabulaire de base par rapport aux structures syntaxiques.

De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle sont considérées comme une source majeure d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour les éviter, il est exigé que l'enseignant communique uniquement dans la langue étrangère.

La méthodologie audio-orale a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe. Ce qui a été appris et considéré comme valide se limitait au niveau élémentaire. De même, l'enthousiasme pour les exercices structuraux a suscité la déception. En effet, les exercices ennuièrent les apprenants, les démotivent et le passage d'emploi dirigé au réemploi spontané ne se fait que rarement. Sur le plan psychologique, Chomsky critique le fait que l'acquisition d'une langue relève principalement de processus innés. Il faut aussi mentionner que le fait d'enseigner la grammaire étape par étape, n'interdisait aucunement la fréquence des fautes.

2.2.4e. La méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

d'enseignement des langues étrangères

Juste après la Seconde Guerre mondiale et la décolonisation, la France se trouve obligée de renforcer son implantation dans ses colonies, intégrer une vague d'immigrants, lutter contre l'expansion de l'anglo-américain comme langue de communication internationale et chercher à retrouver son rayonnement culturel et linguistique. Le gouvernement engage des équipes de chercheurs, constituées de linguistes, de littéraires et de pédagogues, pour trouver les meilleurs outils pour diffuser le FLE. L'objectif à atteindre est la facilitation de l'apprentissage et la diffusion générale de la langue.

Les résultats des études sont publiés par le CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) en 1954 de deux listes: *Un français fondamental premier degré* constitué de 1475 mots et *Un français fondamental second degré* comprenant 1609 mots. (Cuq et Gruca 2005 : 260)

La méthode SGAV, comme son nom l'indique, se réalise par des moyens verbaux et non verbaux (rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, psychologique, contexte social entre autres). C'est son aspect '*global*' qui donne expression et rend compte de l'ensemble de tous ces facteurs qui joue un rôle dans la communication orale. L'aspect très essentiel de toute leçon SGAV consiste en un dialogue qui véhicule la langue de tous les jours, développée dans une situation de communication de la vie quotidienne à travers des images et mettant en scène sa réalité. En effet, la méthodologie SGAV selon Cuq et Gruca (2005 : 261) repose sur le triangle : *situation de communication, dialogue et image*.

La méthode SGAV s'appliquera aussi bien à l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive). Cette méthode s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier. Elle tient compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias.

Il importe de souligner que ce sont les travaux du linguiste suisse Ferdinand de Saussure et surtout de Charles Bally qui vont servir de théorie de référence à cette méthodologie. Les leçons de la méthodologie SGAV reposent sur un concept appelé *les moments de la classe* (différentes phases successives d'une leçon). Il y en a cinq de ces phases : *présentation* du dialogue, *explication* du dialogue (séquence par séquence), *répétition* (avec correction phonétique et mémorisation du dialogue et des structures), *exploitation* ou *réemploi* (des

éléments nouvellement appris) et *transposition* (réutilisation avec plus de spontanéité les éléments acquis sous la forme de jeux de rôle ou de dramatisation). (Cuq et Gruca 2005: 262).

La méthode SGAV semblait se rapprocher d'une communication authentique mais dont les dialogues manquaient beaucoup de naturel. Elle ne permet pas un contact direct avec la langue réelle dans un contexte réel. En plus, elle ne permet pas un lien étroit entre l'enseignement de la langue à celui de la civilisation et de rallier ces nouvelles options à travers les principes audiovisuels mis en place pour l'acquisition des bases linguistiques. Ce sont ces critiques entre autres qui vont donner naissance à l'AC déjà discuté.

2.2.4f. L'approche ou la perspective actionnelle de

l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

L'Approche Actionnelle suit l'AC depuis le milieu des années 90, dans le Cadre Européen Commune de Référence (CECR) pour les langues de 2001, qui en est l'un des principaux vecteurs. Elle propose de mettre l'accent sur les *tâches* à réaliser à l'intérieur d'un projet global.

La perspective actionnelle considère avant tout, l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Cette action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences *réceptives* et *interactive*. En d'autres termes, les activités langagières permettent à l'apprenant d'écouter, de comprendre et de produire des textes portant sur des thèmes à

l'intérieur de domaines particuliers. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

Les actes de parole dans la perspective actionnelle sont organisés en sorte qu'ils se réalisent dans des activités langagières, qui sont à la base d'actions en *contexte social* qui seules fait sortir leur (les actes de parole) vraie signification. Il y a un accent sur des tâches à effectuer dans la mesure où l'*action* résulte de la mobilisation des différentes stratégies qui paraissent la plus convenable à l'accomplissement de ces tâches. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (l'apprenant).

L'enseignant de l'approche actionnelle prépare et dispense des cours en faisant l'apprenant faire des tâches ou des activités qui n'ont pas seulement des visées communicatives mais aussi qui introduiront la langue et la culture en tant qu'instrument d'action sociale. C'est pour dire que, l'enseignant aide l'apprenant à produire ses propres documents pour réaliser son projet. Les compétences de l'apprenant reposent sur les *savoirs*, *savoir-faire* et *savoir être* qu'il possède, ainsi que sur ses *savoir-apprendre*.

Pour nous, la plupart de ces élaborations de la perspective actionnelle ne sont pas de nouveautés en tant que telles. Mais didactiquement parlant, elles remplissent les lacunes laissées par l'AC puisque que l'AC n'offre pas de didactique élaborée.

2.2.5 TRAVAUX ANTÉRIEURS

Beaucoup de chercheurs ont travaillé sur l'acquisition de la compétence de communication orale chez les apprenants de FLE dans le domaine didactique de l'enseignement/apprentissage de FLE, utilisant les méthodes modernes de l'enseignement des langues étrangères. Nous jugeons les suivants pertinents, alors nous nous inspirons d'eux à la recherche de l'objet de notre travail de recherche.

Dans un travail de recherche sur le sujet « Les défis liés au développement des compétences orales dans l'enseignement du français en milieu universitaire: Le cas de l'Université du Ghana » Mensah (2012) dans sa thèse de M. Phil basé sur deux instruments de collecte des données : une observation des classes et un questionnaire, il cherche à amplifier l'importance de la compétence orale chez les étudiants à l'université dans leur apprentissage de FLE. Il a remarqué que l'apprentissage du français chez les étudiants à l'université est réduit à la réussite à l'examen tout en prêtant très peu attention à la pratique orale de la langue.

Mensah (op.cit) pense que l'heure consacrée à l'apprentissage pour la compétence de l'oral à l'Université du Ghana (UG) qui est deux heures (2hrs), n'est pas suffisant pour favoriser le développement des compétences orales chez la majorité des apprenants. Il a soulevé également que l'attention des enseignants de FLE dans les classes est centrée sur des concepts de la langue au lieu de donner une attention aux besoins communicatifs des apprenants. Mensah (op.cit) conclut que l'incapacité des étudiants à l'université de communiquer dans des situations réelles de communication est due à un effectif de classe de FLE trop large et la crainte des apprenants de participer au processus d'apprentissage. Il propose un

changement de méthode d'enseignement/apprentissage de FLE pour permettre aux apprenants de participer au processus d'apprentissage.

Ce travail de Mensah est pertinent à notre étude du fait que nous nous intéressons également à la compétence orale chez les apprenants de FLE. La méthode d'analyse des deux travaux prend en compte la nature linguistique basée sur la performance orale ainsi que la dimension interactionnelle dans l'enseignement/apprentissage de FLE.

Les différences entre l'étude de Mensah (op.cit) et la nôtre résident dans les méthodes / approches utilisées en dispensant les cours de FLE et la population cible. Le travail de Mensah (op.cit) cherche à prescrire l'utilisation de la Méthode Direct (ce qu'il appelle une '*approche puriste*' - l'utilisation du français uniquement), dans l'enseignement/apprentissage de FLE aux universités au Ghana. Mais il n'a pas indiquée clairement la méthode / l'approche ou les méthodes / les approches utilisée(s) par les professeurs dans les classes de FLE enquêtées et desquelles il a ancré son travail. Il a fait cette recommandation parce que selon lui, les résultats obtenus montrent que la plupart des apprenants sont contre l'usage d'alternance codique par l'enseignant en dispensant ses cours à ce niveau. Notre étude au contraire, est ancrée dans l'AC et cherche une application adéquate du guide d'accompagnement de cette approche pour permettre une performance orale requise chez les lycéens dans la métropole d'Accra. Bien que ces deux groupes d'apprenant cherchent à communiquer oralement surtout avec leurs voisins francophones, ils appartiennent à deux cadres institutionnels différents compte tenu les niveaux. C'est l'AC qui est la méthode préconisée pour l'enseignement/apprentissage de FLE dans les écoles pré-universitaire.

Kontevi (2011) dans sa thèse de M. Phil intitulé « Enseigner et apprendre les actes de parole en FLE à travers des jeux de rôles au niveau Junior High School dans la municipalité d'Assin North : qu'en dit l'approche communicative ? ». Dans cette étude, Kontevi cherche à faire les apprenants au niveau JHS s'exprimer à l'oral et à l'écrit à travers les actes de parole en utilisant les activités communicatives. Il a comme sa population cible, les apprenants au niveau JHS dans la Municipalité d'Assin North. Il avait préparé un corpus des actes de parole que ces apprenants ont utilisé.

Kontevi (op.cit) dans sa recherche a utilisé l'observation et le questionnaire comme des instruments de recherche pour recueillir ses données auprès de sa population cible. Il a conclu que, si les activités communicatives de l'enseignement/apprentissage sont bien organisées en classe, les apprenants du français apprendront à utiliser les actes de parole et les énoncés dans une situation de communication donnée. Cette façon d'enseignement/apprentissage des actes de parole selon Kontevi (op.cit) aide les apprenants d'être actifs et de prendre charge de leurs propres apprentissages en apprenant dans de petits groupes. Ils préparent leurs propres actes de parole et s'engagent dans des échanges verbaux. Et finalement, ce processus d'apprentissage incite leur créativité et leur intérêt pour travailler la compréhension et l'expression.

Tout comme notre étude, le travail de Kontevi est aussi ancré dans l'approche communicative où l'apprentissage des actes de parole dans des situations de communication à travers des activités communicatives est favorisé. Mais son choix des apprenants à la première année au niveau JHS comme sa population cible nous paraît un peu intéressant parce que dans le système

d'éducation publique au Ghana, l'apprentissage de FLE commence du niveau JHS donc il nous paraît que cette population cible n'a pas assez de vocabulaires pour entretenir une conversation même pour une période très brève. De ce fait, nous avons choisi les apprenants de la deuxième année au lycée qui ont accumulé un peu de vocabulaires pour entretenir une conversation comme notre population cible. Nous avons décidé également de les engager dans une conversation pour mieux comprendre la difficulté qu'ils ont en exhibant une performance orale en FLE alors notre préférence à l'interview comme l'un des instruments de recherche pour recueillir nos données.

Dans sa thèse de doctorat sur le sujet « Pour une approche communicative de l'enseignement-apprentissage explicite de la grammaire française », Kahlat (2012) présente en détails les stratégies de l'approche communicative qui ont but de faire intérioriser la grammaire de la langue française par les élèves dans une manière explicite. Il exploite un manuel pour étayer cette démarche en mettant en jeu la notion de compétences de communication écrite surtout, en consacrant peu d'attention à la compétence de communication orale. Bien que son travail soit ancré dans l'approche communicative comme le nôtre, qui privilégie la compétence de communication dans son aspect oral, il semble passer presque sous silence, cette dimension de l'oralité de l'approche dans son analyse entre autres, laissant une vide à combler. Nous allons nous inspirer de ce travail et les autres pour voir comment a été l'impact de l'approche communicative sur la performance orale des apprenants de FLE en général et les lycéens ghanéens en particulier en portant un regard particulier sur les pratiques de classe qui favoriseront cette performance orale chez les apprenants.

Germain et Netten (2004). Dans leur article intitulé : « *Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS* », ils nous présentent les grandes lignes d'un nouveau régime pédagogique, le *français intensif*, dont ils sont à l'origine et implanté en milieu scolaire canadien. Ils s'attardent sur trois facteurs qui, au sein de ce régime pédagogique, permettent d'assurer le développement d'une autonomie langagière : un programme d'étude centré sur les intérêts de l'élève, des stratégies d'enseignement axées sur l'interaction et la communication authentique et un nombre minimal d'heures intensives. Nous trouvons les deux premiers facteurs surtout très pertinents dans notre cas. Leur article, comme déjà indiqué, se situe dans le nouveau régime pédagogique, le français intensif, dans le milieu scolaire canadien. Notre préoccupation est d'exposer les facteurs qui bloquent la performance orale en FLE chez nos apprenants. Cet article nous laisse, alors un chemin d'explorer quelques uns de ces facteurs mais en les situant dans l'approche communicative. Donc nous trouvons comme point de départ, l'approche ou la méthode d'enseignement/apprentissage et ses stratégies qui sont à la base de notre exploration.

Les travaux antérieurs montrent l'importance d'une méthode d'enseignement/apprentissage qui va permettre une compétence communicative surtout à l'oral, chez les apprenants de FLE. Il faut préciser que, notre travail cherche à explorer les phénomènes qui ne permettent pas cette performance orale de s'établir chez nos lycéens.

CHAPITRE TROIS

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre présente tout d'abord comment nous avons organisé notre corpus en décrivant notre population cible. Nous mettrons en lumière également les démarches que nous avons suivies lors de nos visites de classe et les interviews que nous avons réalisées pour recueillir nos données en précisant notre lieu d'enquête et notre échantillonnage. Ensuite, nous expliquerons un peu ce que c'est la recherche qualitative puisque notre travail de recherche est basé uniquement sur ce technique. Nous cherchons à comprendre le phénomène de la performance orale presque inexistante chez les lycéens ghanéens.

3.1 La démarche de recherche

3.1.1 La question du corpus

Un corpus se définit de fait comme l'objet concret auquel s'applique le traitement, qu'il s'agisse d'une étude *qualitative* ou *quantitative*. Lebart et Salem (1988) le définit comme l'ensemble limité des éléments (énoncés) sur lesquels se base l'étude d'un phénomène linguistique. Cet ensemble des éléments ou des *données* linguistiques doit être homogène et significatif à partir desquelles pourra s'élaborer la description et la formalisation des faits linguistiques. Plus généralement, un corpus est une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon de langage.

Notre corpus de travail est alors constitué des observations, des interviews et des notes que nous avons prises auprès de trois lycées à Accra. Ces observations et les interviews nous ont permis de voir et d'apprécier le comportement langagier des apprenants aux lycées. Il s'agit de cerner comment

ces lycéens sont motivés à prendre la parole en classe de langues ou non et comment ils réagissaient généralement en classe lors de l'enseignement/apprentissage de FLE. Il est fort probable que si ces lycéens ont des difficultés à performer langagièrement à l'oral, ces difficultés auront une conséquence plus tard sur leur performance orale à la première année à l'université.

Nous avons interviewé des enseignants de FLE et des inspecteurs aussi. Ce qui nous a permis d'avoir une idée sur leurs compétences dans le domaine de l'enseignement de FLE en général et dans les méthodes modernes, surtout l'approche communicative, en particulier.

3.1.2 La population cible

Notre population cible se constitue de lycéens ghanéens appartenant à trois lycées différents à Accra. Ils proviennent de différents milieux ethnographiques sociaux. Ils sont tous au moins bilingue, puisqu'ils ont leurs langues maternelles et ils ont l'anglais comme la première langue étrangère (langue étrangère au sens du fait qu'elle est inconnue pour les autochtones) apprise de leur scolarité. Ces apprenants ayant terminé leur cursus de lycée peuvent accéder à l'université ou aux polytechniques ou aux écoles normales après avoir réussi à l'examen organisé par le West African Examination Council (WAEC). Ils sont âgés de 15 à 17 ans. Ils sont un mélange de ceux qui ont commencé l'apprentissage de FLE au niveau JHS, et de ceux qui ont commencé l'apprentissage de FLE dès l'école primaire. Ils ont un niveau de compétence un peu varié en français. Ils ont déjà suivi un enseignement de langue française durant entre 5 à 8 années, à raison d'une (01h.30) heure trente minutes par

semaine à l'école primaire (pour les écoles privées), d'une (01h.50m) heures cinquante minutes par semaine à JHS et de trois à quatre (03-04) heures par semaine au SHS.

Nous avons aussi comme notre population cible des enseignants de FLE aux lycées et deux inspecteurs des enseignants qui sont tous formés sur le plan pédagogique. Trois des quatre enseignants enquêtés ont leur licence en FLE. Le quatrième a sa maîtrise en FLE. Ils sont tous des est aussi à noter que tous des hommes.

Pour les deux inspecteurs enquêtés, ils ont leurs maitrises. Une femme et un homme.

Tableau 1 : **Tableau montrant l'effectif des lycéens observés dans les classes de FLE.**

Les lycées	Nombre de filles	Nombre de garçons	L'effectif de la classe
PRESEC, Legon	-	10	10
Achimota SHS	27	18	45
St. Margaret Mary SHS	26	12	38

Il est à noter que, à PRESEC les lycéens qui offrent le FLE à la deuxième année sont en nombre de trente-cinq (35) dans la totalité mais ils ne sont pas regroupés dans la même classe à cause des programmes différents qu'ils poursuivent. Alors, ils se rencontrent pour le FLE en groupe de cinq.

3.1.3 Les lieux d'enquête

Nous avons fait notre enquête auprès de trois lycées : Presbyterian Boys Senior High School (PRESEC) de Legon, Achimota Senior High School, d'Achimota et St. Margaret Mary Senior High School, de Dansoman. Ces lycées ont été sélectionnés en tenant compte du fait que les lycées au Ghana sont classés en trois catégories selon leurs profils en termes d'infrastructures et des matériels scolaires dont elles disposent. À cela s'ajoute, leurs performances en termes de résultats qu'elles obtiennent souvent à l'examen de WASSCE. Il y a de nombreux apprenants venant de ces lycées dits valorisés (les lycées de catégorie 3), que des lycéens de deux autres catégories (les lycées de catégorie 1 et 2), dans les universités au Ghana et à l'étranger. PRESEC, Legon est une école de garçon et est de catégorie 3, Achimota SHS est une école mixte et est de catégorie 3 aussi alors que St. Margaret Mary SHS est une école mixte aussi mais de catégorie 1.

Donc ces choix nous ont permis de porter un regard particulier sur les apprenants de FLE dans ces trois institutions pour voir comment ils réagissent lors du cours de FLE et d'observer comment ces groupes de lycéens sont motivés et si cette motivation a une influence positive sur leurs performances orale en FLE.

3.1.4 L'échantillonnage

En tenant compte de notre situation où il était difficile d'accéder à notre population cible à cause de, selon nous, la crainte de la part des autorités des établissements. Ils sont de l'opinion que nous cherchons quelque chose de mauvaise pour salir l'image de leurs établissements. Donc, nous avons choisi entre '*échantillonnage délibéré*' et '*la méthode aléatoire*'. Par échantillonnage délibéré, nous voulons dire que nous avons choisi notre population parce que nous avons des connaissances au terrain ou bien elle nous était disponible dans une

manière ou une autre. Mais par la méthode aléatoire, nous attendons comment chaque échantillon a la possibilité d'être choisi.

Nous avons observé quatre classes au total. Deux classes à PRESEC, une classe à Achimota SHS ((2A3) et une classe à St. Margaret Mary SHS. Toutes ces classes sont des classes des lycéens à la deuxième année. Nous avons choisi les lycéens de la deuxième année parce que selon nous, c'est à ce niveau que les enseignants déploient toutes les stratégies qu'il faut dans le processus d'enseignement pour stabiliser ces étudiants fortement dans le FLE.

Nous avons observé deux classes à PRESEC en utilisant l'échantillonnage délibéré puisque ce sont les deux classe que nous étaients disponible. Nous avons utilisé la même méthode à Achimota SHS. Il y a quatre classe au total de lycéens à la deuxième année a Achimota SHS mais à cause de la difficulté que nous avons à accéder l'école, on a fait avec la classe observée par rapport à l'échantillonnage délibéré. Le cas de St. Margaret Mary SHS n'est d'exception sauf qu'il n'y a qu'une seule classe de deuxième année qui font le FLE.

Nous avons interviewée 30 apprenants sélectionnés de l'année académique 2014/2015 d'une manière aléatoire. Ces apprenants participants à la recherche offrent le FLE comme une matière facultative. Ils avaient entre l'âge de 15 à 17 ans. On dénombrait 13 filles et 17 garçons participants.

Tableau 2 : Tableau montrant les apprenants participants aux entretiens par sexe.

Les lycées	Les filles	Les garçons	L'effectif total par lycée
PRESEC, Legon	-	10	10
Achimota SHS	06	04	10
St. Margaret Mary SHS	07	03	10

Nous avons prévu d'observer et d'interviewer une classe uniquement de filles d'un côté et une classe uniquement de garçons de l'autre. Il s'agit de voir comment ces deux groupes d'apprenants réagissaient lors de l'enseignement/apprentissage dans une classe de FLE par rapport à la prise de parole. Mais nous n'avons pas pu observer la classe uniquement de filles parce que les enseignants en charge de cette école, nous ont présenté des excuses aux derniers moments après avoir accepté de nous donner l'occasion d'observer leur classe au départ quand nous les avons contactés.

À Achimota SHS, les filles sont 60% de l'effectif de la classe. Donc pour la raison de représentativité par rapport au sexe, nous avons interviewé 6 filles et 4 garçons. Cela va de même pour les apprenants de St. Margaret Mary SHS. Les filles sont 70% de l'effectif de la classe. Alors 7 filles et 3 garçons ont été interviewés.

3.2 Instrument de collecte des données

Pour cette étude, nous avons utilisé l'observation non-participante et l'interview pour recueillir les données. Cette démarche méthodologique nous a été instructive puisqu'il nous a permis d'observer les attitudes verbales et non-verbales des apprenants lors des cours de FLE. L'interview aussi nous a permis d'éliciter des réponses sur les motivations des apprenants, des informations sur la connaissance professionnelle surtout dans l'application de l'AC des enseignants et des inspecteurs.

Notre grille d'observation et. Alors pour recueillir nos données, nous nous sommes servis de l'observation et de l'entretien comme des instruments de

recherche. Ces instruments utilisés ont pour but de nous aider à comprendre ce phénomène de l'incapacité de ces lycéens à avoir une performance orale bien que c'est l'AC qui soit préconisée comme méthode d'enseignement/apprentissage dans les classes de FLE aux niveaux pré-universitaires.

3.2.1 L'observation non-participante (les visites de classe)

Dans cette partie, avec notre grille d'observation élaborées compte tenu des hypothèses formulées et des théories en main, nous recherchions généralement à comprendre l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant lors des cours de FLE pour voir si l'enseignant applique l'AC ou pas. Nous avons cherché à savoir également la langue ou les langues que les enseignants utilisent en dispensant leurs cours et si le registre était accessible à l'apprenant. En gros, notre préoccupation était de voir comment l'apprenant (le lycéen dans ce cas) est disposé à exhiber la performance orale exigée de lui par les décideurs de l'éducation à travers le syllabus au SHS (Ministry of Education 2010).

Nous avons visité quatre salles de classes dans trois différents lycées sélectionnés en tenant compte des critères déjà mentionnés ci-dessus, dans la capitale, Accra. Ces visites nous ont été très instructives puisqu'elles nous ont révélé certaines réalités lors de l'enseignement/apprentissage par rapport à la méthode utilisée par l'enseignant et par rapport aux stratégies d'apprentissage chez les apprenants et celles des enseignants dans l'enseignement.

3.2.2 Les entretiens

Nous avons préparé des questions d'entretiens pour recueillir nos données compte tenu nos hypothèses formulées et nos théories de base. Nous sommes

partis aux terrains d'enquête avec un appareil d'enregistrement pour ne pas perdre le temps en écrivant tous les réponses que nos enquêtés ont données.

3.2.2a Les entretiens avec les enseignants

Nous avons interviewé des enseignants également. Quatre enseignants au total, ont été interviewés après les avoir observés dispenser leurs cours aux lycéens. C'était aussi une interview semi-dirigée mais un peu plus ouverte par rapport à celle que nous avons eu avec les lycéens. Les questions posées consistaient à explorer la compétence des enseignants dans l'approche communicative et ses guides d'accompagnements et les stratégies qu'ils emploient en classe de FLE pour encourager la prise de parole par l'apprenant.

En choisissant les lycées à visiter, nous avons considéré les statuts professionnels et les années d'anciennetés des enseignants du FLE. Nous voulons donc souligner que tous les enseignants enquêtés sont des professionnels formés sur le plan pédagogique et ils ont entre quatre (4) à quinze (15) ans d'anciennetés d'enseignement du FLE au lycée.

3.2.2b Les entretiens avec les inspecteurs des enseignants

L'interview avec les inspecteurs des enseignants de FLE était menée uniquement en français et elle était semi-dirigée. Nous avons cherché à explorer la qualification de ces inspecteurs, et leur connaissance de l'approche qu'on utilise au niveau pré-universitaire actuellement. Et de savoir si les enseignants de FLE les utilisent véritablement dans leurs classes de FLE. Nous avons aussi cherché à savoir s'ils font des suivis après la formation continue pour s'assurer que les modules et les stratégies traitées, sont appliqués en classe de FLE par les

enseignants. Ces inspecteurs sont tous formés sur le plan pédagogique et ils ont leurs maîtrises.

3.2.2c Les entretiens avec les apprenants

Nous avons eu un entretien avec les lycéens indiqués dans le tableau ci-dessus un à un juste après l'observation des cours. Ces entretiens se sont déroulés dans un coin de la classe pour qu'ils s'assurent d'une confidentialité par rapport aux informations qu'ils allaient donner. Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un appareil d'enregistrement et nous les avons écoutés après la séance pour prendre des notes. Les 30 lycéens enquêtés sont sélectionnés en utilisant la méthode aléatoire. Les enseignants nous ont fournis avec les listes des classes et nous avons mentionné les noms des apprenants par hasard.

Nos interviews étaient semi-dirigées comme nous sommes arrivés sur le terrain de recherche avec des questions déjà préparées en tenant compte de nos hypothèses. Ces questions consistaient à explorer le point de vue des apprenants sur l'enseignement/apprentissage de FLE en classe en général, les difficultés qu'ils ont par rapport à l'acquisition de la performance orale et comment selon eux, ils peuvent être aidés à améliorer leur niveau de performance orale entre autres. Il importe de dire aussi que, nous avons également posé des questions supplémentaires, qui n'étaient pas prévues, aux apprenants selon le déroulement de l'interview. L'interview était menée en anglais. Ce choix de l'anglais se justifie par souci de favoriser une meilleure compréhension des questions par nos apprenants.

3.3 Le cadre méthodologique

Notre travail de recherche a été réalisé à partir d'observations de classes aux lycées, des notes prises durant ces visites de classe et les entretiens que nous avons eu avec des enseignants, des inspecteurs de l'enseignant au Centre Régional de l'Enseignement du Français (CREF) à Accra et Ga South Municipal Education Office et des apprenants du français aux quelques lycées dans la métropole d'Accra.

Dans ces entretiens, nous avons posé des questions en anglais et en français mais surtout en anglais aux apprenants pour une bonne compréhension des questions et pour leur permettre de faire sortir leurs opinions sur comment ils peuvent être aidés à exhiber la performance orale en FLE. Et aussi pour leur permettre d'exprimer les raisons des difficultés qu'ils ont à avoir cette performance orale. Nos questions aux enseignants et aux inspecteurs étaient uniquement en français.

3.3.1 L'approche qualitative

L'approche qualitative est « une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (Paillé 1996 :181). C'est pour dire que, c'est une méthode de recherche qui détermine la nature des éléments composant un corps sans tenir compte de leurs proportions. Elle met un accent particulier sur les *acteurs* et non les *variables*. Cette méthode affiche une visée compréhensive, c'est pour cela qu'elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation. Dans la recherche qualitative, on cherche à comprendre les acteurs dans une situation ou un contexte (ou dans des situations et des contextes différents). L'objectivité de

l'approche qualitative repose sur ce que Yin, (2012 :10) appelle, des «multiple sources of evidence »¹¹. On peut noter l'observation (directe et participante), l'interview, l'histoire de vie entre autres. Il importe de noter que la méthode qualitative ne rejette pas les chiffres ni les statistiques mais ne leur accorde pas la première place.

Nous nous intéressons à cette méthode parce que c'est une méthode de recherche qui répond à notre besoin de chercher à comprendre pourquoi les apprenants de FLE aux lycées ont des difficultés à avoir une performance orale requise à leur niveau. Nous mettons un accent particulier sur les apprenants et les enseignants de FLE (les acteurs) pour arriver à mener à terme notre travail de recherche. Dans notre estimation, cette méthode uniquement va nous amener à décortiquer le problème fondamental qui entrave cette performance orale en FLE chez l'apprenant.

¹¹ L'évidence des sources multiples

CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous présenterons tout d'abord des données obtenues à travers les deux instruments utilisés ; l'interview et l'observation, sous l'approche qualitative. Nous avons trouvé nécessaire d'analyser et interpréter les données que nous avons recueillies auprès des lycéens, des enseignants de FLE et des inspecteurs des enseignants de FLE à Ga South et au CREF à Accra, sous trois grands sous-titres. La discussion des résultats sous ces angles vont nous aider à confirmer ou à infirmer nos hypothèses. Ainsi faisant, nous verrons clairement si l'impact de l'AC sur la performance orale de nos apprenants de FLE a été positif ou négatif.

4.1 Présentation des données

4.1.1 Observation non-participante

Dans cette partie avec notre grille d'observation en main, nous recherchions généralement à comprendre l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant lors des cours de FLE pour voir si l'enseignant applique les stratégies accompagnatrices de l'AC ou pas. Nous recherchions également si la classe était favorable pour la prise de parole volontairement chez l'apprenant

À PRESEC, le premier enseignant de FLE dont nous avons observé la classe, dispensait des cours sur « *savoir employer les pronoms relatifs simples* ». Il a tout d'abord présenté un texte où ces pronoms sont employés en contexte. Après la présentation du texte, nous avons remarqué qu'il a mis beaucoup plus d'accent sur les points grammaticaux isolement sans les relier dans des situations quelconque de communication. L'enseignant a mélangé l'anglais avec le français, c'est-à-dire

il a alterné les deux codes (le français et l'anglais) à la fois en dispensant le cours. Le registre qu'il a utilisé est bien accessible à l'apprenant comme l'apprenant a compris la leçon et a même posé des questions à l'enseignant. Nous avons aussi noté que la classe était détendue puisque l'apprenant était bien à l'aise et n'était pas intimidé par l'enseignant et même par notre présence lors du cours. Nous n'avons pas remarqué l'emploi d'un document authentique lors du cours. L'enseignant a beaucoup monopolisé la parole. Durant une heure vingt minutes d'observation, l'enseignant a pris la parole pour cinquante minutes (soit une prise de parole de 63%). L'apprenant a été peu motivé lors du cours par l'enseignant.

La deuxième classe observée à PRESEC, l'enseignant traitait une leçon sur « *l'emploi des adjectifs qualificatifs* ». Il a aussi présenté un texte où quelques déterminants qualificatifs étaient employés. Puis Il a continué avec la leçon en demandant à l'apprenant de donner d'autres déterminants qualificatifs qu'il (l'apprenant) connaît. Cet enseignant non plus, n'a pas donné l'occasion à l'apprenant d'utiliser ces déterminants dans des situations quelconques de communication. L'apprenant a donné des exemples comme ; *'Il est intéressant garçon'*, *'L'enseignant porte une multicolore chemise'*, *'Ama est une paresseuse fille'* entre autres. L'enseignant a aussi alterné l'anglais avec le français lors du cours. Son registre était au niveau de l'apprenant. Le cadre de la classe était favorable pour l'apprentissage de FLE puisque l'apprenant était très à l'aise. Il n'y avait pas l'utilisation du document authentique. L'enseignant a peu motivé l'apprenant de prendre la parole. Il avait également monopolisé la parole. Il a pris la parole pour cinquante-cinq minutes d'une observation de cours faite dans une heure vingt minutes (soit une prise de parole de 69%). L'apprenant n'avait qu'à

faire avec vingt-cinq minutes (soit une prise de parole de 31%) pour la prise de parole.

À **Achimota Senior High School**, la classe observée apprenait sur « *Le discours rapporté* ». L'enseignant a revu brièvement la connaissance supposée acquise de l'apprenant et a mis quelques discours au tableau. Il a demandé à l'apprenant de les rapporter. Il est certain que l'apprenant avait déjà appris les règles par rapport à cette structure dans les cours précédents. Au niveau de la langue, cet enseignant a aussi alterné l'anglais avec le français lors du cours comme les deux premiers enseignants. Le français utilisé était accessible à l'apprenant. La classe était bien détendue malgré le fait qu'il y avait un effectif élevé, quarante-cinq (45) lycéens dans la même classe. Il n'a utilisé aucun document authentique. Il a quelque peu motivé l'apprenant pour l'amener à prendre la parole à travers le questionnement. Il n'a pas trop monopolisé la parole mais l'apprenant n'osait pas prendre la parole.

À **St. Margaret Mary SHS**, la classe de FLE observée avait suivi un cours sur « *la conjonction et l'adverbe de coordination* ». Le point de référence de l'enseignant était comment rédiger une composition ou faire une présentation orale en utilisant les éléments de ces structures pour lier les points ou les arguments soulevés. L'enseignant a fait le « code-switching » (alternance codique) aussi mais l'anglais avait beaucoup dominé. Le français utilisé était au niveau de l'apprenant. Aucun document authentique n'est utilisé par l'enseignant. L'apprenant a beaucoup participé dans l'interaction parce qu'il était motivé par l'enseignant à travers des techniques des renforcements comme ; bien, un bon effort, excellent, entre autres.

Il importe de mentionner que nous avons aussi remarqué dans tous les trois lycées qu'ils confondent quelques sons vocaliques français surtout les /y/ et /u/ d'une part et les /ø/ et /e/ d'autre part.

4.1.1 Interview dirigée

Les données obtenues à travers les interviews menées sont présentées ci-dessous selon les trois groupes de participants; *l'apprenant*, *l'enseignant* et *l'inspecteur*.

L'enseignant

Les réponses élicitées montre que tous les quatre enseignants observés et enquêtés sont formés sur le plan pédagogique. Trois de ces quatre enseignants sont licenciés et un a sa maîtrise en français. Ils ont entre quatre (4) à quinze ans d'ancienneté dans l'enseignement de FLE au lycée.

La deuxième question aux enseignants était : *Quelle méthode / approche utilisez-vous pour dispensez vos cours de FLE ?*

Trois des quatre enseignants enquêtés ont mentionné qu'ils utilisaient l'Approche Communicative (3 – 75%). Sauf un enseignant qui nous a dit qu'il utilisait la Méthode Direct, (1 – 25%). Quand nous avons cherché à savoir leur compréhension des méthodes d'enseignement mentionnées, (l'AC et la Méthode Direct) en posant une question supplémentaire. Ils ont tous parlé d'une méthode centrée sur l'apprenant. Même l'enseignant qui nous a dit qu'il utilisait la Méthode Direct, quand nous lui avons posé la question ; *quelle est votre compréhension de la Méthode Direct ?* Il aussi nous a répondu que c'est une méthode centrée sur l'apprenant et ses besoins langagiers.

Ils étaient unanimes en donnant les visées de leurs méthodes d'enseignement/apprentissage des cours qu'elles privilégient l'oral dans le but de renforcer la compétence de communication de l'apprenant.

En répondant à la question : *Quel est / sont le(s) rôle(s) de l'enseignant sous l'AC ?* les enseignants enquêtés ont donné les réponses suivantes : - il n'est qu'un facilitateur, - il est un guide et programme ses cours selon les besoins langagiers de l'apprenant, - il doit avoir beaucoup de savoirs pour transmettre à l'apprenant, - il doit assurer un climat de la prise de parole en classe de FLE, entre autres.

Tous les enseignants enquêtés nous ont dit qu'ils ont eu une formation sur l'AC. Et quand nous les avons demandés comment ils exploitent les manuels par rapport à l'application de l'AC. Ils nous ont dit qu'ils tirent leurs cours des textes déjà élaborés dans des manuels prescrits et aident les apprenants à utiliser les expressions traitées.

La question sur le document authentique à savoir : *Qu'est-ce qu'un document authentique ? Comment vous l'utilisez dans vos cours ?* a élicité les réponses suivantes ; Trois des quatre enseignants enquêtés ont dit que, c'est tout document qui n'est pas fabriqué pour des raisons linguistiques ou pour l'apprentissage des langues mais qui se trouvent dans les salles de classe. Le quatrième enseignant, lui avait comparé le document authentique avec un support en disant que le document authentique est un type de support utilisé dans les salles de classe pour dispenser des cours.

Pour la question *numéro 9* (reférez à l'annexe 2), les enseignants nous ont dit qu'il y a une formation continue organisée une fois par an au CREF où les

stratégies sous l'AC sont discutées. Pour la deuxième partie de la question, ils nous ont dit qu'ils y participent chaque année.

Quand nous les avons posé la question s'ils appliquent les modules traités quand ils dispensent leurs cours de FLE après les stages, ils ont tous répondu par l'affirmative. Vu que nous les avons déjà observé dispenser leurs cours, nous les avons demandé pourquoi ils ne s'intéressent pas beaucoup à la performance orale des apprenants en cherchant des moyens pour les inciter à prendre la parole volontairement en classe de FLE. Ils nous ont donné les réponses suivantes ; – le nombre de périodes pour l'enseignement du français par rapport au contenu du programme est insuffisant pour passer assez de temps sur les activités communicatives orales, - les apprenants mêmes ne sont pas prêts à prendre la parole, - les notes pour l'oral à la fin de l'examen final ne constitue qu'une vingtaine pour cent de la note totale.

L'inspecteur

Les deux inspecteurs enquêtés sont des enseignants formés sur le plan pédagogique. Ils ont entre dix-huit et vingt-quatre ans d'ancienneté dans l'enseignement. Ils ont leurs maîtrises en français.

Pour la question : *Quelle méthode / approche est-ce que les enseignants de FLE utilisent pour dispenser leurs cours ?* Ils nous ont dit que la plupart des enseignants aux lycées dans la métropole d'Accra utilisent toujours la méthode traditionnelle. Selon eux, il y peu d'enseignant qui utilise l'AC et applique véritablement ses stratégies accompagnatrices. Il y a des enseignants qui utilisent même la méthode éclectique, c'est-à-dire ils combinent ou mélangent les méthodes ou les approches en dispensant leurs cours.

Les inspecteurs semblent avoir une compréhension un peu détaillée sur l'AC quand nous les avons demandé leur compréhension de l'approche communicative. Nous les avons posé la question : *selon vous, est-ce que les enseignants ont une bonne maîtrise de cette approche ? (pourquoi ?) que la réponse soit 'oui' ou 'non'*. Tous les deux inspecteurs pensent que les enseignants de FLE ont une maîtrise satisfaisante théoriquement mais ils n'ont pas la motivation de l'appliquer en dispensant leurs cours de FLE.

Ils ne l'appliquent pas parce qu'ils se plaignent que le nombre de périodes pour l'enseignement/apprentissage de FLE par rapport au contenu du cursus scolaire n'est pas du tout suffisant. La note que WASSCE accorde à l'oral à la fin de l'examen final non plus n'est pas encourageant pour l'enseignant de passer assez de temps en développant la compétence communicative orale de leurs apprenants.

Lors de la formation continue au CREF qu'ils y participent, on les encourage de mettre les modules traités sous l'AC en pratique. Mais nous avons observé à partir de quelques visites que nous avons faites qu'ils les appliquent peu. Il y a beaucoup d'enseignants mêmes qui ne les appliquent pas du tout.

À la huitième question, nous avons demandé aux inspecteurs comment nous pouvons assurer une application rigoureuse des modules traités sur l'AC lors des formations continues, dans les classes de FLE. Ils ont exprimé leurs opinions ainsi : - Il faut une supervision intensive et continue ; cela veut dire qu'il faut assez d'inspecteurs de FLE pour visiter les classes de FLE régulièrement, – il faut une motivation personnelle de la part des enseignants de FLE pour aider leurs apprenants à arriver à communiquer en FLE, qu'ils les enseignent, – Il faut un changement peut-être de politique au niveau de WAEC pour qu'ils accordent plus

de 20% de note que l'oral de FLE constitue à la note totale de l'examen final de WASSCE.

Pourquoi selon vous, la performance orale des lycéens est presque inexistante ? Par rapport à cette question, les inspecteurs de FLE pensent que les enseignants de FLE ne motivent pas assez leurs apprenants à prendre la parole. C'est quand ils (les apprenants) trouvent l'occasion de prendre la parole fréquemment en classe que leurs compétences orales seront développées. Selon eux, certains apprenants ne prennent pas au sérieux peu de situation communicative créée en classe de FLE par leurs enseignants parce qu'ils (les apprenants) ne sont pas motivés.

L'apprenant

Ces deux questions suivantes : i. - *Quel âge avez-vous ?* ii. - *Depuis quand est-ce que vous avez commencé l'apprentissage de FLE ?* nous ont permis de savoir le niveau de compétence variée de nos enquêtés. Ils sont entre l'âge de 15 à 17 ans et ils sont un mélange de ceux qui ont commencé l'apprentissage de FLE dès l'école primaire et ceux qui ont commencé au niveau JHS. L'interview menée auprès des apprenants a révélé que 99% des lycéens enquêtés de PRESEC et d'Achimota SHS ont commencé l'apprentissage de FLE dès l'école primaire. Alors que pour les lycéens de St. Margaret, il n'y avait que 15% des lycéens qui ont eu l'expérience avec le FLE dès l'école primaire et le reste ont commencé au niveau JHS. Ceci montre que la plupart des lycéens de la catégorie 2 et 3 ont eu l'apprentissage précoce avec le FLE alors que ceux de catégorie 1 ont commencé un peu tard, c'est-à-dire, ils ont commencé au niveau JHS.

Tous les lycéens enquêtés (30 lycéens - 100%) ont dit qu'ils trouvent la classe de FLE détendue et qu'ils ne sont pas intimidés par les réactions de leurs

camarades de classe quand ils osent prendre la parole en classe. Selon eux (les 30 lycéens), Ils ont plutôt une *intimidation personnelle*, c'est-à-dire, ils se sentent insécurisé dans la classe de FLE parce qu'ils n'ont pas assez de lexiques pour dire ce qu'ils ont à dire.

Huit (8) lycéens enquêtés (8 - 27%), ont dit par rapport à la question cinq (voir annexe 2, guide d'entretien avec les lycéens), qu'ils prennent la parole en classe s'ils voulaient poser des questions à l'enseignant pour chercher un éclaircissement ou une explication lors du cours. Tandis que vingt-deux (22) lycéens participants (22 - 73%), nous ont dit qu'ils ne prennent pas la parole en classe sauf si l'enseignant pose des questions et les désigne de donner les réponses. Ils nous ont dit que, l'une des facteurs qui ne leur permet pas de prendre la parole, c'est la peur de commettre des erreurs en s'exprimant. Selon tous les lycéens enquêtés, l'enseignant ne les encourage pas de prendre la parole en classe de FLE. Donc dans la plupart de temps, la prise de parole en classe n'est pas volontaire.

Un tiers des lycéens enquêtés (10 – 33%) pensent que les activités de l'enseignant en classe de FLE ne sont pas assez pour permettre une performance orale chez eux. Ils sont de l'opinion que si l'enseignant rendre les cours de FLE plus attirante en basant ses cours sur des films français et en élaborant ses leçons de façon plus amusante à travers des jeux de communication et des activités ludiques entre autres, ils (les apprenants) auront la motivation qu'il faut pour prendre la parole volontairement en classe.

Quand nous les avons posé la question : *Quelles stratégies adoptez-vous pour développer une performance orale en FLE ?* Ils ont donné les réponses suivantes : - Cinq (5) lycéens participants (5 – 17%) écoutent Radio France

Internationale (RFI), mais selon eux, ils ne comprennent rien. Vingt-deux (22) participants (22 – 73%) révisent leurs leçons surtout sur la grammaire.

La question : *quelles sont vos difficultés ou obstacles de vous exprimer en classe de FLE et en dehors de la classe ?* posée à l'apprenant, a élicitée les réponses diverses suivantes : - le niveau faible de leur connaissance de la grammaire de FLE, - le stock très limité des lexiques de FLE, - la difficulté de prononcer les morphèmes français et de bien saisir les morphèmes quand les gens parlent surtout les locuteur natifs. Nous voulons souligner qu'il avait une unanimité chez les apprenants enquêtés, aux difficultés soulevées ci-dessus.

Les lycéens enquêtés proposent les suivants : - l'enseignement intensive de la grammaire de FLE, - L'explication des lexiques par l'enseignant lors du cours, - la préparation des exposés par groupe à présenter en classe, - parler sur des films, des vidéos entre autres.

4.2 Compréhension approximative de l'Approche Communicative par les enseignants

Les enseignants ont beaucoup monopolisé la parole généralement parce qu'ils n'ont pas créé assez de situations de communication et des activités de communication (les jeux) lors du cours pour permettre aux apprenants de prendre la parole. Ces situations et activités de communication engendrent des interactions qui vont sans doute permettre à l'apprenant de prendre la parole. Comme LHOTE (1995) le signifie, l'interaction ne concerne pas seulement des individus dans un échange, elle est un principe fondamental de fonctionnement social, humain et langagier. Elle consiste toujours à enrichir, à construire, à modifier même à détruire entre autres l'un par l'autre. C'est pour dire que, travailler l'oral d'une

langue dans l'interaction conduit à déplacer la cible : l'apprenant n'a plus son attention attirée sur ses propres performances, mais *vers l'autre*. Aussi comme le préconise le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) 2001, les activités de communication surtout des jeux en classe de français langue étrangère respectent la perspective de l'apprentissage de la langue par l'exécution des tâches.

Le fait que les apprenants ne prennent pas la parole et laissent les enseignants qui la monopolisent est dû aussi au manque de motivation et d'encouragement de l'apprenant par l'enseignant. Puisque un apprenant motivé sera prêt à prendre la parole tout le temps.

Les *alternances codiques* (le phénomène de contact des langues qui se produit lors qu'un individu emploie deux ou plusieurs langues dans une même conversation) chez les enseignants est fait pour permettre à l'apprenant de mieux comprendre les cours puisque l'apprenant a un stock très limité de vocabulaire en français, la langue cible. Ce que CIGUREL (1994b : 103) appelle le « schéma facilitateur ». L'alternance de l'anglais et le français lors du cours est acceptable sous l'AC dans le but de *faire appel au raisonnement* sauf que les enseignants avaient trop parlé l'anglais au dépend du français. L'apprenant a besoin d'une exposition suffisante de FLE pour l'amener à découvrir les règles linguistiques lui-même. Néanmoins, il est remarquable de mentionner que l'enseignant qui avait fait l'effort d'équilibrer l'utilisation du français et de l'anglais lors de ses cours, n'a pas trop monopolisé la parole. Cela va sans dire que, plus l'enseignant laisse la parole à l'apprenant plus il (l'apprenant) acquiert une performance orale exigée.

Les questions supplémentaires que nous avons posées aux enseignants lors de l'interview et les réponses élicitées entre autres, nous ont révélées que les enseignants n'ont pas la maîtrise qu'il faut de l'approche communicative.

Les interactions que nous avons eues avec les inspecteurs des enseignants de FLE à ce sujet confirment cette conclusion que les enseignants de FLE n'ont pas la maîtrise qu'il faut de l'AC.

4.3 Application inadéquate du guide d'accompagnement de l'AC

L'AC met un accent particulier sur la *compétence de communication* de Hymes (1972) qui doit se réaliser à travers *les actes de parole*. Ces actes de parole d'Austin (1962) et de Searle (1969) sont utilisés dans les activités orales dans les salles de classe de FLE pour atteindre une compétence de communication. L'AC favorise également l'utilisation des *documents authentiques*. Ces documents authentiques évoquent des situations réelles de communication. Lors de nos observations des classes, nous avons constaté que, bien que les salles de classe de FLE soient un cadre favorable pour la prise de parole, l'enseignant ne laisse pas la parole à l'apprenant pour assez de temps pour qu'ils arrivent à atteindre cette compétence de communication qui est l'une de visées pivotante de l'AC. De ce fait, l'apprenant n'est pas trop motivé de prendre la parole et au bout du compte, il n'arrive pas à prendre en charge son apprentissage pour lui permettre cette autonomie langagière en FLE requise à son niveau. Nous avons aussi remarqué un peu de décalage entre les réponses données aux questions que nous avons posées aux enseignants et ce que nous avons observé par rapport à l'application de l'approche communicative dans les classes de FLE. Les réponses données par les enseignants enquêtés montrent qu'ils ont une connaissance satisfaisante aux

exigences de l'AC mais c'est une autre chose quand il arrive à l'application de cette connaissance dans les classes de FLE.

Les résultats obtenus montrent que les enseignants enseignent beaucoup la grammaire au dépend des lexiques de FLE. L'approche communicative favorise l'apprentissage des règles linguistiques au service de la communication. Cet apprentissage des règles linguistiques n'est pas une fin en soi mais doit permettre de développer une performance orale dans la situation de communication. Alors, le fait que les enseignants semblent utiliser l'AC qui est préconisée par le système scolaire ghanéen pour l'enseignement/apprentissage de FLE mais ils ne suivent pas à la lettre, ou bien, au moins des visées pivotantes (l'utilisation des actes de parole appropriés à travers des activités communicatives pour atteindre la compétence de communication) entre autres de cette approche pour satisfaire les besoins langagiers de ces apprenants veut dire qu'ils n'en ont pas une bonne maîtrise.

Selon les enseignants de FLE, le système scolaire et le moyen d'évaluation des apprenants à la fin de leurs programmes contribuent beaucoup à l'application inadéquate des guides d'accompagnement de l'AC. Ils nous ont dit par exemple qu'il y existe un décalage entre le programme scolaire de FLE au niveau JHS, du SHS et l'évaluation qui suit à la fin du cursus. Le programme scolaire au niveau JHS met beaucoup d'accent sur l'aspect communicatif de l'enseignement/apprentissage de FLE mais West African Examination Council (WAEC) en collaboration avec Ghana Education Service (GES) n'organisent pas l'examen d'oral aux candidats de BECE en français. Ceci fait que l'apprenant n'est pas motivé à prendre la parole en classe de FLE pour exhiber la performance orale parce qu'il est belle et bien au courant qu'il n'y a pas un examen d'oral à

passer à la fin du programme. La plupart des enseignants à ce niveau ne sont pas motivés non plus à laisser la parole aux apprenants à cause de la même raison. En temps qu'enseignant, nous pouvons confirmer cette information à travers nos expériences avec le système et nos interactions personnelles avec les enseignants de FLE.

Les inspecteurs nous ont dit à travers l'interview menés auprès d'eux que, la plupart des enseignants aux lycées n'utilisent pas l'AC pour dispenser leur cours pour des raisons de la non maîtrise et du fait qu'ils sont plus confortables avec les méthodes plus anciennes et ne veulent pas essayer une autre méthode qui pour eux, est nouvelle.

Néanmoins, il y a d'autres facteurs que les enseignants surtout, et les inspecteurs interviewés ont soulevé. C'est le fait que le programme scolaire relatif au FLE à ce niveau est volumineux et que l'examen à l'écrit prend quatre-vingts pour cent (80%) de la note totale donc, il mérite beaucoup plus d'attention pour permettre aux apprenants de bien réussir et continuer à l'université ou d'autres institutions universitaires.

4.4 La typologie des difficultés d'apprentissage

Les opinions exprimées par les apprenants à travers les interviews, et ce que nous avons remarqué nous-mêmes lors des visites de classe, nous donnent une idée des difficultés que nos apprenants ont en FLE surtout en développant la compétence de communication orale. Nous avons classifié ces difficultés en trois groupes ; *la phonétique, le lexique et la syntaxe.*

4.4.1 La phonétique

Pour tout auditeur, une langue c'est avant tout, une suite de sons enchaînés. Selon Lhote (1988), parler une langue, c'est développer une certaine façon d'écouter non seulement sa propre langue mais aussi celle des autres. Apprendre une langue étrangère, c'est devoir saisir, reconnaître et restructurer un paysage sonore nouveau. Ce postulat de Lhote, veut dire que l'incapacité de l'apprenant à avoir une performance orale peut être liée à des difficultés que celui-ci a, tels que *la prononciation, l'intonation et le rythme*. Il s'agit du problème de la phonétique et la prosodie. Il faudrait alors que l'apprenant d'une LE maîtrise la phonétique de cette langue cible au départ. Il faut que les stratégies soient développées par l'enseignant pour amener l'apprenant à percevoir et à produire les sons qui lui sont nouveau.

Les apprenants enquêtés durant nos interviews nous ont dit qu'ils n'arrivent pas à bien prononcer les morphèmes français. Cette situation chez l'apprenant crée des confusions et des mauvaises compréhensions dans les échanges en classe. Ces difficultés des apprenants sont dues à la non maîtrise de la phonétique française car, apprendre à bien prononcer dans une LE met en jeu la maîtrise de nouvelles habitudes articulatoires. Le FLE au début de son apprentissage se forge un système d'apprentissage que Troubetskoï (1964) appelle le « crible phonologique ». Une fois que cela est constitué, un son qui ne se trouve pas sur ce filtre phonologique, pose problème au niveau d'écoute et au niveau de production. La perspective auditive est donc subjective car elle dépend de l'oreille de la personne qui écoute et qu'un son inconnu est mal perçu. Si on ne dispose pas un son dans son répertoire phonologique, on ne peut pas percevoir ce son s'il est prononcé par un interlocuteur ou bien le produire soi-même. Donc les sons

vocaliques et consonantiques du français doivent être bien explicités à l'apprenant par l'enseignant.

Comme nous avons soulevé brièvement ci-dessus, la maîtrise phonétique d'une LE ne peut constituer seule la connaissance théorique des sons et des rythmes particuliers de cette langue. Elle s'accompagne nécessairement de performances au sens linguistique du terme : d'une part réaliser des énoncés, d'autre part analyser acoustiquement et phonétiquement des énoncés perçus, pour en comprendre le sens. Elle consiste ainsi nécessairement en une double pratique: parler et être compris, écouter et comprendre. C'est pour dire que, dans cette double pratique du processus d'apprentissage d'une LE, la maîtrise phonétique aide beaucoup, quelle que soit la situation de communication.

Il est important de mentionner que, la prononciation n'est jamais la même d'un locuteur à l'autre. Dans le processus d'apprentissage du FLE, les apprenants ne sont guère égaux face à ce qu'ils considèrent souvent comme un véritable problème par rapport à la prononciation. Ce dont nous nous contentons est que, la prononciation de l'apprenant ne change pas le sens des morphèmes complètement et engendre une sorte de confusion dans une situation de communication.

Lors de notre observation, un apprenant dans une situation de communication de l'interaction en classe voulait dire : « *tu vas bien ?* » [tyvabje] mais il a prononcé /u/ (tu) au lieu de /y/ (ty), et il a dit plutôt [tuvabje]. C'était compris selon la situation de communication en classe. Mais cela peut dérouter le message selon le contexte, chez l'interlocuteur si la communication n'est pas conceptualisée.

Cela va de même pour une autre interaction où un apprenant voulait dire : « *Je parle de ceux à gauche* » [ʒəpaʁdəsəagoʃ]. Mais au lieu de 'eux' /ø/ il a prononcé /e/.

Donc pour éviter cette confusion, l'enseignant a une tâche d'exposer à l'apprenant la phonétique de la langue ou les langues source(s) et de la langue cible. La phonétique a alors, une place importante dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères car la production correcte des sons signifie une production correcte du sens. A l'oral, même si la syntaxe est sans faute, pour que le message à transmettre soit bien compris, il faut une bonne phonétique. C'est de cette raison que des spécialistes comme Wioland (1991), suggère que dans la didactique des langues étrangères, les compétences écrites soient développées après les compétences orales. Ceci permet à l'apprenant de bien maîtriser les sons et leurs prononciations avant qu'ils soient masqués par l'écrit. En temps qu'enseignant, c'est un phénomène que nous rencontrons souvent dans les classe de FLE. Vu la fréquence de ce phénomène, les apprenants enquêtés étaient unanime en remarquant que, le fait qu'ils n'ont pas une bonne maîtrise de la phonétique française, agit sur leur compréhension des énoncés français.

L'intonation

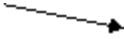
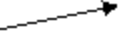
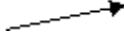
Par l'intonation, il s'agit de la mélodie que produit un énoncé significatif ; c'est-à-dire, qui est porteur de sens. Selon la langue, l'intonation peut jouer différents rôles, mais elle est toujours importante dans l'organisation de l'énoncé oral. Le rôle de l'intonation est particulièrement important en français du fait du faible rôle de l'accent. Les accents en français ne répondent pas suffisamment aux exigences de la langue dans des situations très variées de communication.

L'intonation est donc caractérisée par *la hauteur, la durée et l'intensité, la courbe mélodique*, et le niveau de la langue.

Nous parlons de l'intonation sous la phonétique pour expliquer les difficultés que l'apprenant fait face au niveau de la compréhension des morphèmes français. Le fait que l'apprenant n'arrive pas à comprendre les morphèmes français est aussi due au fait qu'il n'est pas habitué à l'écoute des sons français y inclus l'intonation.

Trois fonctions différentes sont distinguées pour l'intonation : la fonction *distinctive, démarcative et expressive*. C'est pour dire que, dans une situation de communication, l'intonation agit sur le sens des morphèmes et des énoncés de la conversation. Un énoncé peut exprimer des sens différents, qui dépendent ainsi de l'intention du locuteur.

La fonction distinctive de l'intonation par exemple permet, en l'absence de marques syntaxiques, de distinguer une phrase déclarative, d'une phrase interrogative ou impérative. Voici une démonstration de ceux-ci ci-dessous ;

- *Il est au lit.* (Affirmatif) 
- *Il est au lit ?* (Interrogatif) 
- *Il est au lit !* (Impératif) 

Puisque l'intonation contribue à la signification des énoncés, elle fait partir de la sémantique. Le rôle de l'intonation, comme celui de toute la prosodie est significatif.

Donc l'enseignant doit tout faire pour attirer l'attention de l'apprenant sur ce phénomène pour leur permettre la compréhension des morphèmes français dans des contextes pour aider sa performance orale en FLE.

Le rythme

Les difficultés que les apprenants ont, selon les opinions exprimées, dans la compréhension des morphèmes français et par extension, d'acquérir la performance orale requise de leur niveau peuvent être attribuées aussi au rythme que l'enseignant ignore à ce niveau. Surtout en ce qui concerne la liaison.

Lorsque l'apprenant de FLE écoute les gens parler la langue, il observe que les phrases sont découpées en *groupes rythmiques*. Autrement dit, les gens ne prononcent pas les mots séparément les uns des autres, mais plutôt dans une succession de syllabes qui ont une même intensité et une même durée, sauf la dernière portant l'accent tonique. Le rythme dépend beaucoup de la syllabe, qui est l'unité rythmique de base à l'oral. Ainsi dire, il importe de noter que, le rythme, s'agit de la syllabe à l'oral et non à l'écrit.

Ce phénomène relève de la *coarticulation* dont la *liaison* et le *'h' aspiré* font une partie intégrante. L'absence de la liaison pose des problèmes de compréhension. Toutes les liaisons même obligatoires, n'empêchent pas la communication de s'établir.

Lors de notre observation des classes, un apprenant avait donné la phrase suivante :

« L'igname qu'ils ont mangé n'est pas bien cuit » [ilômâze]. Il n'a pas fait la liaison entre le sujet pronominal et le verbe en auxiliaire « avoir », [ilzômâze]. Mais il importe de mentionner que, sans faire cette liaison, [ilzômâze], la

communication n'est pas rompue. Nous comprenons parfaitement la phrase de l'apprenant.

Par contre, si phonétiquement, la forme du verbe au singulier équivaut à la forme au plurielle, l'absence de la liaison empêche la compréhension sinon, la réduite de manière inacceptable.

Prenons une autre phrase donnée par l'apprenant lors de notre observation : « Voici le restaurant où *ils étaient venus hier* » [iletev(ə)nyjɛʀ]. L'apprenant avait prononcé cet énoncé sans la liaison. Nous ne pouvons pas dire que c'est la même compréhension que si l'énoncé était prononcé par l'apprenant avec la liaison [ilzetev(ə)nyjɛʀ].

L'une des compréhensions indique qu'une seule personne est venue alors que l'autre permet de comprendre que c'est plus d'une personne. Cela a son importance dans la compréhension et peut avoir d'implication quant au message. En effet, s'il s'agit d'accuser une personne ou plusieurs autres, cette phrase permet d'inculper une seule personne ou au contraire d'incriminer des nombreuses personnes. Donc il va falloir que l'apprenant soit exposé au rythme et ses détails sous la phonétique dans des situations communications pour permettre une performance orale chez lui.

4.4.2 Le lexique

Les opinions exprimées par les lycéens montrent qu'ils ont un stock très limité ou insuffisant du lexique français. Ceci affecte leur compréhension et expression orale et par extension, leur performance orale. L'apprenant fait recours aux lexiques de l'anglais, leur première langue étrangère acquise, parce qu'il les croit avoir les mêmes significations dans des situations de communication. Mais bien que ces lexiques anglais existent en français en même forme, ils n'ont pas les

mêmes sens que ceux d'anglais. De ce fait, engendrant le phénomène de *faux amis* dans la plupart des temps. Il y a aussi l'intervention *du mélange codique*. C'est un phénomène où l'apprenant dans une situation de communication alterne des items anglais et français dans le même énoncé. L'apprenant mélange les codes comme stratégie de secours afin de pallier une insuffisance linguistique. Les apprenants confirment ce phénomène lors de l'interview. Par exemple : « Je vais à *library* pour '*learner*' ». L'apprenant voulait dire : '*Je vais à la **bibliothèque** pour **apprendre***' mais comme il ne connaît pas l'item français 'bibliothèque', il fait recours à l'item anglais « library » pour pallier cette insuffisance linguistique. Il en va de même pour l'item « learner ». Il devait dire « learn » mais en disant '*learner*', l'apprenant veut donner l'accent français à l'item dans sa prononciation. Autrement dit, il francise l'item anglais 'learn' en « learner ». Ce que Maarfia (2008), considère comme une « stratégie compensatoire ». L'apprenant a recours à un item de la L1 / L2, mais dans notre situation, le recours c'est fait de L2 surtout, du fait de la pauvreté de son répertoire linguistique en LE et en raison d'une lacune lexicale. Il est important de noter que très souvent, comme Maarfia (2008) le met, ces alternances ne sont qu'un palliatif à des difficultés de communication et d'intercompréhension, un recours pour sortir d'un blocage et rarement une stratégie d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. C'est pour dire que, ce phénomène chez l'apprenant n'est pas une stratégie d'apprentissage en tant que telle dans tous les cas.

Selon les apprenants, le fait qu'ils ne disposent pas assez de vocabulaires en français ne leur donne pas la confiance de prendre la parole en classe de FLE et en dehors de la classe si la situation se présente. Cette intimidation personnelle ou *insécurité linguistique* chez l'apprenant ne permet pas à la performance orale chez

lui. Nous pouvons dire à partir de cette situation que, l'enseignant ne donne pas l'occasion à l'apprenant d'apprendre le lexique français dans des situations de communication ; c'est-à-dire, dans des contextes qu'il (l'enseignant) conçoit pour lui. Donc l'apprenant n'arrive pas à retenir les mots qu'il a appris isolément. Le lexique est très important dans l'apprentissage des langues. L'approche communicative accorde une priorité au lexique des langues surtout des langues dites étrangères dans le processus d'apprentissage. Courty (1989 : 147) le confirme ainsi que, « ce n'est pas la morphosyntaxe mais le lexique qui importe le plus en début d'apprentissage ».

Mais l'apprentissage d'une langue ne doit pas se résumer à l'acquisition mécanique de vocabulaire, de mots sous forme d'exercices structuraux purement formels qui dénaturent le sens de cet apprentissage. Pour ce faire, certaines notions se doivent d'être apportées par l'enseignant. Dans ce cas, ce sont les besoins des apprenants lors de leur apprentissage qui déterminent quelles notions et quels contenus linguistiques aborder. En effet, il ne suffit pas de connaître le système linguistique pour savoir « parler » et communiquer mais il faut savoir s'en servir en fonction du contexte social. Dans l'approche communicative, le lexique n'est plus celui d'une langue standard, artificielle et aseptisée, mais il est choisi en fonction des besoins de la communication et des objectifs fixés.

Il est important de mentionner que pour communiquer de manière compréhensible et adéquate, il est nécessaire de connaître à la fois la grammaire et le vocabulaire de la langue. Selon les données obtenues, l'attention ne doit pas être trop centrée sur la grammaire aux dépens du vocabulaire puisque l'apprenant a besoin des vocabulaires aussi pour atteindre une performance orale.

4.4.3 La syntaxe

Les résultats de l'interview auprès des apprenants montrent qu'ils se plaignent du fait qu'ils n'arrivent pas à maîtriser la syntaxe de la langue française. Donc ils exigent que les enseignants consacrent beaucoup plus d'efforts en les aidant dans ce domaine. Selon eux, la maîtrise de la grammaire de la langue va leur permettre de produire des énoncés et des phrases correctes à l'oral et à l'écrit respectivement. Or, lors de nos observations des classes, nous avons constaté que les enseignants enseignent beaucoup plus la grammaire ou bien les règles linguistiques en classe de FLE. Donc la question que l'on se pose : *pourquoi les apprenants se plaignent qu'ils manquent de la syntaxe dans la langue française?*

Les fonctions langagières peuvent être travaillées dans toutes activités lors de l'enseignement/apprentissage. Nous avons constaté lors de nos observations qu'il faut éviter l'étude des structures grammaticales isolement ou au travers de situations artificielles. L'apprentissage des règles linguistiques n'est donc pas une fin en soi, mais les règles de fonctionnement d'une langue doivent être au service de la communication. Les résultats obtenus auprès des apprenants et l'observation des classes faite, montrent que l'enseignement isolé ou explicite de la grammaire dans les classes de FLE soit la cause de la non maîtrise de la grammaire par nos lycéens ou nos apprenants en général. Nous pouvons constater que le français a plus des règles linguistiques et de temps de conjugaison que l'anglais. Cette position est confirmée par Yiboe dans sa thèse de doctorat (2010 : 322) où certaines anciennes lycéennes ghanéennes interviewées confirment qu'elles trouvent la grammaire de FLE très difficile parce que le français a trop de temps grammaticaux. Alors, nous n'avons pas la prétention de dire que ces temps

grammaticaux nombreux en français ne posent pas problème à nos apprenants ghanéens.

Nous pouvons dire simplement que, si l'enseignement/apprentissage de la grammaire est fait implicitement comme notre approche de base l'établit, nos apprenants, dans une grande mesure, maîtriseront vite la grammaire selon leur niveau pour acquérir la performance orale. Etant donné que les règles linguistiques sont constitutives de la pratique interactive.

Nos théories de base de l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui (le cognitivisme et le constructivisme), sont explicites en postulant que l'apprenant soit en charge de son apprentissage et que l'acquisition d'une compétence de communication soit privilégiée dans le processus de l'enseignement/apprentissage. Ainsi faisant, les normes se distinguent de l'acquisition du seul système grammatical. L'enseignement des notions linguistiques et grammaticales doit se faire de façon *implicite* : l'apprenant manipulant et communicant en langue étrangère prendra lui-même conscience de certaines règles de fonctionnement de la langue. Comme Courtillon (2003 : 118) le conclut, « seule une connaissance implicite permet la production ». C'est pour dire que, l'apprentissage de la grammaire nécessite l'interaction et c'est cette interaction qui va permettre à l'apprenant de découvrir les règles de fonctionnement de la langue. Comme la découverte de la règle dans un contexte et grâce au contexte est l'opération qui semble la plus efficace dans le processus d'apprentissage pour permettre à une performance soit à l'écrit soit à l'oral.

Voyons deux des types des syntaxes qui posent problème à nos apprenants ghanéens de FLE :

La syntaxe de l'adjectif

La place des adjectifs de deux syllabes et plus en FLE, est généralement *post-posé*. Cependant, nos apprenants ont la tendance de les *pré-poser*. Lors de nos observations, les apprenants ont donné des exemples des adjectifs qualificatifs dans des phrases comme les suivantes : '*Il est un intéressant garçon*' (Anglais : He is an interesting boy), '*L'enseignant porte une multicolore chemise*' (Anglais : The teacher is wearing a multi-coloured shirt), '*Ama est une paresseuse fille*' (Anglais : Ama is a lazy girl) entre autres.

Ces énoncés en italique sont des productions incorrectes au regard de l'ordre *post-posé* des adjectifs de deux syllabes et plus en français. Bien qu'il soit conseillé à l'enseignant sous l'AC de laisser l'apprenant parler même avec des erreurs, il (l'enseignant) est obligé également d'analyser et expliquer les processus qui ont conduit à l'erreur et corriger l'apprenant en temps opportun. Donc, il est évident à partir des exemples donnés ci-dessus que l'influence de l'anglais est responsable de ses erreurs chez nos apprenants. Ce phénomène de *pré-poser* les adjectifs chez nos apprenants surtout nos lycéens est due alors, à l'interférence de la syntaxe anglaise puisque les adjectifs en anglais sont *pre-posés* généralement. Donc il va falloir que ces apprenants soient suffisamment exposés à la langue française à travers des contextes de communication quelconque où leur attention sera attirée par l'enseignant sur la *poste-position* en général des adjectifs en FLE.

Nous parlons des cas *général* parce que pour des raisons stylistiques, c'est possible de voir certains adjectifs de deux syllabes et plus de deux syllabes *pre-posés* en français.

La syntaxe de la négation

En français, la négation est constituée d'une particule séparable : 'ne ... pas', 'ne ... jamais', 'ne ... rien' entre autres. Donc pour marquer la négation en français, le verbe est généralement placé entre le 'ne' et le 'pas'. Mais nous avons remarqué la tendance chez les apprenants enquêtés de mettre les deux particules séparables ensemble en marquant la négation en français. Voyons un exemple des exemples que nous avons eus lors de notre observation des classes de FLE:

L'enseignant - Tu comprends, Nana Akua ?

L'apprenant - Non, je *ne pas* comprends.

Tout comme la syntaxe *post-posée* de l'adjectif en FLE, cet énoncé de l'apprenant ci-dessus où la particule séparable est mise ensemble avant le verbe pour marquer la négation, est une production incorrecte au regard du principe déjà annoncé. Cette production erronée de l'apprenant est due à l'interférence de l'anglais et mettant en jeu *une erreur interlinguale* (une erreur due au transfert négatif d'une autre langue). L'apprenant ghanéen utilise, pendant son processus d'apprentissage d'une langue, des connaissances de son système linguistique qui interfèrent avec celles du système de la nouvelle langue. Dans ce cas on peut dire qu'on a à faire avec un transfert des connaissances de l'anglais vers la nouvelle langue à apprendre, entre L2 et LE. Dans l'apprentissage d'une autre langue, la langue source ou les langues sources exerce / exercent un effet sur la langue cible une double influence, à la fois positive et négative. Debyser (1970) appelle *le transfert* l'effet positif d'un apprentissage sur un autre et *l'interférence* l'effet négatif.

Prenons un autre exemple obtenu lors de notre observation :

L'enseignant - Vous avez compris la leçon ?

L'apprenant – Non, je *n'ai compris pas* la leçon.

Cette règle linguistique de mettre les verbes entre les particules séparables en marquant la négation a été trop généralisée par l'apprenant dans l'exemple ci-dessus. Cette généralisation de la part de l'apprenant engendre *l'erreur intralinguale* (erreur résultant de l'apprentissage partiel de la langue cible). Pour ce faire, l'enseignant doit faire une analyse de toutes ces erreurs et les expliquer à l'apprenant à travers des situations de communication pour l'amener à performer langagièrement.

4.5 Validation des hypothèses

Notre première hypothèse : 'Si le système d'évaluation des épreuves des examens de fin de SHS des apprenants du français, accorde une place importante à l'oral (en le réservant un pourcentage élevé de notes), la compétence de communication sous l'AC sera donnée beaucoup plus d'attention par les enseignants de FLE, ce qui permettrait une performance orale chez les apprenants.' Les résultats que nous avons eu chez les enseignants du fait qu'ils ont de grands soucis de passer trop de temps en traitant les activités qui vise la performance orale bien que cela n'attire que le 20% de la note totale à l'examen final, confirment cette hypothèse.

Notre deuxième hypothèse : - 'Si l'enseignant suit les stratégies accompagnatrices de l'AC et laisse la parole aux apprenants assez de temps ; et s'il tire l'attention de ces derniers sur la phonétique, le lexique et la syntaxe d'une

manière implicite comme prévue sous l'AC, la performance orale chez l'apprenant sera assurée. Les informations que nous avons eues à travers notre observation des classes et l'interview menée auprès des enseignants et des inspecteurs révèlent que, les enseignants n'ont pas bien maîtrisé l'AC. Ce qui fait qu'ils l'utilisent peu dans les classes de FLE. Il y a des enseignants qui ne l'utilisent même pas. De ce fait, l'apprenant tire peu de bénéfice de cette approche en le rendant incapable d'exhiber la performance orale requise de lui. Cette hypothèse est confirmée en tenant compte de ces résultats.

Notre troisième hypothèse : 'Si l'apprenant est motivé à être actif et à prendre la parole dans les pratiques de classe en mettant en jeu les principes de compétence de communication entre autres, il aura la performance orale requise à son niveau.' Les résultats obtenus lors de notre observation des classes et l'interview menée auprès de l'apprenant, révèlent que le dernier est peu motivé surtout, par l'enseignant. Ceci fait que l'apprenant (la plupart des apprenants) n'est pas actif en classe et n'ose pas prendre la parole pour devenir performant langagièrement. Notre cinquième hypothèse est confirmée par ces révélations.

Notre quatrième hypothèse : 'S'il existe d'inspecteurs pédagogiques du français en nombre suffisant, qui visitent régulièrement les classes de langue, les modules traités sous l'AC lors des formations continues, seraient appliqués en classe par l'enseignant avec toute la rigueur requise.' Il est révélé lors de notre interview que, l'un d'inspecteurs au CREF à Accra, est la seule personne responsable de visiter et de superviser les enseignants de FLE dans toute la Région de Greater Accra. Actuellement, il y a un autre inspecteur des enseignants de FLE à Ga South, un district (qui se trouve dans la Région de Greater Accra). Il s'occupe des enseignants de FLE dans cette région administrative. Cela veut dire

que, présentement nous avons deux inspecteurs des enseignants de FLE dans cette Région. Les enseignants de FLE, sachant que les inspecteurs ne les visitent pas du tout ou ne les visitent pas régulièrement, n'appliquent pas les modules appris lors de la formation continue sous l'AC. Cette hypothèse est aussi validée en tenant compte de ce fait.

CHAPITRE CINQ

APPORTS DIDACTIQUES

Ce chapitre présente des propositions didactiques et des recommandations qui s'appuient sur nos résultats de recherche. Nous allons également tenir compte des suggestions faites par nos enquêtés pour une meilleure didactique pour permettre à une performance orale en FLE. Nous présenterons tout d'abord comment l'apprenant devait agir sous l'approche communicative dans le but de prendre en charge son apprentissage. Et le rôle complémentaire que l'enseignant doit jouer aussi pour permettre l'apprenant d'atteindre cette performance orale. Une des difficultés constatée que pose l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à l'école est de permettre à l'apprenant de fixer son apprentissage en le mettant en situation de communication authentique. Donc nous allons ensuite mettre accent sur l'importance des activités ludiques, entre autres sur la performance orale en proposant une ou deux de ces activités que l'enseignant doit exploiter pour y arriver lors de l'interaction enseignant/apprenant. Nous attirons également, l'attention de l'enseignant sur comment il est rentable linguistiquement de laisser l'apprenant parler sans insister trop sur la '*grammaticalité*'. Enfin, nous mettons en lumière la notion de la psychologie de l'apprenant qui met en jeu son insécurité linguistique dans un côté, et comment motiver et favoriser la prise de parole chez l'apprenant et rendre le FLE plus intéressante et attirante dans l'autre.

5.1 Rôle de l'apprenant

L'approche communicative donne un rôle principal à l'apprenant jusqu'à proposer, selon Boyer et al, (1990 :71) «non seulement d'apprendre à communiquer mais aussi d'apprendre à apprendre». L'apprenant doit se mettre en

situation de prendre en charge son apprentissage pour satisfaire ses besoins langagiers et même d'être en position de partager sa connaissance avec les autres apprenants. Dans l'AC, l'apprenant n'est plus quelqu'un qui reçoit passivement de l'enseignant un ensemble de stimuli externes mais il s'agit d'un apprenant actif qui comprend que le plus important pour lui est d'apprendre à apprendre et que les savoir-faire deviennent plus importants que les savoirs. Autrement dit, le fait de montrer sa performance langagièrement à l'oral surtout, et à l'écrit, est plus valorisée que l'accumulation simple des connaissances linguistiques.

Il s'agit également d'un apprenant qui a plus de motivation (intrinsèque) car il connaît bien ses besoins et ses intérêts, un apprenant qui travaille à son rythme. C'est un apprenant jugé par exemple, d'être communicateur, partenaire ou encore plus, un négociateur à la recherche de son autonomie langagière.

Nous parlons d'un apprenant ou bien un jeune adulte qui est plus privilégié pour apprendre une langue étrangère. Il dispose des caractéristiques propres qui lui facilitent l'apprentissage : des caractéristiques psycholinguistiques (*'l'hypothèse de l'âge critique'* de Chomsky (1965) et *'la théorie de l'acquisition de langue seconde'* de Krashen (1988) entre autres) ainsi que le besoin de communiquer et l'absence de blocage cognitif.

Il importe de souligner que, la réussite de l'apprenant dans ses nouveaux rôles dépendra, dans une grande mesure, du guide que l'enseignant va lui offrir durant son apprentissage. Ceci nous amène à porter un regard particulier sur comment le rôle de l'enseignant s'adapte par rapport à l'évolution du rôle de l'apprenant.

5.2 Rôle de l'enseignant

L'enseignant joue un rôle moins directif et diversifié dans l'AC contrairement à son rôle dans les méthodes d'enseignement de FLE plus anciennes. Conformément à ces nouvelles orientations, la tâche de l'enseignant est de faire l'apprenant s'approprier non seulement des connaissances linguistiques (les savoirs) mais aussi les compétences nécessaires pour les mettre en pratique (les savoir-faire) et les comportements qu'il doit avoir face à son interlocuteur dans l'acte communicatif (les savoir-être). Ce nouveau rôle est un peu délicat parce qu'il n'est pas aisé à assister l'apprenant dans l'auto-structuration de ses connaissances sans l'imposer ni son savoir ni son pouvoir.

L'enseignant doit assurer l'atmosphère de sécurité psychologique qui encourage l'apprenant à la parole. Donc, l'enseignant écoute attentivement, se libère des contraintes de la méthode et se transforme en un animateur disponible à remplir des rôles très diversifiés. Selon Cuq et Gruca (2005 :140), le rôle de l'enseignant est triple. Il doit être, « -organisateur et gestionnaire de formations; - conseiller des apprenants (ou encore "tuteur"); - interlocuteur des apprenants.» C'est pour dire que l'enseignant devient soit un facilitateur, soit un guide, soit un organisateur selon les besoins et les objectifs d'apprentissage. Berard, (1991 :48) de son côté, décrit le rôle de l'enseignant dans l'AC comme celui « d'animateur, coordinateur, guide et conseiller ».

Dans l'enseignement/apprentissage, l'enseignant est censé à mettre un accent sur le sens et le contenu plutôt que sur la forme. Donc il est conseillé que l'enseignant propose à l'apprenant tous les moyens possibles de susciter son intérêt d'apprendre un nouveau code. L'enseignant doit créer de véritables situations de communication qui engendreront le besoin chez l'apprenant de

prendre la parole, de se faire comprendre, de répondre à des questions ou d'en poser pour exhiber sa performance orale. Dabène (1984 : 131/132) tout comme Cuq et Gruca (2005), résume ces rôles de l'enseignant en trois fonctions principales: la fonction *de vecteur d'information* : c'est lui qui est censé posséder un certain savoir qu'il doit transmettre aux apprenants ; la fonction *de meneur de jeu* : c'est lui qui gère les prises de parole, qui suggère les thèmes à discuter, qui propose les activités, qui gère les échanges ; la fonction *d'évaluateur* : c'est lui qui fait les corrections, qui évalue positivement ou non les productions des apprenants.

Nous voulons souligner à partir des interventions faites par des auteurs différents que, dans toute approche dite communicative, l'enseignant reste la référence linguistique, celui qui corrige avec modération et évalue des performances à un moment ou un autre. Il définit, organise le contenu de ses séances, il instaure un climat de travail et reste à l'écoute de l'apprenant même lors des activités autonomes de communication. Donc, l'enseignant doit mettre ses compétences linguistiques, culturelles et pédagogiques au service de l'apprenant car il restera sa personne ressource et cela même après la fin de la session de formation.

Il est toujours difficile de faire une dichotomie stricte entre des formes linguistiques et des formes interactives parce qu'elles jouent des rôles complémentaires. Les formes linguistiques sont constitutives de la pratique interactive donc elles permettent une performance orale chez nos apprenants dans un cadre institutionnel. Il est évident que le rôle de l'enseignant est crucial et dominant, et qu'il doit avoir une formation acceptable pour jouer ces rôles pivotants dans le processus d'apprentissage.

5.3 Les interactions en classe de langue

Depuis l'apparition des nouvelles méthodes, une des missions la plus importante des enseignants est, de réaliser des interactions avec les apprenants. Elles sont fondamentales car l'interactivité est le moteur de l'apprentissage en classe, à partir de supports variés par le déclenchement de prise de parole. La classe de langue est alors le lieu privilégié des interactions entre l'enseignant et l'apprenant. Selon Cicurel (2002 : 155), une interaction qui se déroule sous la forme d'échanges langagiers entre d'une part, l'enseignant et les apprenants (asymétrie), et d'autre part les élèves entre eux (relative symétrie).

Ces interactions devront être organisées, gérées et évaluées par l'enseignant. Bien que son but de transmettre un savoir soit le même, l'enseignant se doit surtout d'apprendre à apprendre. En donnant des tâches à accomplir aux étudiants, il sollicite leurs capacités de déduction et de découverte et les invite à construire leur propre savoir. Comme on l'a déjà précédemment mentionné, l'enseignant doit animer des interactions au sein de sa classe.

Il existe dans l'espace circonscrit de la classe deux types principaux de schémas interactifs

- *Les interactions verticales* (enseignant ↔ apprenant) : L'enseignant pose les questions ou donne les consignes à l'apprenant. Ce dernier répond et exécute (simultanément ou non) les consignes.

L'apprenant du FLE dans une salle de classe, veut apprendre la langue cible pour arriver à communiquer en cette langue donc il compte sur ces échanges qu'il va avoir avec son enseignant pour y parvenir.

- *Les interactions horizontales* (apprenant ↔ apprenant) : L'enseignant laisse la parole à l'apprenant en paire ou petits groupes entre autres. Ces interactions permettent de renforcer les apprentissages en augmentant le temps de parole de chaque apprenant.

L'apprenant compte développer également une confiance en soi dans la langue cible en performance orale dans la salle de classe donc il va falloir que l'enseignant crée des situations authentiques à travers des activités orales qui vont permettre la participation de tous les apprenants. En prenant en compte, l'AC et d'autres approches d'enseignement/apprentissage modernes, il serait convenable de favoriser des situations d'échanges dans lesquelles les apprenants seront en interaction où ils développeront leur imagination et leur créativité. L'enseignant doit prendre du recul, il ne doit pas être le seul qui détient le savoir mais un guide qui dirige ses apprenants. Ces types d'interactions sont beaucoup favorisés, comme nous avons déjà indiqué plus haut, dans l'approche communicative. L'enseignant doit donc s'assurer dans le processus de l'enseignement/apprentissage qu'il interagit bien avec son apprenant. Il doit montrer à l'apprenant qu'il s'intéresse à l'état de son développement linguistique.

Il faut préciser que la qualité et la fréquence des échanges en classe sont des facteurs qui faciliteront le processus d'apprentissage et permettront au bout du compte à la performance orale requise de l'apprenant. L'interaction en classe de FLE est donc le pivot d'intérêt pour accéder à la performance orale dans le processus d'enseignement/apprentissage puisqu'elle comporte l'idée d'une relation mutuelle et d'une action réciproque des apprenants et de l'enseignant.

5.4 Les jeux de communication

Toute production (orale ou écrite) dans une langue étrangère comporte une part de stress. L'apprenant se sent insécurisé langagièrement lorsque, devant la classe, il doit s'exprimer. Les jeux offrent cette opportunité d'occulter une part de cette insécurité. Autrement dit, les jeux, source de plaisir, débloquent souvent l'apprenant quand il s'agit de prendre la parole dans une langue que l'on ne maîtrise pas très bien. Les jeux permettent alors d'organiser, de structurer le processus psychique de l'apprenant et d'élaborer ses capacités cognitives et affectives. En effet, il instaure un climat de confiance, de coopération, de respect qui fait que l'apprenant oublie en partie ses peurs et ose de prendre la parole volontairement. Pour mettre l'apprenant à l'aise dans la situation de communication en classe, il faut, au sein de la classe, lui donner la possibilité d'exercer ses talents, de s'exprimer dans des situations qui se rapprochent le plus possible des situations d'échanges authentiques en suivant les interactions déjà discutées ci-dessus. A travers les jeux, les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques de l'apprenant sont testées pour qu'il puisse découvrir les clefs d'une communication réussie de FLE ou de la langue cible.

Le jeu provoque l'interaction dans laquelle l'apprenant est à la fois *récepteur, producteur* et où il doit exercer sa capacité d'anticipation (il pense à ce qu'il va répondre pendant qu'il écoute ce qu'on lui dit) comme dans une vraie interaction sociale. De plus, l'apprenant sera amené, par l'expérience du jeu, à mettre en pratique des fonctions que remplit le discours : basant sur les actes de parole.

Il est important de mentionner à ce point que, bien que les jeux permettent à l'apprenant de communiquer dans la langue cible, ils se préoccupent moins de la

justesse d'expression que de la prise de parole et de la communication à proprement dit. Ces jeux sont basés sur une ou des informations manquantes. C'est pour dire que ces jeux de communication consistent avant tout à mettre en situation les structures linguistiques abordées lors de la séance. Ainsi les énoncés produits par les apprenants sont relativement guidés par le contexte et par l'enjeu de l'activité. Donc, il adapte son énoncé linguistique, dans les jeux, à la situation de communication et à son interlocuteur. Et l'attention n'est pas trop mise sur les erreurs grammaticales commises en jouant. Excepté, si ces erreurs commises nuisent à la compréhension.

5.5 Dialogue, jeux de rôle, simulation

La mise en place de telles activités offre la possibilité de faire utiliser la langue en situation. Communiquer dans une langue étrangère, participe à faire comme si, (nous étions des étrangers) qui est le moteur de bien des jeux enfantins reposant sur la simulation.

Dans ces types d'activités, les apprenants sont beaucoup moins guidés, ils peuvent faire preuve de réelles initiatives de formulation. Ils décident même de ce qu'ils veulent dire étant donné que seul le thème ou le sujet est imposé. Les apprenants sont donc amenés à développer une certaine compétence d'improvisation et d'autonomie langagière.

La progression dans une approche communicative est différente de celle des autres méthodes dans le sens qu'elle n'est pas envisagée de manière *linéaire* mais sur la base d'un découpage linguistique qui détermine les étapes successives. Il s'agit d'une progression *en spirale* caractérisée par la reprise systématique des contenus linguistiques enrichie progressivement lors de situations diversifiées d'apprentissage et de communication. Ceci se fait en fonction des besoins des

apprenants. Donc la base des compétences de communication à acquérir en fin du programme scolaire ou du trimestre informe la programmation des activités.

Dans ce qui suit, nous examinerons brièvement ce qui favorise la prise de parole chez l'apprenant.

5.6 Comment motiver l'apprenant et favoriser la prise de parole

La motivation, l'incitation à apprendre une langue étrangère est favorisée par l'occasion donnée à l'apprenant de s'investir pleinement dans un échange communicatif. Hagege (1982) souligne que, dans un échange communicatif la motivation sollicite en tant que personne et non pas seulement en tant qu'apprenant. C'est pour dire qu'on est motivé non seulement parce qu'on est un apprenant dans une situation d'apprentissage mais aussi comme un être humain. Kervran (1996) aussi postule que la motivation naît de la nécessité de maîtriser les éléments linguistiques introduits par les locuteurs dans un contexte déterminé et la possibilité donnée à chacun d'utiliser la langue de manière autonome et personnalisée. Il faut accepter quand même que, pour travailler dans un domaine quelconque, il doit avoir une forte motivation. L'apprentissage des langues étrangères, surtout le français n'est pas d'exception.

Il y a trois types de motivation mais nous nous intéressons à deux dans notre contexte ; la *motivation intrinsèque* (basée sur l'intérêt personnel) et la *motivation extrinsèque* (basée sur les notions de devoir, contrainte et récompense, bref venant de l'extérieur). La théorie de la motivation intrinsèque prend appui sur les *besoins psychologiques de l'individu*: les besoins d'affiliation sociale, d'autonomie et de compétence. Cette motivation intrinsèque est primordiale dans l'approche communicative comme elle est l'un des principes de base aux théories (le cognitivisme et le constructivisme) qui la sous-tendent. Donc, le rôle

primordial de l'enseignant c'est de susciter cette motivation de l'apprenant et l'inciter à prendre la parole. Ces besoins de l'apprenant vont faire part à travers les situations mises en place, de leur propre créativité. Le but de cet enseignement est que, l'apprenant acquiert une certaine autonomie dans la langue étrangère. Or il est important que l'apprenant ait suffisamment d'assurance pour s'aventurer à prendre des risques durant cet apprentissage. Cela va donc faciliter une performance orale chez lui dans le domaine de LE.

La stratégie du *questionnement* est l'une des méthodes à considérer pour motiver et permettre à l'apprenant de prendre la parole. Les questions vont encourager l'apprenant à continuer à prendre la parole. Le questionnement est une stratégie de sollicitation. L'enseignant étaye la production langagière de l'apprenant en lui posant des questions. Il pose des questions pour l'amener à répondre et par voie de conséquence l'amène à prendre la parole. Il est un guide pour l'apprenant qui ne prend pas la parole de sa propre initiative. Il est observé que la plupart des lycéens ghanéens en classe de FLE ne lève pas la main pour prendre la parole volontairement. Ainsi, on pourra remarquer que l'enseignant insiste à poser des questions aux apprenants pour les inciter à parler. Selon Bounier (2002 : 195), un apprenant qui ne lève pas la main ou ne prend pas spontanément la parole en classe de FLE mais qui attend d'être désigné par l'enseignant est quelqu'un qui ne participe pas suffisamment dans son apprentissage. C'est pour dire que, la plupart des apprenants ghanéens ne participent pas suffisamment en classe de FLE. Donc, c'est par le biais des questions, qui marquent le début d'une séquence, que les apprenants prennent la parole.

La stratégie de *la répétition* est un autre moyen que l'enseignant peut utiliser pour motiver l'apprenant et le faire prendre la parole dans la classe de FLE. Les situations doivent être variées et motivantes (comme dans toute autre discipline, la motivation est un puissant facteur de réussite !). L'apprenant sera amené à parler de lui, de ses goûts, de ses sentiments, à communiquer avec les autres, à les questionner. L'apprenant est sollicité en permanence. Compte tenu du fait que la prise de parole doit se faire dans un contexte motivant, l'enseignant favorisera les approches ludiques qui procurent à l'apprenant l'envie de participer. Le rôle de l'enseignant est donc important dans le fait de mener la classe, il est agent et doit manipuler la conversation pour maximiser l'apprentissage en vue d'instaurer un climat de confiance dans sa classe de langue.

L'utilisation de documents dits authentiques sont aussi perçus comme plus motivants et plus propres à faire naître la performance orale et l'autonomie. L'emploi de tels supports ; images et texte, tableaux, publicités entre autres, permet un accès à une parole plus proche de la réalité sociale que dans les énoncés stéréotypés. Le contexte dans lequel se fait un tel apprentissage doit donc être rassurant pour être motivant.

La prise de parole, la motivation pour participer que manifestent les apprenants, doit se solder de la part de l'enseignant par une certaine reconnaissance (un compliment par exemple). Pendant les séances de FLE, l'enseignant doit essayer d'instaurer une sécurité (confiance) et motiver l'apprenant en utilisant des renforcements tels que «bien, excellent, bravo, applaudissez-le/la, un bon effort, entre autres» et les compléter par une geste du pouce vers le haut à la vue de certains regards interrogatifs, des sourires, les secouements de tête (gestes affectueux) entre autres. L'utilisation de ces

renforcements encourage l'apprenant à performer langagièrement dans notre contexte. Ceci met en jeu *la motivation extrinsèque* qui est l'un des principes, primordial de la théorie behavioriste. Ce concept de la *Stimulus-Réponse* de la théorie behavioriste, a pour but de renforcer l'action langagière de l'apprenant. C'est pour dire que l'apprenant sera motivé à prendre la parole par des renforcements variés prononcés par l'enseignant pour récompenser ses réponses durant l'interaction en classe.

Comme nous l'avons déjà indiqué plus haut, chez les behavioristes, la notion d'apprentissage désigne les conditions par lesquelles les renforcements modèlent de nouveaux comportements (Skinner 1957). Dans l'enseignement/apprentissage, une réponse *directe et correcte* de l'apprenant à la demande de l'enseignant favoriserait l'apprentissage. Mais nous dirons que la réponse donnée par l'apprenant ne doit pas être toujours correcte pour mériter des récompenses de l'enseignant. Bien que l'apprenant fasse l'effort en exhibant une performance orale, il est conseillé qu'on le motive pour qu'il puisse développer la confiance en soi et se sécuriser dans le but d'atteindre une autonomie langagière. Cela va sans dire que, l'aide nécessaire pourra être apportée par l'enseignant pour amener une amélioration des formulations inexactes de l'apprenant. L'enseignant doit tenir compte du fait que c'est en forgeant qu'on devient forgeron.

Il importe de mentionner aussi que, la création des situations plus ou moins ludiques pour obtenir des données manquantes, suscite la curiosité intellectuelle de l'apprenant. La résolution des problèmes, le « *problem solving* » stimule en effet toujours l'intérêt des élèves qui se focalisent alors plus sur la tâche à accomplir que sur la langue ; les apprenants se mettent ainsi à performer langagièrement en français sans pratiquement s'en rendre compte.

5.7 Moins de grammaticalité plus d'acceptabilité

Privilégier l'approche communicative a pour but de faire acquérir une compétence communicationnelle mais aussi des savoirs phonétiques, lexicaux ainsi que grammaticaux, permettant de coder une information pour la transformer en un message dans un contexte donné. Les méthodologues se sont rendus compte qu'en terme de communication, la pertinence du message est plus importante que la correction grammaticale de celui-ci, que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer, et qu'en pédagogie, l'apprenant est plus important que la méthode et, par la suite, il faut tenir compte de ses besoins et motivations. L'enseignant a une obligation dans l'AC, de faire comprendre aux apprenants cette nouvelle réalité et de mettre à leur disposition les moyens qui leur permettront de maîtriser cet instrument qui est la langue étrangère comme un moyen d'action et d'interaction.

Il importe de mentionner qu'il n'y a pas une dichotomie stricte entre *les compétences des règles linguistiques* (des formes linguistiques) et *les pratiques* ou les performances langagières (des formes interactives), dans la mesure où les premières peuvent se consolider à travers les secondes et les secondes peuvent formater les premières. Autrement dit, les formes linguistiques font partie intégrantes de la pratique interactive - elles sont structurées par elle et structurantes par rapport à elle. Ce qui importe ici c'est le traitement interactif, son acception ou son refus par l'interlocuteur et non tant l'adéquation de la forme à une norme donnée à travers le processus interactif. Bertocchini et Costanzo (2008 : 78), le souligne ainsi que, la grammaire de la langue cède la place aux « grammaires » d'usage. Les différents types de discours oral et des différents

types de textes entre autres qui répondent aux situations de communication sont acceptables.

Les apprenants ghanéens assimilent déjà d'une manière naturelle et implicite la grammaire de leurs langues premières. Donc il ne sera pas trop difficile de les amener à faire ainsi dans les situations de communication appropriées, avec les formes linguistiques du français implicitement. Il est bien évident qu'il y aura des transferts des connaissances grammaticales acquises antérieurement de l'anglais et plus rarement, de leurs langues maternelles. Plus rarement parce que, comme nous avons déjà souligné plus haut, c'est l'anglais qui perturbe plus le français, dans le processus d'apprentissage du français au Ghana. Selon Naito (2002 :157), toutefois, les formes du français sont contraignantes. C'est le français qui est le plus gêné dans cette rencontre puisque l'anglais c'est la LE, la première apprise par les apprenants Ghanéens de FLE.

Il faut donc déculpabiliser les erreurs, d'autant plus que la communication ne demande pas une précision absolue. Comme nous avons déjà exploré, les théories de base de l'AC, surtout les constructivistes attribuent à l'erreur un rôle positif, car elle est considérée comme une fausse hypothèse de l'apprenant dans la construction de l'interlangue. Ce qui ne veut pas dire qu'à certains moments de l'apprentissage comme lors de la présentation de nouvelles notions, il ne faut pas exiger l'exactitude des productions. C'est le fond qui compte le plus et pas la forme. Desmons et al (2005 :41) soulignent que « ce sont les erreurs qui nuisent à la compréhension qu'il faut corriger aussi souvent que possible ». Sinon, il faut les laisser parler sans trop insister sur les règles linguistiques puisque qu'on parle parce qu'on a quelque chose à dire.

5.8 Comment rendre la langue française plus intéressante et attirante

L'enseignant de FLE se doit de rendre la langue française intéressante pour les apprenants. Pour cela il se doit de l'associer à des choses plaisantes. Le succès de l'acte éducationnel dépend, à côté des méthodes et de techniques de travail, de la maîtrise de l'enseignant, de son intérêt à éveiller l'attention de ses apprenants, à les motiver. Il est nécessaire aussi d'établir un climat de confiance et d'adopter, comme style de travail, une attitude ferme mais bienveillante à l'égard des apprenants et de leur performance soit à l'orale ou à l'écrit.

Il est important également de susciter la curiosité intellectuelle des apprenants en créant, par exemple, des situations plus ou moins *ludiques* pour obtenir des données manquantes. La résolution des problèmes, le *problem solving* stimule en effet toujours l'intérêt des apprenants qui se focalisent alors plus sur la tâche à accomplir que sur la langue ; les apprenants se mettent ainsi à produire en français sans pratiquement s'en rendre compte. Le plaisir est alors accru et on amène ainsi facilement les apprenants à interagir. De ce fait, pour amener les apprenants à s'intéresser au cours de français, il est important de varier le plus possible les supports (les documents authentiques) et les activités, de créer un climat de confiance pour qu'ils puissent s'impliquer mais aussi de créer des activités cohérentes ; on parle parce qu'on a quelque chose à dire et on écrit parce qu'on a quelque chose à écrire.

5.9 La psychologie de l'apprenant en classe de FLE

La situation psychologique de l'apprenant influence sa réussite. Un apprenant très bien motivé, qui a confiance en lui et qui n'a pas peur de faire des fautes, pourra développer de manière plus efficace sa compétence de

communication. Une bonne maîtrise d'une langue étrangère alors, pourrait dépendre des contextes psychologiques dans lesquels se trouvent les apprenants. Donc au départ, l'enseignant a une responsabilité d'expliquer à l'apprenant les avantages qu'il va tirer dans l'apprentissage de FLE car, à part l'anglais, c'est la langue la plus valorisée internationalement à travers le monde.

La communication orale en classe de langue est une prise de parole publique, qui peut faire penser à un discours devant un auditoire. Cela est donc différent d'une conversation ordinaire. Ainsi, faire une erreur devant un public, ou la faire plusieurs fois de suite, peut mettre en jeu des émotions qui peuvent avoir un effet sur l'estime de soi. Donc, un apprenant anxieux, qui a peur de ne pas comprendre la question de l'enseignant, de ne pas pouvoir donner une réponse correcte, de ne pas être compris par les autres et d'être ridiculisé, ne voudra pas prendre parole en classe et, cela influencera négativement son apprentissage. Ainsi, nous pouvons imaginer qu'un apprenant préférerait ne jamais risquer de prendre la parole pour ne pas s'exposer au regard des autres s'il fait une erreur. Cette notion d'intimidation personnelle (*l'insécurité linguistique* dans notre contexte) chez l'apprenant, ne le permet pas à une performance orale en FLE. Julié (1994 : 83), affirme cette position en postulant que ; « les apprenants ne prennent de risques que si l'enseignant, par son attitude personnelle, les sécurise ». Donc c'est à l'enseignant de trouver des stratégies pour donner cette confiance à l'apprenant pour qu'il puisse prendre la parole volontairement et communiquer en toute sécurité.

Pour travailler la psychologie de l'apprenant et le sécuriser, il va falloir aussi que l'enseignant l'incite à prendre la parole pour indiquer ce qu'il ne sait

pas car le comportement spontané est souvent de prendre la parole pour dire que l'on sait et de se taire quand l'on voit que les autres savent.

5.10 Le document authentique

Bertocchini et Costanzo (2008 : 78), définissent le document authentique comme « n'importe quel type de document (texte/ discours oral, écrit, visuel, scriptovisuel entre autres) originairement non destiné à être employé pour l'apprentissage des langues ». Autrement dit, tout document qui n'est pas prévu ou bien fabriqué pour de fin de l'enseignement/apprentissage mais qui soit linguistiquement rentable et culturellement représentatif pour animer les classes de FLE est considéré authentique.

L'arrivée des nouvelles technologies, donne une accessibilité immédiate à toutes sortes de documents et exige que l'enseignant en profite pour aider les apprenants des langues étrangères en générale et de FLE en particulière, à facilement atteindre une performance orale requise. Ces documents authentiques évoquent des situations réelles sous forme de dialogues. Ils se sont peu à peu diversifiés : c'est aujourd'hui schéma, des photos, des affiches publicitaires, des extraits de film, des articles de presse, des dialogues enregistrés, des messages électroniques, des vidéoclips entre autres.

L'utilisation de ces documents authentiques prépare l'apprenant à la situation réelle de communication et même à la rencontre avec les locuteurs natifs. La question qui se pose c'est, *comment choisit-on ces documents authentiques pour animer les classes de FLE ?*

Pour que le document authentique soit utile dans une classe de FLE pour permettre une performance orale chez l'apprenant, une fois encore, le rôle de

l'enseignant est très crucial. C'est à lui de juger la pertinence du document compte tenu la possibilité qu'il lui offre par rapport aux besoins langagiers de l'apprenant. Il va par exemple mesurer comment le document authentique lui permet, comme Lherete (2010), le met, de montrer pourquoi ce type de document ou de message ne pourrait exister tel quel dans notre culture ; de faire mener une investigation sur l'acte de communication saisie dans son ensemble avec toutes les fonctions mises en jeu et les référents culturels convoqués ; et de montrer en quoi le document illustre l'une des notions du programme. C'est pour dire que, l'enseignant va mesurer le document proprement dit à travers ces trois points cités ci-dessus pour voir comment il répond aux besoins langagiers de l'apprenant, la culture des locuteurs natifs entre autres et les notions de son programme à inculquer à l'apprenant.

Recommandations

A partir des résultats obtenus lors de notre étude, nous le trouvons nécessaire de faire les recommandations suivantes :

- Pour permettre à une performance orale sous l'AC, les apprenants doivent être exposés suffisamment aux jeux, aux émissions de télévision, aux vidéocassettes en français si les équipements le permettent et discutez-en avec eux. L'apprenant est également motivé par des éléments de cultures françaises et francophones. Donc il faut les exposer à ces éléments car ce sont des choses nouvelles pour eux et qui vont les inciter au bout du compte à prendre la parole. On peut trouver ces éléments *au Francozone* aux Centres Régionaux de l'Enseignement du Français (CREF), à Alliance Française et aux universités au Ghana. Surtout les universités publiques.

- Les apprenants aussi seront fascinés par de petites entrevues faites et enregistrées. La voix enregistrée sur cassette audio est écouté en classe et évalué par les apprenants eux-mêmes. Les enseignants doivent aussi varier les documents authentiques pour rendre l'espace de classe de FLE très attirante. Ces stratégies amélioreront leur performance orale puis qu'elles vont les inciter à prendre la parole et ainsi faisant, ils développeront la confiance en soi d'engager un interlocuteur en communication orale en français.

- Dans une pédagogie de l'oral en interaction comme Lhote (1995) le postule, il est meilleur d'apprendre à faire des liens et des associations que d'acquérir des connaissances isolées qui risquent toujours de se perdre ; plutôt que d'opposer les activités conscientes aux activités automatisées. C'est pour dire qu'il vaut mieux apprendre à associer des représentations. Pour se faire, il faut un enseignant bien formé pédagogiquement. Donc nous recommandons une formation continue bien structurée pour des enseignants déjà formés surtout dans l'AC et les approches modernes puisque la didactique des langues comme des langues mêmes sont en évolution perpétuelle. Cette formation continue doit être suivie par des visites fréquentes par des inspecteurs de FLE pour assurer que les enseignants mettent en pratique des connaissances pédagogiques apprises. Nous avons remarqué que sans cela, cette formation continue dans une grande mesure est inutile puisque les enseignants ne la pratiquent pas ou la pratiquent peu.

- Le fait de faire des suivis met en jeu le besoin d'avoir un certain nombre d'inspecteurs des enseignants de FLE. Actuellement dans Ghana

Education Service (GES), il y a assez d'inspecteurs pour les enseignants. Mais ces inspecteurs n'ont pas ou bien ont peu de connaissance en FLE. Ils n'ont pas le savoir-faire pour déterminer si les enseignants du FLE, appliquent méticuleusement les stratégies sous l'AC ou pas. Donc, nous recommandons que soient engagés des inspecteurs de FLE pour remplir ces postes vacants. Au moins un inspecteur pour chaque district.

- Revoir la place (l'importance) de l'oral dans le système d'évaluation des épreuves des examens de fin de cycle, lui attribuer au moins 50% des notes d'évaluation de l'apprenant à l'examen final.

CONCLUSION GENERALE

L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école doit développer des aptitudes mentales positives comme la confiance, le goût du risque et la motivation. L'AC développe ces aptitudes et permet à l'apprenant de progresser en langue étrangère, de prendre plus facilement des initiatives orales et de devenir plus autonome. Elle donne le sens à l'acteur (l'apprenant) de prendre en charge son propre apprentissage.

En somme, notre préoccupation dans ce travail de recherche a été d'explorer *'l'impact de l'approche communicative sur la performance orale des apprenants de FLE dans quelques lycées dans la métropole d'Accra.'* La pratique de l'oral est une priorité dans l'enseignement/apprentissage de toute langue, surtout sur les approches modernes d'apprentissage des langues. Les préambules des programmes scolaires de JHS et de SHS de FLE au Ghana établissent clairement que l'apprentissage de FLE doit amener les apprenants Ghanéens à communiquer (à l'oral et à l'écrit) mais à l'oral surtout, avec le monde francophone en général et ses voisins francophones en particulier. Cette position, se justifie pleinement par le fait qu'une langue s'appréhende d'abord à l'oral avant d'être un outil de communication à l'écrit.

Dans notre étude nous avons remarqué principalement les facteurs qui bloquent la performance orale chez les lycéens. Ce sont : le manque de confiance en soi, le manque de motivation de l'apprenant à prendre la parole en classe, l'application inadéquate des stratégies de l'AC par l'enseignant, le fait que les apprenants ne sont pas actifs dans les cours de FLE et le fait que les règles linguistiques sont apprises isolement hors contexte.

Etant donné que notre travail est ancré dans l'AC, nous nous sommes focalisé sur les deux théories principales qui la sous-tendent ; le cognitivisme et le constructivisme. Ces deux théories mettent un accent particulier sur l'apprenant qui est, et qui doit être au centre de son apprentissage. Mais comme nous avons aussi porté un regard sur le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de l'apprenant, nous avons mis en évidence que la réussite de l'apprenant dépend dans une grande mesure de l'enseignant comme c'est lui qui détermine la tâche à accomplir selon les besoins langagiers de l'apprenant et c'est lui, l'enseignant qui évalue l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Pour ce faire, nous avons aussi exploré la théorie behavioriste dans le domaine de la motivation extrinsèque de l'apprenant de son apprentissage.

Il serait intéressant de préciser que cette étude nous a montré que, presque tous les lycéens sont conscients de l'importance de la compétence de communication dans l'enseignement/apprentissage de FLE au Ghana. Mais ils déplorent le fait que, les interventions par rapport aux activités que les enseignants mettent en place durant l'enseignement/apprentissage pour améliorer cette compétence et les transformer en performance sont insuffisantes. De plus, une grande partie de ces lycéens sont d'accords sur la nécessité de donner une place de choix à la phonétique, au lexique et à la syntaxe dans les leçons. Malgré cette prise de conscience, cette étude nous révèle aussi que les apprenants ont un stock de vocabulaires très limité en FLE. Ceci les insécurise linguistiquement, et leur donne la peur de faire des erreurs dans une situation de communication créée en classe par l'enseignant. Ce manque de confiance en soi, les empêche de prendre la parole en classe de FLE et de développer leur performance orale langagière. Ceci met en jeu le rôle important de l'enseignant d'aider l'apprenant à développer les

stratégies d'apprentissage de prendre la parole volontairement en classe de FLE et d'avoir une autonomie langagière. Ces stratégies de l'enseignant doivent prendre en compte la psychologie de l'apprenant. Comme le soulignent Dinçer et al (2012), durant le processus d'apprentissage de l'expression orale, l'enseignant doit prendre en compte la psychologie des apprenants et leur préparer des environnements qui soutiennent leur autonomie et qui leur permettent de pratiquer la langue. Ce type d'environnement et la psychologie de l'apprenant bien travaillé, permettront aux apprenants d'être motivés et de favoriser leur apprentissage. L'indication est donnée que la pratique d'activités orales (les jeux de communication) est très motivante et permet à l'apprenant d'être performant langagièrement à la dimension de l'oralité.

Nous avons aussi identifié que, pour avoir une performance orale dans une classe de FLE, il va falloir que l'enseignant choisisse des actes de parole appropriés et des énoncés justes qui expriment clairement les besoins langagiers exigés par l'apprenant pour interagir avec son interlocuteur dans une situation quelconque de communication. Cette pratique doit être faite à travers des activités communicatives.

Nous avons fait recours uniquement à la méthode qualitative dans notre étude en faisant appel à des instruments de recherche comme : l'interview et l'observation non-participante dans la collecte de nos données qui nous ont permis de sortir avec les conclusions ci-dessus.

Nous avons remarqué aussi que, le manque d'inspecteurs, bien qualifiés pédagogiquement en FLE pour visiter les classes de langue durant les cours, de temps en temps, pour observer comment les enseignants de FLE utilisent l'approche communicative préconisée par les décideurs politiques de l'éducation

des langues, contribue à la non application rigoureuse de l'approche dans l'enseignement/apprentissage.

L'état de la recherche en didactique des langues étrangères est en évolution perpétuelle comme les langues mêmes. Donc nous n'avons pas la prétention d'avoir tout dit sur ce sujet. Nous pensons qu'il est fort probable que le bilinguisme et le plurilinguisme ethnographique sur les phénomènes de transfert par rapport aux méthodes d'enseignement/apprentissage modernes, soient des sources d'obstacle possibles dans l'acquisition de la performance orale dans le processus d'apprentissage chez les apprenants. Ces éléments pourraient constituer ultérieurement un défi pour d'autres recherches. Alors nous comptons mener une recherche dans l'avenir pour voir clairement comment ces phénomènes du bilinguisme et du plurilinguisme chez nos apprenants incitent une performance orale en FLE chez eux.

RÉFÉRENCES

- Alliance Française. (2008). *Référentiel pour le cadre Européen commun A1 – A2, B1-B2, C1-C2*; Alliance française de Paris Iie. Paris : CLE International.
- 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.
- Anderson, P. (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Paris : Presse Universitaire Franc-Comtoises.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford : Clarendon Press.
- Berard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratique*. Paris : CLE International.
- Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de Français Langue Etrangère*. Paris : CLE International.
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier/Didier. CREDIF.
- Bogaards, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Editions Didier.
- Bouvier, B. (2002). « Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE » en *Etude de linguistique appliquée*. Paris : Didier-Erudition, avril-juin 2002 page 189-199.
- Boyer, H., Butzbach, M., & Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du Français langue étrangère*. Paris: CLE International.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1983). *Savoir faire, savoir dire. Le développement de l'enfant*. Paris : PUF.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Casely-Hayford, L., Daku, F., Dovie, D., Nutakor, E., Ekor, C., Akabzaa, R., Adams, R., Issahaku, M., Marfo, K., Rashida, M., Ocloo, A., Gyamfi, G., Charles Brefo, C., & Bansa, M. (2010). *The Status of*

French Language Teaching and Learning across Ghana's Public Education System.

- Chomsky, N. (1965). *Aspects de la théorie syntaxique*. London: Cambridge M.I.T. Press.
- Cicurel, F. (1994). « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». In *Cahiers du Français Contemporain* n° 1, 103-118.
- Cicurel, F. (2002). «La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe». In *Aile* n° 16, pp. 145-163.
- Courtyllon, J. (1989). « Lexique et apprentissage de langue », in *Lexiques, FDLM Recherches et Application*. Paris : EDICEF page 147- ...
- Courtyllon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette FLE.
- 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., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.
- Dabène, L. (1984). «Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère ». In R. Bouchard. *Les échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble: ELLUG. pp. 129-138.
- Dabène, 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, F., Ferchaud, F., Godin, D., Guerrieri, C., Guyot-Clement, C., Jourdan, S., Kempt, M-C., Lancien, F., Razakamanana, R. (2005) . *Enseigner le FLE, Pratique de classe*. Paris : Belin.
- Dinçer, A., Yeşilyurt, S., & Göksu, A. (2012). « Promoting speaking accuracy and fluency in foreign language classroom » in *A closer look at English*

- Speaking Classrooms*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 97-108.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier/Didier.
- Germain, C., & Netten, J. (2004). « Facteur de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS » In *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*. Vol.7(1) Pp55-69, Université de Strasbourg. (www.alsic.u-strabg.fr)
- Girad, D. (1974). *Les langues vivantes : enseignement et pédagogie*. Paris : Librairie Larousse.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach*. (4th ed.). White Plains, NY : Longman Information processing theory and instructional technology.
- Government of Ghana. (2004). White paper on the report of the education reform committee. Ministry of Education Science and Sports.
- Grossen, M., & Bochon, L. O. (1995). « Learning mediated by computers: to what extent is it situated? » Workshop on Learning in Human and Machine, European Science Foundation. Aix-en-provence.
- Hagege, C. (1982). *La structure des langues, Que sais-je ?* Paris : PUF.
- Hymes, D. H. (1972). « Models of the interaction of language and social life », *The Ethnography of Communication*. New York : Holt, Rinehart & Winston, 45-52.
- Kervran, M. (1996). *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*. Paris : Armand Colin, collection formation des enseignants.
- 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 présenté au département de Français. Cape Coast : University of Cape Coast.
- Kuupole, A. (2000). *Image de langue française au Ghana: une étude de cas dans la Municipalité de Cape Coast*. University of Cape Coast. MPhil Thesis (non-publiée).

- Lebart, L., & Salem, A. (1988). *Analyse statistique des données textuelles. Questions ouvertes et lexicométrie*. Paris : Dunod.
- Lherete, A. (2010). « Le document authentique en classe de langue » publié en *JOURNEE des langues CDDP33* 24 novembre.
- Lhote, E. (1988). « Une approche paysagiste de la compréhension orale d'une langue », dans *La Phonétique aujourd'hui*, Reflet, n°26,
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction : Percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette.
- Maarfia, N. (2008). « L'alternance codique en classe de français en deuxième année primaire : Entre fonction communicative et fonction didactique. En *Synergies Algérie* n°2 pp. 93-1107.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF. Collection « Que sais-je. »
- 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.
- Mergel, B. (1998). *Instructional design & learning theory*. MA: MIT Press.
- Ministry of Education. (2010). *Teaching syllabus for French (Senior High School 2 - 4)*, Accra: Curriculum Research and Development Division (CRDD).
- Ministry of Education. (2012). *Teaching syllabus for French, Junior High School*, Accra: Curriculum Research and Development Division (CRDD).
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Naito, S. (2002). « Difficultés linguistiques et culturelle dans l'enseignement du français à un public japonais ». En *Etude de linguistiques appliquée*. Paris : Didier-Erudition. Avril – juin p. 145-155.

- Paillé, P. (1996). Qualitative (analyse). In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en science humaines et sociale* (pp. 180-182). Paris : Armand Colin.
- Perdue, C. (1980). « L'analyse des erreurs : un bilan pratique », *Langages*, n°57. Paris : L'harmattan.
- Pescheux, M. (2007). *Analyse de pratique enseignante en FLE/S Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*. Paris : l'Harmattan.
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère: Emergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Education.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Gap : Ophrys. Collection « AEM ».
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.
- 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
- Schachter, P. (1978). *English propredicates*. Linguistic Analysis Copley Publishing Group.
- Schuman, L. (1996). *Perspectives on instruction*. MA: Harvard University Press.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts : an Essay on the Philosophy of Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs: Copley Publishing Group.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. et Madden, C. (Eds), *Input in second language acquisition*. Rowley Newbury House. P251-274.

- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Tagliante, C. (2004). *La classe de langue*. Paris : CLE International
- Trubetzkoy, N. S. (1964). *Principes de phonologie*. Paris: Éditions Klincksieck.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Wioland, F. (1991). *Prononcer les mots français : des sons et des rythmes*. Paris: Hachette.
- Widdowson, H.G. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris: Hatier-CREDIF.
- Yiboe, K.T. (2010). *Enseignement/apprentissage du français au Ghana : écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*. Thèse de Doctorat, Université de Strasbourg, Strasbourg.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of Case Study Research, (3rd ed)*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

SITOGRAPHIE

<http://www.prepa-isp.fr/wp-content/annales/5-commissaire/culturege/20052.pdf>

(consulté en octobre 2014)

<http://www.unige.ch/lettres/linguistique/moeschler/enseignement/LC/2014/LangC/og2-print.pdf> (consulté en octobre 2014)

http://plessner.u-strasbg.fr/dess/projet01/html/cst_expl.htm#courants (consulté en décembre 2014)

http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html (Consulté en décembre 2014)

<http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec540/perspectives/Perspectives.html> (consulté en juin 2015)

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2005a/> (consulté en novembre 2014)

www.a3net.net/elearning/Instructional_design-comparison-mergel.pdf (consulté en juin 2015)

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2005a/> (consulté en novembre 2014)

<https://www.fichier-pdf/2013/12/28/theories-apprentissage-1> (Théories de l'apprentissage et pratique d'enseignement de Gérard Barnier, consulté en décembre 2014)

ANNEXES

ANNEXE 1

Ce qui suit est la grille d'observation que nous avons suivie lors de l'observation des classes de FLE aux écoles visitées.

The purpose of this class observation is strictly for academic purposes. Therefore, whatever information that will be gathered, will be presented in a way that the confidentiality of the people involved, will be intact, as the ethics of research demand.

GRILLE D'OBSERVATION

Sujet : Impact de l'AC sur la performance orale des apprenants de FLE au lycée.

Objectif : Examiner les rôles de l'enseignant de FLE et de l'apprenant dans l'assurance de la performance orale chez le dernier.

Nom du lycée :

Date :

Niveau :

Durée de l'observation :

Titre de la leçon :

1. La langue / les langues utilisée(s) par l'enseignant
2. Le niveau ou registre de langue. Est-ce qu'il est accessible selon le niveau d'apprenant ou non?
3. La classe est-elle un cadre favorable de la prise de parole de l'apprenant ?
4. Motivation au Stimulus-Réponse (S-R). Est-ce que l'enseignant utilise des renforcements pédagogiques sous forme d'appréciation ?
5. Le questionnement ; L'enseignant explicite-il ses questions ?
Les méthodes d'explicitation

- Répétition de la question
 - Reformulation de la question
 - Traduction de la question
6. La recherche des compétences chez l'enseignant
- La méthode ou l'approche qu'il utilise et s'il emploie d'autres méthodes
 - Le document authentique, comment il fait recours à ces documents dit authentiques ?
 - L'enseignant, suit-il les guides accompagnateurs de la méthode qu'il utilise pour dispenser ses cours ?
 - Comment il fait usage des actes de parole ? Y a-t-il une sorte de décalage entre les énoncés utilisés et les situations de communication réelle ?
 - L'ambiance général de la classe (l'ambiance détendu / crispé)
 - La monopolisation de la parole par l'enseignant. (Les minutes utilisées par l'enseignant durant le cours)

ANNEXE 2: Guide d'interview

This interview is being conducted to enhance a research survey which is being carried out purely for academic purposes. The interviewees are to rest assured that any information collected will be presented in the research findings in a way that their confidentiality will be held intact, in accordance with ethics of research.

Guide d'entretien avec les enseignants de FE aux lycées.

1. Le profil de l'enseignant
 - Qualification en termes de formation
 - Le nombre d'année d'expérience (votre expérience en tant qu'enseignant sur le terrain)
2. Quelle méthode / approche utilisez-vous pour dispenser vos cours ?
3. Quelle est votre compréhension de l'approche communicative ? Et comment vous l'utilisez ?
4. Avez-vous une formation spécifique en approche communicative ?
5. Quelle est ou quelles sont la / les visée(s) de l'approche communicative ?
6. Comment exploitez-vous le manuel / les manuels d'accompagnement dans la mise en œuvre de l'AC dans le système scolaire ghanéen ?
7. Quel est / sont le(s) rôle(s) de l'enseignant sous l'AC ?
8. Qu'est-ce qu'un document authentique ? Comment vous l'utilisez dans vos cours ?
9. Est-ce qu'il y a une formation continue sur la méthode (approche communicative), préconisée pour l'enseignement de FLE par le ministère de l'éducation ghanéen ? Et participez-vous à ces formations continues ?
10. Appliquez-vous les modules traités après les stages ? Si non pourquoi ?

Guide d'entretien avec les inspecteurs des enseignants

1. Le profil de l'inspecteur
 - Quelle est votre qualification ? (votre niveau d'éducation)
 - Etes-vous formés pédagogiquement en tant qu'enseignant ?
 - Combien d'année d'anciennetés avez-vous dans l'enseignement de FLE avant votre poste d'inspecteur ?
2. Quelle méthode / approche est-ce que les enseignants de FLE utilisent pour dispenser leurs cours ?
3. Est-ce qu'elle est différente de ce qui est préconisée par les décideurs de l'éducation par rapport à la politique linguistique de FLE ?
4. Quelle est votre compréhension de l'approche communicative ?
5. Selon vous, est-ce que les enseignants ont une bonne maîtrise de cette approche ? (pourquoi ?) que la réponse soit 'oui' ou 'non' ?
6. Pourquoi selon vous, les enseignants ne suivent pas à la lettre les stratégies d'accompagnement de l'approche ?
7. Quelle est l'attitude des enseignants envers la formation continue que le centre organise chaque année pour eux ?
8. Comment pouvons-nous assurer une application de formation continue sur l'AC, dans la classe de FLE ?
9. Pourquoi selon vous, la performance orale des lycéens est presque inexistante ?

Guide d'entretien avec les lycéens

1. Quel âge avez-vous ?
2. Combien d'années avez-vous appris le FLE ? (depuis quelle année avez-vous commencé à apprendre la langue française ?)
3. Est-ce que la classe de FLE selon vous, est détendue ou crispée ?
4. Etes-vous intimidé par les réactions de vos camarades de classe ?
5. Trouvez-vous l'occasion de prendre la parole en classe ? (Est-ce que l'enseignant vous donne la parole ou bien il vous encourage de prendre la parole?)
6. Est-ce que cette prise de parole dans les cours de FLE est volontaire? Si non, quelle est la raison principale ?
7. Est-ce que les activités de classe sont suffisantes pour le développement de la performance orale en FLE?
8. Quelles stratégies adoptez-vous pour développer une performance orale en FLE?
9. Quelles sont vos difficultés / obstacles de vous exprimer en classe de FLE et en dehors de la classe?
10. Comment selon vous, les cours de FLE peuvent être dispensés pour vous permettre à avoir une performance orale requise ?