

KWAME NKRUMAH UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY, KUMASI
COLLEGE OF ART AND SOCIAL SCIENCES
FACULTY OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF MODERN LANGUAGES

**L'APPORT DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE À L'ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE AU GHANA :
LE CAS DE KNUST SENIOR HIGH SCHOOL, KUMASI ET DE ST. LOUIS
SENIOR HIGH SCHOOL, KUMASI**

**A THESIS PRESENTED TO THE DEPARTMENT OF MODERN
LANGUAGES IN PARTIAL FULFILMENT OF THE REQUIREMENTS FOR
THE AWARD OF THE DEGREE IN MASTER OF PHILOSOPHY IN FRENCH**

YEGBLEMENAWO DOREEN ESI ENYONAM

(PG4543610)

May 2013

DECLARATION

A. STUDENT'S DECLARATION

I declare that the research contained in the following dissertation was undertaken by me.

24-06-13

(Date)



YEGBLEMENAWO, Doreen Esi Enyonam

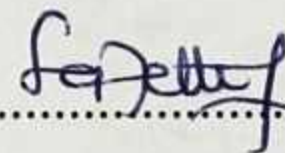
(Student)

B. SUPERVISOR'S DECLARATION

I declare that this dissertation was written under my supervision and that the candidate has been consistent in her interaction with me for guidance and directions.

24-06-13

(Date)

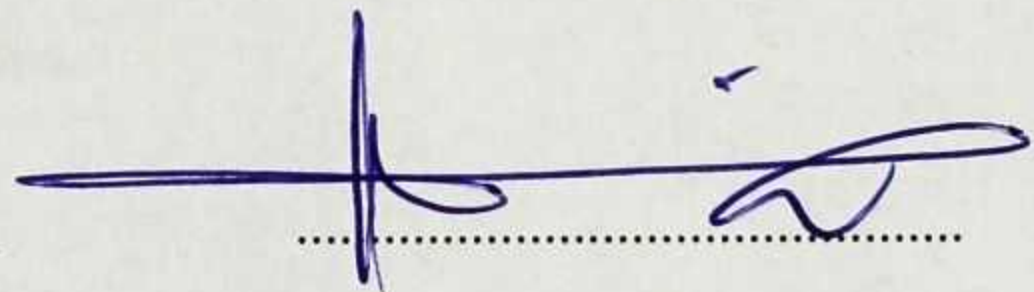


Dr. (Mrs) Lebene TETTEY

(Supervisor)

24-06-2013

(Date)



Dr. Charles MARFO

(Head of Department)

DEDICACE

À

Mes chers parents :

Albert et Favour,

Et à

Makafui,

Akpene,

Senam,

Kwadzo.

LIBRARY
KWAME NKRUMAH
UNIVERSITY OF SCIENCE & TECHNOLOGY
KUMASI

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier très sincèrement notre directrice du mémoire, Dr (Mme) Lebene Tettey pour tous ses conseils et ses encouragements à la conduite de ce travail. A tous les professeurs de français au Département des Langues Modernes à KNUST, et au Professeur D. S. Y. Amuzu, professeur de français à l'Université d'Éducation, Winneba (UEW), qui ont élargi et enrichi le cadre de notre réflexion, nous leur disons grand merci.

Nos profondes gratitudes vont aussi à nos chers parents Dr. et Madame Yegblemenawo et nos chères sœurs Makafui, Akpene, et Senam qui nous ont beaucoup inspiré par leurs encouragements et leurs soutiens divers.

Un grand merci à tous les amis et amies pour leurs soutiens moraux et leurs aides divers au bon déroulement de cette étude, particulièrement Abeeku Nketsiah-Mills, Paul Kwarteng-Amaning, Yaw Kingsley Sam, Linda Ankamah, Gifty Sarpong, Abigail Oduro, Daniel Arthur, George Boakye-Agyemang et Emmanuel Yohunu.

Nous tenons aussi à exprimer toutes nos reconnaissances aux autorités de St. Louis Senior High School, Kumasi et de KNUST Senior High School, Kumasi qui nous ont permis de mener nos enquêtes dans leurs écoles. À M. Eric Mensah, (KNUST SHS, Kumasi), à M. Abu (KNUST SHS, Kumasi), à M. Frimpong (St. Louis SHS, Kumasi), à Mlle Ruth Kassah (Tepa SHS, Tepa) et à tous les apprenants de St. Louis SHS et de KNUST SHS pour avoir accepté d'être interrogés.

SIGLES UTILISÉS

AC	Approche Communicative
B A	Bachelor of Arts
B Ed.	Bachelor of Education
B.E.C.E.	Basic Education Certificate Examination
CECR	Le Cadre Européen Commun de Référence
CREDIF	Centre de Recherches et d'Études pour la Diffusion du Français
CREF	Centres Régionaux pour l'Enseignement du Français
DALF	Diplôme Approfondi de Langue Française
DELFF	Diplôme Élémentaire de Langue Française
FLE	Français Langue Étrangère
JHS	Junior High School
JSS	Junior Secondary School
KNUST	Kwame Nkrumah University of Science and Technology
MAV	Méthodologie Audio-Visuelle
SGAV	Structuro-Globale Audio-Visuelle
SHS	Senior High School
SSS	Senior Secondary School
SSSCE	Senior Secondary School Certificate Education
WAEC	West African Examinations Council
WASSCE	West African Secondary School Certificate Examination

RÉSUMÉ

Le syllabus de français de Junior High School (JHS) et celui de Senior High School (SHS) au Ghana préconisent l'utilisation de l'Approche Communicative dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Les principes de base de l'Approche Communicative visent à développer chez les apprenants, les compétences communicatives. Malheureusement, beaucoup d'apprenants, après leurs études secondaires, n'arrivent pas à s'exprimer effectivement en français. Pourquoi cet état des choses ?

Cette étude fait une analyse de l'apport de l'Approche Communicative à l'enseignement/apprentissage du français au Ghana et cherche à savoir si l'Approche Communicative est un succès ou un échec au Ghana.

Mots clés : *Approche Communicative, Enseignement/apprentissage, Français Langue Étrangère (FLE), Français Langue Maternelle (FLM), Méthodologie, Méthode, Approche.*

ABSTRACT

The French syllabus for Junior High School (JHS) and that of Senior High School (SHS) in Ghana recommend the use of the Communicative Approach in the teaching and learning of French as a foreign language. The underlying principles of the Communicative Approach aim at developing the communication skills of students. Unfortunately, most students, after their secondary education are not able to express themselves effectively in French. Why this situation?

This research work analyses the contribution of the Communicative Approach to the teaching and learning of French in Ghana and seeks to find out if the Communicative Approach is effective or ineffective in Ghana

Key Terms: *Communicative Approach, Teaching and learning, French as a Foreign Language, French as a mother tongue, Methodology, Method, approach (teaching)*

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	5
1.0 CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS	5
CHAPITRE 2	31
2.0 LE FRANÇAIS DANS LE SYSTEME SCOLAIRE GHANEEN	31
CHAPITRE 3	47
3.0 CONSTITUTION DU CORPUS ET ANALYSE DES DONNEES	47
CHAPITRE 4	77
4.0 IMPLICATION DE L'ETUDE ET RECOMMANDATIONS	77
CONCLUSION	99
BIBLIOGRAPHIE	102
ANNEXES	108
TABLE DES MATIERES	116

LIBRARY
KWAME NKRUMAH
UNIVERSITY OF SCIENCE & TECHN
KUMASI

0.0 INTRODUCTION

La langue est un instrument important d'interaction sociale. La connaissance d'une langue est donc indispensable dans la vie quotidienne de l'homme. Chaque personne communique pour donner des informations, demander des renseignements, négocier, convaincre etc. La communication est possible grâce à la langue.

Le Ghana est un pays anglophone entouré par des pays francophones : le Togo à l'est, le Burkina Faso au nord et la Côte d'Ivoire à l'ouest. Ayant ces pays francophones comme partenaires commerciaux, il est nécessaire pour les Ghanéens de comprendre et de savoir s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français, afin de mener les transactions sans difficulté. C'est la raison pour laquelle l'enseignement/apprentissage du français est encouragé dans les écoles secondaires et les universités ghanéennes.

L'enseignement/apprentissage du FLE dans les Junior High Schools (JHS) et les Senior High Schools (SHS) vise à développer chez les apprenants, les quatre compétences, à savoir : la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite. Mais malheureusement, beaucoup d'apprenants, après leurs études secondaires, n'arrivent pas à s'exprimer effectivement à l'oral comme à l'écrit.

0.1 Problématique

D'après CARROL J-B et MOULTON W. (1963), cité par FAURE G. et al (1976 : 27),

« Une langue est ce que les locuteurs natifs disent, non ce que certains pensent qu'ils devraient dire. »

Autrement dit, l'apprenant d'une langue étrangère doit être capable de satisfaire les attentes du locuteur natif afin de se faire comprendre par ce dernier.

Lors de notre service national à Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi (KNUST), nous avons eu l'occasion d'observer des cours de

français au Département des Langues Modernes. Nous avons constaté que la plupart des étudiants qui ont été admis à l'université sur la base de leur bonne performance en français, à la fin de leurs études secondaires, n'arrivaient pas à s'exprimer effectivement en français à l'oral comme à l'écrit. Les erreurs qu'ils commettent mettent en évidence le fait qu'ils ont eu beaucoup de difficultés dans leur apprentissage du français. Nous nous demandons pourquoi cet état des choses? Est-ce dû aux méthodes utilisées ? Et/ou aux enseignants? Ce sont ces deux questions qui constituent notre problématique.

0.2 Objectif du travail

Notre travail de recherche a pour objectifs principaux :

- i. *de savoir pourquoi la plupart des étudiants, en fin de parcours, n'arrivent pas à s'exprimer effectivement en français,*
- ii. *d'examiner l'apport de l'Approche Communicative à l'enseignement/apprentissage du Français au Ghana. Est-ce un échec ou un succès ?,*
- iii. *d'identifier les problèmes liés à l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana et de faire des propositions en vue de les résoudre.*

0.3 Justification du choix du sujet

Nos observations des cours de français, lors de notre service national à KNUST ont révélé que la plupart des étudiants qui ont été admis à l'université, à la fin de leurs études secondaires n'arrivent pas à s'exprimer effectivement à l'oral. Nous avons le désir de chercher à savoir pourquoi. D'où le choix du sujet :

« L'apport de l'Approche Communicative à l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère au Ghana : le cas de KNUST Senior High School et de St Louis Girls Senior High School ».

0.4 Délimitation du champ du travail

Parmi les méthodes d'enseignement/apprentissage utilisées par les enseignants, nous nous sommes concentrées sur l'Approche Communicative dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana.

Vu l'impossibilité de visiter toutes les écoles au Ghana et faute de temps, nous nous sommes limitées à deux écoles secondaires à Kumasi, à savoir : St Louis Girls Senior High School et KNUST Senior High School.

Nous avons mené notre enquête auprès des enseignants de français et des apprenants des écoles choisies.

0.5 Hypothèses de départ

Notre quête d'identifier les problèmes liés à l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) au Ghana, nous a amené à formuler les hypothèses suivantes :

- i. *L'Approche Communicative ne convient pas au contexte ghanéen.*
- ii. *L'utilisation de l'Approche Communicative pose des difficultés aux enseignants.*
- iii. *La majorité des enseignants n'utilisent pas du tout l'Approche Communicative.*
- iv. *Les enseignants n'utilisent pas l'Approche Communicative comme il faut, ainsi l'Approche Communicative est n'est pas efficace au Ghana*

0.6 Méthodologie de la recherche

Nous avons mené notre recherche, sur le terrain, à travers des observations et des questionnaires. Dans un premier temps, nous avons observé des cours de français pour vérifier si les enseignants utilisent l'Approche Communicative convenablement. Nous avons également administré des questionnaires auprès de quelques enseignants et apprenants de français à Kumasi. Ces questionnaires visent à mettre en évidence les

mérites et/ou les lacunes de l'Approche Communicative utilisée dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana.

0.7 Plan du travail

Notre travail est divisé en quatre chapitres. Le premier chapitre porte sur le cadre théorique et les travaux antérieurs. Dans ce chapitre, nous avons fait un aperçu de l'évolution des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, avec un accent particulier sur des objectifs et les caractéristiques clés de l'Approche Communicative qui est notre théorie de base.

Le chapitre deux présente un aperçu du Français Langue Étrangère (FLE) dans le système scolaire au Ghana.

Le troisième chapitre porte sur la constitution du corpus et l'analyse des données. Il s'agit ici, du dépouillement et de l'analyse de l'enquête que nous avons menée sur le terrain.

Le quatrième chapitre est consacré à l'implication de notre étude ; le succès et/ ou l'échec de l'Approche Communicative dans le processus de l'enseignement/apprentissage du français au Ghana. Nous avons fait des propositions et finalement validé nos hypothèses.

LIBRARY
KWAME NKRUMAH
UNIVERSITY OF SCIENCE & TECHNOLOGY
KUMASI

CHAPITRE 1

1.0 CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

1.1 Introduction

Nous allons examiner dans ce chapitre, les caractéristiques de quelques méthodologies précurseurs de l'Approche Communicative, afin d'identifier les théories à partir desquelles l'Approche Communicative s'est développée.

1.2 Cadre théorique

Vers la fin du 18ème siècle jusqu'à nos jours, les méthodes d'enseignement des langues étrangères ont évolué et continuent à évoluer. L'évolution des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères était nécessaire à cause des changements des besoins des apprenants.

Avant d'aborder l'historique du FLE, prenons connaissance de quelques termes clés. Afin de parvenir à des définitions adéquates, nous voulons évoquer brièvement les définitions des didacticiens suivants : CUQ J-P et GRUCA I., TAGLIANTE C., BOGAARDS P. et ANTHONY E.

Qu'entendent-ils par les termes : *Français Langue Maternelle (FLM)*, *Français Langue Étrangère (FLE)*, *Enseignement*, *Apprentissage*, *Méthode*, *Méthodologie* et *Approche* ?

1.2.1 Français Langue Maternelle (FLM) et Français Langue Étrangère (FLE)

Qu'est-ce qu'une *langue maternelle* ? Selon DABENE L. (1994 : 11,12) une *Langue Maternelle* peut être : la langue de la mère, la première langue acquise, la langue mieux connue ou la langue acquise naturellement.

Qu'entendons-nous par *Langue Étrangère* ? CUQ J-P (2003 :150), explique qu' :

« en didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. »

Pour TAGLIANTE C. (2001 : 6) le Français Langue Maternelle (FLM) est « *pour les petits enfants de France, sans aucun doute, mais aussi pour beaucoup d'autres nés dans des pays où le français est la langue première...* », alors que le Français Langue Étrangère est « *... pour tout ceux qui ont une autre langue que le français comme langue maternelle.* »

Selon CUQ J-P. et GRUCA I. (2005 : 94), le français est considéré comme une langue étrangère :

«...pour tous ceux qui, ne le reconnaissent pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs. »

En somme, prenant en considération les définitions citées ci-dessus, on peut dire que dans le domaine didactique, la langue française est désignée *Français Langue Maternelle* (FLM) quand elle est la première langue acquise, alors que le *Français*

Langue Étrangère (FLE) est pour les gens ayant une autre langue que le français comme langue maternelle. Ainsi pour les Ghanéens, le français est une langue étrangère.

1.2.2 Enseignement et Apprentissage

Selon CUQ J-P. (2003 : 83), *l'Enseignement* est l'« action de transmettre des connaissances. ».

PINAR W., cité par CUQ J-P. et GRUCA I. (2005 : 122), définit l'enseignement du point de vue curriculum comme « le moyen par lequel le curriculum est mis en œuvre ».

CUQ J-P (2003 : 22.), définit *l'apprentissage* comme :

« ...la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère »

Pour résumer, on peut dire que l'enseignement est tout simplement, un processus de transmission de connaissances alors que l'apprentissage est un processus systématique qui est intentionnellement orienté vers l'intériorisation de certains savoirs, savoir-faire et savoir-être.

1.2.3 Méthode, Méthodologie et Approche

D'après BOGAARDS, P. (1988 : 104), le terme *méthode* a plusieurs sens. Selon lui,

« Tout d'abord, on désigne par ce terme les matériaux utilisés en classe, et plus particulièrement le manuel. Ensuite, on se sert de ce mot pour parler de l'usage que le professeur fait de ces matériaux.

Enfin on rencontre ce terme dans le sens d'approche ou d'ensemble de considérations pédagogiques. »

Selon CUQ J-P et GRUCA I. (2005 : 253), le terme *méthode* est utilisé dans deux contextes différents. Il est utilisé pour designer :

- 1) « ... le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre +cassette audio ou vidéo)... »
- 2) « ... un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principe théorique. »

Qu'entend-on donc par le terme *methodologie* ? D'après CUQ J-P et GRUCA I., (2005 : 254), la deuxième définition ci-dessus du terme *méthode*, est très proche du sens donné au terme *methodologie*. Ils le définissent comme :

« ...un ensemble construit de procédés, de technique, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théorique d'origine diverse qui le sous-tendent »

Selon CUQ, J-P. (2003 : 167), le terme *methodologie* :

« ...correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues »

Qu'est-ce donc une approche ? Voyons ce que disent BOGAARDS, P. et ANTHONY, B. à ce propos.

Selon BOGAARDS, P. (1988 : 89) le terme *approche* :

« désigne ~~une façon~~ assez globale de résoudre des problèmes : on peut essayer d'atteindre son but d'une manière aventureuse ou avec circonspection ; on peut s'attaquer à des problèmes agressivement ou plutôt de façon conciliante »

Selon ANTHONY, E. (1963), cité par LEZOURET, L. et RICHER, J.-J (2008 : 3),

« Une approche est une assemblée d'hypothèses liées traitant de la nature de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue ». ¹

Pour notre étude, nous adoptons les définitions des termes « *méthode* » et « *methodologie* » de CUQ, J-P et GRUCA, I., parce qu'elles nous paraissent plus élaborées et correspondent mieux à notre sujet. Nous considérons aussi les termes « *methodologie* » et « *approche* » comme synonyme.

1.2.4 Quelques méthodologies précurseurs de l'Approche Communicative

La didactique du FLE a connu beaucoup de méthodologies d'enseignement /apprentissage. Pour notre travail de recherche nous proposons d'examiner que quelques-unes, telles que : *la Méthode Traditionnelle, la Méthode Directe, la Méthode Audio Orale, la Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV)*.

1.2.4.1 La Méthode Traditionnelle

La Méthode Traditionnelle appelée aussi méthode *grammaire-traduction* est la première méthode utilisée dans l'enseignement/apprentissage. Son objectif était de développer les facultés de raisonnement et d'analyse, et de former à la rédaction de beaux textes. La langue enseignée était une langue littéraire.

La Méthode Traditionnelle favorise donc la production écrite. L'enseignement était centré sur la compréhension et la traduction de textes littéraires, ce qui plaçait l'oral au second plan. Priorité était donnée à la grammaire et au vocabulaire. L'enseignement de la grammaire était fait d'une manière explicite. Il y avait des règles grammaticales et

¹ « ...an approach is a set of correlative assumptions dealing with the nature of the language teaching and learning (...) » ANTHONY E. (1963)

des mots que l'apprenant devait mémoriser. Le texte littéraire et le dictionnaire servaient de supports.

L'enseignant était le détenteur du savoir et dominait la classe. Cette domination ne permettait aucune variation créative de la part de l'apprenant. L'apprenant était donc toujours passif et soumis.

L'erreur n'était pas tolérée. Elle était corrigée sur-le-champ par l'enseignant. La progression du processus d'enseignement est généralement fixée d'avance.

La démarche canonique d'un cours de la Méthode Traditionnelle peut se résumer comme suit :

1. *Lecture du support (texte littéraire)*
2. *Explication du sens des mots*
3. *Présentation de règles de grammaire*
4. *Traduction du texte.*
5. *Exercices d'application*

Selon LEZOURET, L. et RICHER, J.-J (2008 : 57), « *Avec la méthode traditionnelle, on apprend à parler **de la** langue (les connaissances métalinguistiques) mais pas à parler **la** langue (compétence langagière).* »

En d'autres mots la Méthode Traditionnelle ne vise pas la communication d'où les besoins d'un changement radical à une autre méthode plus motivante : la Méthode Directe.

1.2.4.2 La Méthode Directe

La Méthode Directe qui a apparue vers le début du 20ème siècle, a été conçue à partir de l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par un enfant. Son objectif principal est de faire « *apprendre à parler par une méthode active et globale* » (TAGLIANTE C., 2001 : 31). Plutôt que d'expliquer, analyser et traduire un texte écrit en langue maternelle, on fait comprendre le vocabulaire dans la langue cible à l'aide d'objets, d'images et de gestes, d'où le nom *Méthode Directe*.

La Méthode Directe, selon CUQ, J-P. et GRUCA, I. (2005 : 253), « *repose sur un ensemble de pratiques qui encouragent à nommer directement les choses et les actions qui peuvent être observable dans la classe (...)* ». Autrement dit, la Méthode Directe repose sur le principe question-réponse. Par exemple : le professeur pose des questions telles que : « *Qu'est-ce que c'est ?* », « *Qui est-ce ?* », « *Qu'est-ce qu'il fait ?* » aux élèves. En répondant et répétant les mots, l'apprenant devient actif dans son apprentissage et développe une bonne compétence de prononciation.

Contrairement à la Méthode Traditionnelle où l'enseignement de la grammaire est explicite, elle est enseignée d'une manière inductive et implicite dans la Méthode Directe.

Tout comme le statut de l'enseignant dans la Méthode Traditionnelle, l'enseignant est la référence dans la Méthode Directe. Il est le démonstrateur : il anime, mime et parle.

La progression de l'apprentissage commence du plus simple au plus complexe. La ~~faute n'est pas exploitée~~. Les exercices sont conçus pour que la faute soit fortement improbable.

La Méthode Directe a été aussi critiquée. Comme dans la Méthode Traditionnelle, on accordait beaucoup plus de place à la compréhension qu'à la production. En plus, le vocabulaire n'est pas présenté en contexte, c'est-à-dire dans des situations de communication telles que des dialogues. On nomme des choses seulement mais ce n'est pas le cas dans la vie quotidienne. Dans la vie quotidienne, on ne nomme pas des choses pour communiquer.

Pour dépasser ce stade de nomination, il a fallu penser à une autre méthode, et se fut la Méthode Audio Orale.

1.2.4.3 La Méthode Audio Orale

La Méthode Audio Orale, s'est développée aux États-Unis, au cours de la deuxième guerre mondiale, entre 1940 et 1945. Elle a été au départ créée exclusivement pour l'armée américaine, sous le nom de « *méthode de l'armée* ». Elle a été adoptée par l'armée américaine pour permettre aux militaires d'apprendre rapidement des langues étrangères. Dans cette méthode, il s'agit de mémoriser des dialogues enregistrés avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases de ces dialogues.

« *La méthode de l'armée* » a duré pendant deux années. Cependant, ses principes ont été repris plus tard dans les années 1950, pour créer la Méthode Audio Orale, une méthode qui a pour objectif d'amener l'apprenant à communiquer dans la vie quotidienne.

À la différence de la Méthode Directe, la Méthode Audio Orale donne priorité à un lexique usuel, à partir des dialogues basés sur des situations de communication.

L'enseignement dans la Méthode Audio Orale se déroule selon différentes phases successives, à savoir : *Écouter-Comprendre-Imiter-Parler*. Pendant le cours,

l'enseignant fait une lecture expressive du dialogue du jour, ou joue le dialogue enregistré sur bande magnétique. Ensuite, l'apprenant fait des exercices de réemploi basés sur les structures apprises dans le dialogue.

La grammaire est enseignée d'une manière inductive et implicite. L'enseignement est fait dans la langue cible. L'enseignant détient le savoir et le savoir-faire technique. La progression de l'enseignement est graduée puisque la matière à enseigner est divisée en unités minimales.

Vers les années 1960, la Méthode Audio Orale a été vivement critiquée surtout dans ses fondements théoriques. Selon les critiques, le transfert des acquis dans la vie quotidienne était difficile, car trop d'accent est mis sur la forme de la phrase apprise au détriment du sens. L'acquisition du vocabulaire est aussi reléguée au second plan. En somme la forme d'apprentissage fait manipuler la langue mais n'entraîne pas l'apprenant à communiquer.

Ces critiques ont entraîné l'élaboration d'une autre méthode, nommé la Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV).

1.2.4.4 La Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle. (SGAV)

Après la Deuxième Guerre Mondiale, l'anglais est devenu la langue de communication internationale car presque tout le monde la parlait. La France, sentant que sa langue risque de devenir impopulaire, a introduit la Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV) dans les années 1950. Elle s'inspire de la grammaire structurale et distributionnelle qui s'intéresse à la position des éléments linguistiques dans la phrase.

Dans cette méthode la langue est considérée comme un comportement fait d'habitudes et d'automatisme.

L'objectif principal de cette méthode est d'enseigner la langue comme un moyen d'expression et de communication. Elle cherche à faciliter l'apprentissage et la diffusion de la langue française à l'étranger, à partir de nouveaux matériels pédagogiques comme le laboratoire de langue, le magnétophone et le projecteur de film fixe.

La Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle, comme la Méthode Audio Orale, insiste sur :

- i. *l'audition et l'expression orale,*
- ii. *le souci de perfection phonétique,*
- iii. *le refus de la traduction, des définitions et des analyses grammaticales,*
- iv. *la création de mécanismes,*
- v. *la limitation du lexique.*

Ce qui distingue la Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle de la Méthode Audio Orale est l'utilisation des supports audio-visuels, tels que des enregistrements sur bande magnétique et des images fixes. Avec la combinaison de l'image et du son, l'enseignement/apprentissage passe par l'oreille et la vue ; ce qui facilite la rétention chez les apprenants, comme l'illustre si bien le proverbe chinois qui dit : « *J'entends, j'oublie, mais je vois, je me souviens* ». L'apprenant fait un lien entre l'image vue et le son entendu, ce qui l'aide à comprendre l'information ou le thème.

Dans la Méthode SGAV, l'accent est mis sur la communication plutôt que sur la manipulation. Elle insiste que l'apprentissage des structures soit toujours fait en situation de communication.

Une leçon SGAV comprend différentes phases successives appelées *moments de la classe de langue*, à savoir : *Présentation, Explication, Répétition-Mémorisation, Dramatisation, Exploitation, Transposition.*

Dans la phase de *Présentation* l'enseignant joue le dialogue en plaçant les figurines correspondantes pour la première fois. Après la deuxième présentation il pose quelques questions pour voir si le sens global de la situation a été aperçu.

Dans la phase d'*Explication*, l'enseignant fait réentendre chaque énoncé afin d'expliquer les mots concrets et d'autres éléments nouveaux.

La *phase de répétition* a pour but d'amener l'apprenant à reproduire le dialogue parfaitement avec une bonne prononciation et intonation. L'enseignant écrit le dialogue au tableau et la fait répéter par l'apprenant.

La *phase d'exploitation* permet à l'apprenant de réutiliser et d'intégrer des structures nouvellement acquises dans des situations de communication réelle.

La *phase de Transposition* est le moment où l'apprenant est libre de s'exprimer en réemployant ce qu'il a appris sous forme d'activités de dramatisation.

La progression de l'enseignement est linéaire. Dans chaque leçon l'accent est mis sur l'acquisition d'un point de syntaxe et du lexique correspondant à la situation présentée dans le dialogue. Quand la leçon est terminée, on passait à la leçon suivante qui porte sur un autre nouveau point de syntaxe et lexical qui n'a rien avoir avec la leçon précédente.

Tout comme les autres méthodes précédentes, la Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle, a été aussi critiquée. Bien que cette méthode permette à l'apprenant d'apprendre rapidement la langue étrangère et communiquer oralement avec les natifs, elle n'offre pas la possibilité de comprendre les natifs parlant entre eux ni les médias.

Elle a été aussi vivement contestée parce qu'elle exigeait la mise en place d'un procédé d'enseignement lourd et d'importants matériels audio-visuels.

À partir des années 1980, la Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle a cédé sa place à une nouvelle méthode d'enseignement/apprentissage des langues étrangères : l'Approche Communicative.

1.2.5 L'Approche Communicative

PUREN C., cité par CUQ, J-P et GRUCA, I. (2005 : 264), considère « *l'Approche Communicative comme la troisième génération de la méthodologie audiovisuelle.* ».

L'Approche Communicative a été conçue au début des années 1970 pour combler les lacunes de la Méthode Audio-Visuelle. Les concepteurs de cette nouvelle méthode d'enseignement/apprentissage, l'ont appelée « *approche* » au lieu de « *méthode* », parce qu'elle ne répondait vraiment pas aux critères canoniques d'une méthode solide. Elle s'est développée à partir de plusieurs courants de recherches en didactique des langues étrangères.

1.2.5.1 Objectifs de l'Approche Communicative

Quels sont les objectifs de l'Approche Communicative ? Voyons ce que disent quelques didacticiens comme TAGLIANTE C. et SPRINGER C. à ce propos.

L'Approche Communicative, d'après TAGLIANTE C. (2001 : 30), vise « *à donner à l'apprenant l'occasion de dire et de faire dans de situations courantes de communication orale et écrite.* »

Selon SPRINGER C., (1996 : 163), l'objectif fondamental de l'Approche Communicative est :

« d'amener l'apprenant, le plus naturellement possible, à avoir des expériences d'utilisation de la langue en tant que moyen de communication. Ce qui est recherché, d'autre part, c'est une communication authentique entre un véritable émetteur et un véritable récepteur avec un message à faire passer. Cela implique que l'on recoure

à des échanges naturels globaux et non plus à des dialogues fabriqués, à des bouts d'échanges stéréotypés (...) Les matériaux scolaires non communicatifs doivent céder la place à des matériaux sociaux authentiques. »

En résumé, on peut dire que l'Approche Communicative cherche à :

- amener l'apprenant à communiquer dans des situations de la vie courante. (L'accent n'est plus mis sur la perfection de la langue étrangère, mais sur comment communiquer dans une situation précise.)
- faire acquérir des savoir-faire et des savoir-être.
- utiliser des outils linguistiques selon les besoins langagiers de l'apprenant.
- rendre l'apprentissage d'une langue étrangère plus pratique et plus motivant.

1.2.5.2 Les caractéristiques clés de l'Approche Communicative

L'Approche Communicative se distingue de la Méthode SGAV par les caractéristiques suivantes :

- i. Centration sur l'apprenant*
- ii. Priorité à l'acquisition de la compétence de communication*
- iii. Utilisation des documents authentiques*
- iv. Actes de parole*
- v. Jeu de rôles*
- vi. Traitement de la grammaire (conceptualisation)*
- vii. Présentation du lexique*
- viii. Traitement de l'erreur*
- ix. Progression*
- x. Évaluation.*

1.2.5.2.1 Centration sur l'apprenant

Le concept clé qui distingue nettement l'Approche Communicative des méthodes précurseurs, telles que la Méthode Traditionnelle, la Méthode Directe, la Méthode

Audio-Orale, la Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle, est la centration sur l'apprenant.

Dans l'Approche Communicative, les besoins langagiers et la participation active de l'apprenant sont mis au centre du processus d'apprentissage. Comme l'affirme si bien BÉRARD, E. (1991 : 59), « *Une approche communicative demande à l'apprenant d'être actif, de prendre souvent l'initiative* ».

Pour LEHMANN D. (1980 : 128), centrer l'apprentissage sur l'apprenant c'est :

« lui assigner des objectifs qui concordent avec ceux de l'apprenant. On rejoint ici la nécessité de l'analyse du cadre institutionnel de la formation et des besoins langagiers. »

Contrairement aux précédentes méthodes, dans l'Approche Communicative, l'enseignement est centré sur l'apprenant. L'enseignant n'est plus le « maître » qui détient le savoir. Il devient le guide et facilitateur. Il anime les activités et fait parler les apprenants. Il écoute plus qu'il ne parle, et encourage l'autonomie de chaque apprenant.

La centration sur l'apprenant permet à l'apprenant de prendre charge de son apprentissage. L'apprenant joue donc un rôle actif et prend l'initiative en classe. Il devient de plus en plus motivé et sa capacité d'attention augmente car l'apprentissage est centré sur lui.

1.2.5.2.2 Priorité à l'acquisition de la compétence de communication

D'après HYMES, D.H. (1984 : 47) :

« Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjugée de normes de grammaire et de normes d'emploi. »

En d'autres mots, HYMES, D.H. indique l'existence de deux types de compétence : à savoir :

- i. *La compétence linguistique*
- ii. *La compétence de communication*

Dans l'Approche Communicative, l'enseignement/apprentissage s'appuie sur la compétence de communication. Qu'entendons-nous par *compétence de communication* ?

La compétence de communication, c'est l'habilité d'utiliser des savoirs linguistiques, des savoir-faire et des savoir-être dans des situations appropriées. Selon les sociolinguistes, pour qu'une communication soit efficace, il faut une connaissance du contexte social du parleur ; tel que le statut de l'interlocuteur, âge, rang social et une connaissance des règles sociolinguistiques.

Une bonne compétence de communication, exigerait l'adaptation des formes linguistiques à des situations de communication appropriées. Selon HYMES, D.H (1971 : 278), « *il y a des règles d'usage sans lesquels les règles grammaticales seront inutiles* »¹ (Notre traduction). Cela veut dire que les structures et fonctionnements grammaticaux n'auront pas de significations s'ils ne sont pas utilisés dans des situations de communication appropriées. Pour pouvoir bien communiquer dans une langue, il est non seulement important d'avoir une bonne maîtrise du fonctionnement linguistique de cette langue, mais, il est aussi essentiel de savoir l'utiliser de manière appropriée dans la vie courante. C'est pourquoi, d'après TAGLIANTE, C. (2001 : 35), un enseignement de la compétence de communication des langues étrangères, doit privilégier « *les besoins linguistiques, communicatifs et culturels exprimés par l'apprenant.* »

¹ *There are rules of use without which the rules of grammar would be useless » HYMES D.H. (1971:278)*

Il existe, selon MOIRAND, S. (1982 : 20), quatre composantes de la compétence de communication:

- i. « Une composante linguistique (connaissance et appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système).
- ii. Une composante discursive (connaissance et appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits).
- iii. Une composante référentielle (connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations).
- iv. Une composante socioculturelle (connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle. »

L'acquisition de ces quatre composantes est mise en valeur dans l'Approche Communicative.

1.2.5.2.3 Documents Authentiques

L'Approche Communicative privilégie l'utilisation des documents authentiques dans le processus de l'enseignement/apprentissage. Les documents authentiques jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage du français.

Qu'est-ce que c'est qu'un *document authentique* ? Un document authentique se réfère à tout document qui n'est pas destiné exclusivement à une classe de langue mais répond à une fonction de communication. Un *document authentique* selon TAGLIANTE, C. (2001 : 37), est « un document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques. ». Quant à CUQ J-P. et GRUCA, I. (2005 : 451), les *documents authentiques* sont : « des documents 'bruts' élaborés par des francophones à des fins de communication ».

Les documents authentiques, qui servent comme des supports d'activités dans la classe de langue, répondent aux besoins et aux intérêts de l'apprenant. Les documents authentiques sont tirés des extraits de textes littéraires, articles de journaux, chansons, émissions de radio, vidéos, sondages, interviews, etc. qui englobent toutes situations de la vie courante. Par exemple, l'interview d'un footballeur populaire tiré d'un journal, peut être exploitée pour enseigner « *savoir se présenter* » ou « *savoir présenter quelqu'un* ».

Puisque ces documents authentiques font partie du monde réel, la vie quotidienne est présentée dans la salle de classe ; ce qui favorise des interactions réelles dans la classe de langue.

L'exploitation d'un document authentique en classe de langue, rend les apprenants plus motivés et facilite leur apprentissage. KAWECKI R. (2004 : 31) considère le document authentique comme complément indispensable de l'enseignement d'une langue étrangère. Selon lui, les documents authentiques permettent d'ancrer l'apprentissage dans la vie réelle. Il affirme que les documents authentiques sont sources de divertissement pour les apprenants et stimulent leur motivation.

1.2.5.2.4 Actes de parole

L'utilisation des actes de parole est l'une des notions clés de l'Approche Communicative. Avec l'acte de parole, l'enseignant n'organise plus le processus d'apprentissage sur une leçon grammaticale, mais sur un savoir-faire.

D'après BERTHOUD, A-C. et PY, B. (1993: 36), au lieu d'enseigner la grammaire pure sur la négation, *l'acte de parole* pourrait être : *refuser une proposition*. D'après eux :

« Plutôt que d'organiser un chapitre, par exemple, autour de négation (en introduisant de manière progressive et systématique l'ensemble des constituants des diverses variantes de la proposition négative), on prendra pour centre de gravité l'acte de parole constituant à refuser une proposition »

Un acte de parole pourrait être aussi sous forme de :

- *comment se présenter,*
- *comment remplir des fiches,*
- *demander son chemin,*
- *faire des achats, etc.*

1.2.5.2.5 Jeu de rôles

Parmi les activités de classe proposées par l'Approche Communicative, afin d'initier la créativité et de laisser une large part d'initiative à l'apprenant, est le « jeu de rôles ».

D'après GERMAIN C. (1993 : 211) dans l'Approche Communicative:

« (...) les activités privilégiées ne sont plus les "exercices structuraux" chers à la méthode audio-orale, ou les exercices de simple répétition, mais bien les jeux, les jeux de rôles, les simulations, les résolutions de problèmes, etc. En d'autres termes, il s'agit surtout de concevoir des activités pédagogiques susceptibles de conduire à une véritable communication. ».

Alors, qu'est-ce c'est le jeu de rôles ? CARÉ, J.-M. & DEBYSER, F. (1978 : 66) définissent le jeu de rôles comme :

« l'animation par deux ou trois étudiants de scènes ou de personnages plus spontanés, plus fantaisistes, éventuellement plus caricaturaux que dans les simulations proprement dites, sans canevas ni scénario prédéterminés, sans documentation ni préparation particulières autre que le cours de langue lui-même, sans consignes autres que l'indispensable nécessaire pour le point de départ. » —

En d'autres mots, le jeu de rôles est la simulation des situations de la vie quotidienne en classe de langue. C'est une activité de classe qui a pour objectif d'entraîner les participants à réagir spontanément dans des situations de communication.

Contrairement à la dramatisation qui se déroule à partir d'un texte déjà construit, le jeu de rôles se déroule sans texte préétabli. Il n'est pas alors basé sur la récitation d'un dialogue mémorisé, mais basé sur l'improvisation et la créativité, de la part des apprenants, selon des canevas auxquels ils auraient pensé brièvement.

Le jeu de rôles est efficace pour mener l'apprentissage des actes de parole. Il comporte des rôles à jouer. Ces activités aideront l'apprenant à utiliser la structure et le lexique juste et aussi à pratiquer la langue.

1.2.5.2.6 Présentation lexicale

L'apprenant a besoin d'assez de vocabulaire pour s'exprimer dans n'importe quelle situation. Sous l'Approche Communicative, le lexique est très riche et très varié parce qu'il est pris des documents qui n'ont pas été conçus à des fins pédagogiques. Par exemple, un document authentique sur la conversation entre un vendeur et un client aidera l'apprenant à apprendre comment demander le prix d'un produit.

A travers l'exploitation des documents authentiques, l'apprenant apprend à deviner, à associer et à déduire le sens global de nouveaux mots. Cela amène l'apprenant à se construire un vocabulaire solide, riche et varié.

1.2.5.2.7 Traitement de la grammaire (conceptualisation)

Les explications grammaticales sont réhabilitées dans l'Approche Communicative par rapport à la Méthode Audio-Visuelle où les règles ne s'étudient pas d'une manière

explicite. Dans le cas de l'Approche Communicative, l'apprenant est invité à découvrir à travers l'observation, la comparaison, la déduction, comment fonctionne la structure de la langue cible à partir d'un corpus pouvant aboutir à des règles provisoires. Ceci est une activité appelée *activité de conceptualisation grammaticale*. Qu'est-ce qu'une *activité de conceptualisation grammaticale* ? Voyons ce que disent TAGLIANTE, C., CUQ J-P. et GRUCA, I. à ce propos.

D'après TAGLIANTE, C. (1994 : 39) la conceptualisation :

« est, en elle-même une activité communicative puisqu'elle fait produire des énoncés en situation authentique de classe : la situation de recherche active. Mais elle est fréquemment suivie d'explications de type relativement traditionnel et donne lieu à des exercices de systématisation des acquis. »

CUQ J-P. et GRUCA I. (2005 : 393), considèrent la conceptualisation comme une volonté de la part de l'apprenant :

« d'organiser les données de l'observation pour en déduire des fonctionnements opératoires et réutilisables en cas de confrontation ultérieure à un problème comparable. C'est donc une activité intellectuelle de prise de conscience d'un fonctionnement linguistique et de formulation métalinguistique. »

En somme, on peut dire qu'une *activité de conceptualisation grammaticale* est la démarche active de découverte visant à faire comprendre le fonctionnement de la langue. Ces règles peuvent aider l'apprenant à résoudre une difficulté quand il doute de la possibilité de telle ou telle construction. L'essentiel n'est pas de connaître les règles grammaticales, mais les règles d'emploi. Par exemple, la formation du féminin du nom en français, l'apprenant observe la différence dans les structures données où il fait la déduction qu'il y a des changements quand le sujet de la phrase change.

Voici ci-après, un exemple de conceptualisation grammaticale qui vise à faire comprendre le fonctionnement des adjectifs démonstratifs : *Ce, cet, cette, ces*

Corpus

A : Vous connaissez **cet** homme ?
B : Oui, c'est l'avocat, Monsieur Mensah
A : Et **ce** petit jeune homme, à côté de lui ?
B : C'est mon collègue, il connaît les Mensah
A : Je ne l'ai jamais vu ici. Il travaille ici depuis longtemps ?
B : Non, depuis **cette** année.
A : Et **ces** jeunes filles, elles habitent aussi dans **cet** immeuble ?
B : Non, Monsieur, ce sont les filles de Monsieur Mensah.

Règle à découvrir

Masculin singulier : **ce, cet**
Féminin singulier : **cette**
Masculin ou féminin pluriel : **ces**
➤ **ce** devient **cet** devant **a, e, i, o, u** ou un **h muet** :
Exemple : cet été (*masculin*), cet hôtel (*masculin*)

1.2.5.2.8 Traitement de l'erreur

L'influence de la psychologie cognitive est visible dans les principes de traitement des erreurs dans l'Approche Communicative. D'après les cognitivistes les erreurs faites par les apprenants ne sont pas dues à une incapacité. Elles sont plutôt dues au niveau de connaissance de l'apprenant par rapport à la langue étrangère étudiée à un moment donné. L'erreur révèle que les apprenants ne maîtrisent pas encore la langue étudiée. Pourtant quand ils progressent, leur compétence de la langue étrangère va s'améliorer.

Selon les concepteurs de l'Approche Communicative, l'erreur fait partie de l'apprentissage. Elle est donc considérée inévitable. D'après TAGLIANTE C.

(2001 : 151), l'erreur est « *la preuve que l'apprenant est en train de se mettre en place* ». Autrement dit, l'apprenant progresse à partir de ses erreurs.

L'erreur est, selon CUQ J-P (2003 : 87), « *une étape dans la structuration progressive de l'interlangue* »

Quant à LALLEMENT, B. et PIERRET, N. (2007 : 119), la présence des erreurs indique « *le produit transitoire du développement d'une interlangue* ».

En se basant sur ce que disent des didacticiens comme TAGLIANTE, C., LALLEMENT, B. et PIERRET, N., cités ci-dessus, nous pouvons dire que *l'erreur* joue un rôle positif dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Comme l'erreur n'est pas sanctionnée, l'apprenant est donc encouragé à prendre le risque de communiquer dans la langue étrangère sans craindre de faire des erreurs.

A propos de l'enseignant, l'erreur lui fournit un feedback, lui permettant de proposer des activités pour aider l'apprenant à s'auto corriger.

1.2.5.2.9 Progression

La progression de l'enseignement n'est plus d'aller du simple au complexe comme dans la Méthode Audio-Visuelle, mais, du plus utile au moins utile pour l'apprenant. Elle n'est pas déterminée à l'avance. L'enseignant doit s'adapter aux besoins des apprenants. Il détermine les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations. L'enseignant introduit en premier, ce qui est supposé correspondre prioritairement aux besoins exprimés par les apprenants.

D'après BÉRARD, E. (1991 : 44), la progression dans l'Approche Communicative :

« est en spirale, un acte de parole est présenté puis un autre, on revient sur le premier pour le reprendre et le compléter. Dans ce cas-là, les éléments ne s'ajoutent pas, on considère qu'il y a plusieurs phases de travail et qu'il y a élargissement et approfondissement des actes traités. »

En d'autres mots, à la différence de la Méthode Audio-Visuelle, la progression de l'apprentissage dans l'Approche Communicative est spirale dans la mesure où tout au long de l'apprentissage on reviendra sur chacune des savoir-faire développés, tel que : *se présenter, s'identifier*. Par exemple, au début de son apprentissage, l'apprenant apprend comment se présenter en disant son nom, sa nationalité etc. Plus tard, il sera introduit à d'autres situations de communication simulées plus complexes, par exemple, parler de lui-même lors d'un entretien d'embauche.

1.2.5.2.10 Évaluation

L'évaluation est une partie intégrale du processus d'apprentissage d'une langue. Il est important que l'enseignant évalue le progrès de l'apprenant dès le début jusqu'à la fin de son apprentissage.

Dans l'Approche Communicative, l'évaluation formative est privilégiée au cours de l'apprentissage. Des tests d'évaluation formative sont proposés à la fin de chaque Unité. L'évaluation formative cherche à évaluer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Elle aide l'apprenant à vérifier ses acquis et son progrès.

Remarques

L'Approche Communicative développe chez les apprenants, la compétence d'échanger des informations avec des natifs, mais pas la compétence d'agir avec eux. Cette lacune de l'Approche Communicative a engendré l'élaboration d'une nouvelle démarche méthodologique : *L'Approche Actionnelle*.

1.2.6 L'Approche Actionnelle

Quelques années, après l'introduction de l'Approche Communicative, une nouvelle méthodologie a vu le jour. En 2001, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR)*¹ a mis en place l'Approche Actionnelle.

Selon le CECR (2005 : 15):

« La perspective [...] de type actionnel [...] considère avant tout l'usager 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. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »

L'Approche Actionnelle vise à former des apprenants en tant que des acteurs sociaux. Elle retient toutes les caractéristiques de l'Approche Communicative. Cependant, elle se différencie de l'Approche Communicative par le concept de tâches à accomplir, telles que, organiser un projet de vacances, mener une interview, faire un compte rendu d'un film, etc.

L'Approche Actionnelle met l'accent sur des actions réelles menées en groupe et non pas la communication simulée menée individuellement. Il ne s'agit plus de simplement communiquer, mais d'agir en accord avec l'autre comme l'affirme PERRICHON E. (2008 : 3) :

« Dans le contexte actuel, l'acteur social qu'est l'apprenant n'est plus une personne qui cohabite seulement avec des étrangers, mais qui agit

¹ Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) offre, entre autres, « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe le cadre (...) Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. » Le CECR (2005 :9) —

conjointement avec d'autres. C'est lorsque l'on agit et que l'on travaille ensemble que se construisent des conceptions communes. Désormais, agir ensemble en vue d'agir en société implique de faire évoluer les tâches d'apprentissage... »

En somme, l'Approche Actionnelle vise à faire acquérir le savoir-agir et le savoir-apprendre car c'est en utilisant la langue que l'apprenant comprend ce qu'il apprend. Le proverbe chinois qui dit : « *J'entends j'oublie, je vois je me souviens mais je fais je comprends* », illustre si bien ce principe.

1.3 Travaux antérieurs

Nous ne sommes pas les premières à faire des recherches sur l'Approche Communicative de l'enseignement/apprentissage du FLE. Ce domaine a été abordé par plusieurs personnes. Nous trouvons des travaux des chercheurs comme YEGBLEMENAWO, A.Y.A., AGBEH, A., MORLAT, J-M, et STORE N. N.

YEGBLEMENAWO, A.Y.A (2001), dans sa thèse doctorale : « *Problématique de l'enseignement/apprentissage du français (oral) en milieu scolaire institutionnel ghanéen et perspectives de résolution* » présente des techniques d'animation à l'objectif communicatif adaptable dans un grand groupe. Il propose l'utilisation des documents authentiques, des jeux de rôles, des conversations etc., adaptés aux classes à grands effectifs pour provoquer la participation active chez les apprenants. D'après lui,

« Afin de maintenir la motivation des élèves et de les amener à être actifs, l'enseignant opérant dans un grand groupe peut remplacer ses cours magistraux par des situations pédagogiques, tels que le recours aux :

- *Cours interactifs (ayant pour déclencheurs d'activités des documents authentiques en supplément du manuel officiel)*
- *Projets (ayant pour supports des contes et des projets de voyage) ».*

Dans l'article ; *Activités communicatives et créatives- un aperçu théorique*, AGBEH, A. (1993), a exposé quelques activités communicatives qui aident l'apprenant dans son apprentissage d'une langue étrangère.

Selon MORLAT, J-M. (2007), l'Approche Communicative, n'est pas :

« une approche facile à mettre en place lorsqu'on n'est pas suffisamment formé, tant au niveau linguistique que pédagogique. De nombreux enseignants turcs sont réellement incapables de mettre en place ce type d'enseignement. »

Selon lui, il est important que les enseignants aient une bonne formation dans l'utilisation de l'Approche Communicative afin de rendre l'enseignement/apprentissage du FLE facile et intéressant.

STORE N. N. (1998 : 29), souligne l'importance du document authentique (une caractéristique clé de l'Approche Communicative), dans l'apprentissage de la langue français. Pour elle, le document authentique reste un outil très précieux qui aide à faire parler l'apprenant dans la classe de langue. D'après elle :

« ...une langue n'est jamais apprise totalement en situation de classe, uniquement par le manuel (...) En fait, le document authentique ne fait que recentrer l'apprenant dans le monde réel et la classe devient, avec le document authentique, un prolongement de l'expérience quotidienne de l'apprenant. »

CHAPITRE 2

2.0 LE FRANÇAIS DANS LE SYSTEME SCOLAIRE GHANEEN

2.1 Introduction

Avant de poursuivre des études en français à l'université, les apprenants ghanéens sont censés apprendre le français pour 3 ans au niveau Junior High School (JHS) et 3 ou 4 ans au niveau Senior High School (SHS). Malgré tant d'années d'apprentissage, la majorité des étudiants admis en première année, n'arrivent pas à s'exprimer effectivement en français. Pourquoi cet état des choses ? Est-ce dû :

1. à la méthodologie proposée dans les syllabus ?
2. aux méthodes proposées dans les syllabus ?
3. aux enseignants ?

Dans ce chapitre, nous présentons dans un premier temps, les différentes méthodologies et méthodes de français utilisées au Ghana depuis l'introduction de l'enseignement/apprentissage du français dans son système scolaire jusqu'à nos jours. Nous faisons par la suite, un aperçu sur le programme actuel de français et comment il se présente aux niveaux Junior High School (JHS) et Senior High School (SHS). Pour finir, nous examinerons les qualifications professionnelles et académiques des enseignants de français dans les écoles secondaires ghanéennes.

2.2 Les différentes méthodologies et méthodes de français utilisées au Ghana

Avant la mise en œuvre du programme de français de 1998, qui recommandait l'utilisation de l'Approche Communicative dans l'enseignement/apprentissage du français au Ghana, c'étaient, les Méthodes Traditionnelle, Directe et Audio-Visuelle, qui étaient utilisées dans les écoles.

Comme présenté dans le **Tableau 1** ci-après, la Méthode Directe était l'une des premières méthodes utilisées dans l'enseignement/apprentissage du français au Ghana. L'adoption de la Méthode Directe a entraîné l'utilisation de *New Practical French* et *France-Afrique* dans les écoles secondaires. Ces méthodes sont naturellement basées sur la Méthode Directe. Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, la Méthode Directe n'entraînait pas l'acquisition d'une langue réelle parce que ses leçons étaient basées sur la nomination.

L'avènement de la Méthode Audio-Visuelle a amené un changement dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. Les autorités éducatives ghanéennes ont, par la suite, opté pour la méthode *Pierre et Seydou* qui est basée sur la Méthode Audio-Visuelle.

Niveau	Méthodologie	Méthode
Junior Secondary School	• Méthode Directe	• New Practical French (1965)
	• Méthode Audio-Visuelle	• Pierre et Seydou (1977)
Senior Secondary School	• Méthode Directe	• France-Afrique (1969)
	• Méthode Audio-Visuelle	• Pierre et Seydou (1977)

Tableau 1 représentant les méthodologies et méthodes utilisées dans les anciens programmes

Avec le temps, les autorités de l'éducation nationale se sont rendues compte que les apprenants n'arrivaient toujours pas, en fin de parcours, à s'exprimer effectivement en français. Ils ont alors opté encore une fois, pour une nouvelle méthodologie : l'Approche Communicative. Ceci a engendré la mise en place de nouveaux syllabus de français en 1998.

2.3 Les nouveaux syllabus de français

Avec l'évolution des méthodes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le ministère de l'éducation a fait mettre en place de nouveaux syllabus de français en 1998. Ces nouveaux syllabus qui s'inspirent de l'Approche Communicative, remplacent ceux de 1987, basés sur la Méthode Audio-Visuelle.

La méthode *Transafrique* (1991), était la méthode recommandée pour les Junior High Schools. A l'heure actuelle, d'autres méthodes telles que *Voilà* et *Bonjour Amis*, parmi tant d'autres, y sont aussi utilisées. Au niveau SHS, c'est la méthode *Arc-en-ciel*¹ qui est recommandée. Toutes ces méthodes se veulent inspirées de l'Approche Communicative. Comment ces nouveaux syllabus JHS et SHS se présentent-ils ?

2.3.1 Le nouveau syllabus des Junior High Schools (JHS)

Le nouveau syllabus JHS vise à amener l'apprenant à :

- i. *acquérir les savoir-faire de base pour pouvoir communiquer en français dans un pays francophone ;*
- ii. *se préparer pour des études supérieures en français ;*
- iii. *utiliser les savoirs acquis en français pour son développement personnel, celui de sa communauté et de son pays.*²

(Notre traduction)

Afin d'atteindre les objectifs ci-dessus, le syllabus de français de JHS propose des stratégies d'enseignement, des démarches et des activités basées sur les principes de l'Approche Communicative que l'enseignant est censé utiliser.

Le syllabus adopte les principes de l'Approche Communicative suivantes :

¹ Conçue par, J. C. Mallet, F. Daaku, et S. Asempa, à la demande du ministère de l'Éducation.

² i. Acquire the basic skills that will enable them communicate in a French-speaking environment.
i. Prepare themselves for further studies in French.
ii. Use the knowledge acquired in French for their own self-development and for the betterment of their community and the country as-a whole. »

- i. *priorité à l'acquisition de la compétence de communication,*
- ii. *centration sur l'apprenant,*
- iii. *actes de parole,*
- iv. *utilisation des documents authentiques,*
- v. *jeu de rôles,*
- vi. *évaluation.*

i. *Priorité à l'acquisition de la compétence de communication*

Le syllabus pour le JHS donne la priorité à l'acquisition de la compétence de communication. Les leçons dans chaque unité sont apprises à partir d'une situation de communication réelle. Par exemple dans l'unité 5 de la section 2 du syllabus, où les apprenants doivent apprendre comment décrire ce que l'on fait tous les jours, ils découvrent en même temps, le temps présent et son emploi.

La première partie de la leçon, d'après le syllabus, doit être basée sur l'acquisition de la production orale avant la production écrite. La production écrite est introduite quand les apprenants ont bien saisi l'aspect oral.

ii. *Centration sur l'apprenant*

Le syllabus JHS valorise le principe de la centration sur l'apprenant. Les activités, qu'il propose, sollicitent la participation active des apprenants. Voici ci-après des exemples d'activités de classe, proposées dans la *Section 1 : Unité 4* du syllabus.

- *Le défilé de mode* : des élèves sont présentateurs, d'autres sont mannequins. Les mannequins défilent devant la classe alors que les présentateurs décrivent ce que portent les mannequins (réellement ou en présentant une image prise dans des magazines). Le professeur demande à chaque élève d'apporter une photo ou une image d'une personne qu'il/elle aime et de la présenter au reste de la classe.

- *L'agence matrimoniale* : Le professeur demande aux élèves de créer des petites annonces décrivant des hommes et des femmes. Attribuer au minimum 5/ au maximum 10 caractéristiques. Mariez-les !
- Le professeur propose des personnages de contes traditionnels connus par les élèves. Il demande aux élèves de leur attribuer des qualités et des défauts. Exiger des précisions afin de travailler les degrés de caractérisation des personnages (utilisation de très, assez, peu).

Ces activités de classe permettent à l'apprenant de mettre en pratique ses acquis, s'impliquant, ainsi, activement dans son apprentissage.

iii. Actes de parole

L'objectif général de chaque section et les objectifs spécifiques pour chaque unité sont formulés sous forme d'actes de parole qu'un apprenant doit être capable de faire à la fin de la leçon. Par exemple, dans la *Section 1* du syllabus JHS 1 :

- l'objectif général est : *Savoir définir des aspects de l'identité.*
- les objectifs spécifiques de l'Unité 1 sont : *savoir se présenter, savoir demander et donner des informations sur les aspects de l'identité.*

iv. Utilisation des documents authentiques

Le syllabus propose l'utilisation de documents authentiques comme supports supplémentaires ayant rapport au thème de l'Unité. Il encourage les enseignants d'utiliser des extraits tirés des petits livres de lecture ou dans les journaux en français pour enfants.

v. *Jeu de rôles*

Le syllabus JHS préconise l'utilisation de jeu de rôles. Selon le syllabus, l'enseignant doit créer des rôles de personnages dans une situation de communication réelle tournant au tour des structures apprises dans l'Unité. Il joue, dans un premier temps, l'un des rôles avec l'un des apprenants. Ensuite, en mettant les apprenants en groupes de deux, il demande à chaque groupe de préparer et jouer leurs rôles respectifs.

Voici ci-après trois jeux de rôles proposés dans la *Section 1: l'unité 3 et l'unité 8* du syllabus, qui a pour thème : *Savoir définir des aspects de l'identité.*

- *A la frontière, un douanier demande à des élèves ghanéens de remplir leur fiche d'identité.*
- *Un(e) élève demande à voir : quelqu'un qui est là / quelqu'un qui n'est pas là.*

Vous êtes :

- *au village et vous demandez à voir le chef du village*
- *à l'hôpital et vous voulez voir le médecin*

Vous voulez voir votre ami, vous demandez à sa mère, il n'est pas là.

Le syllabus propose d'autres types de jeux qui sont de type linguistiques, à savoir :

Jeu du portrait :

Le professeur/un groupe d'élèves décrit un personnage de son choix connus par la classe. A chaque phrase, les autres peuvent deviner de qui il s'agit. Le professeur/un groupe d'élèves ne peut répondre que par 'Oui' ou par 'Non'. 10 réponses sont nécessaires pour gagner.

Jeu de mémoire « chez moi, j'ai... »

Chaque nouvel élève doit répéter dans l'ordre tout ce que les autres ont dit avant lui et rajouter un élément. Exemple :

Élève n°1 : « chez moi, j'ai un lit »

Élève n°2 : « chez moi, j'ai un lit et une table »

Élève n°3 : « Chez moi, j'ai un lit, une table et un chien » etc....

Le premier élève qui ne restitue pas dans l'ordre la totalité des éléments, perd.

vi. Evaluation

Après chaque Unité, l'enseignant doit évaluer les apprenants. Le syllabus propose que les exercices d'évaluation qui sont sous forme de questions orales, de devoirs et de rédactions couvrent les quatre compétences communicatives : écouter, lire, parler et écrire. Les exercices doivent être basés sur des situations de communication réelle.

2.3.1.1 Déroulement d'une leçon au niveau JHS

Comment une leçon de JHS doit se dérouler selon le syllabus ? Le syllabus JHS propose les démarches suivantes :

Démarche 1: Communication directe

Démarche 2: Activité écrite et orale

Démarche 3: les jeux tels que : jeu de rôles, jeu de réemploi, jeu de portrait, jeu de rôles de découverte, jeu de mémoire etc.

Il est important de noter que les démarches ci-dessus ne sont pas présentées successivement dans le même ordre dans les leçons. Nous présentons ci-après deux exemples de démarches méthodologiques proposées dans le syllabus JHS.

Exemple 1

SECTION 1: L'identité

OBJECTIF GENERAL: Savoir définir des aspects de l'identité

Unité 2 : Savoir présenter quelqu'un

Communication directe

- Le professeur interroge des élèves : il leur demande de se présenter. Comment tu t'appelles ? Où habites-tu ? etc.

Remarque : les réponses doivent se référer à l'identité réelle.

- Le professeur, désignant un(e) élève qui vient de se présenter, demande à la classe : Comment il/elle s'appelle ?

Où habite-t-il/elle ? Etc.

Activité

- Le professeur distribue à chaque élève une étiquette sur laquelle figure un nom de pays.

Ex. Le Togo. L'élève forme la phrase : J'habite au Togo. Les autres élèves donnent sa nationalité : Il/Elle est togolais (e). Travailler la différenciation masculin/féminin.

Variante : Le professeur distribue des étiquettes sur lesquelles figurent des outils/instruments caractéristiques de métiers connus des élèves. Il fait découvrir le métier et fabriquer des phrases : Je suis/il/elle est... (couturier/couturière, cultivatrice/cultivateur, secrétaire, mécanicien /mécanicienne, footballeur/footballeuse etc.)

Jeu

« Quelle est sa profession » Deviner une profession à partir d'un indice dessiné au tableau.

Variante : Mimer une profession.

Source: TEACHING SYLLABUS FOR FRENCH (JUNIOR HIGH SCHOOL 1 – 3), p3 : 2007

Exemple 2

SECTION 1: L'identité

OBJECTIF GENERAL: Savoir définir des aspects de l'identité

Unité 6 : savoir parler de sa famille et de ses liens familiaux

Communication directe

1. Le professeur dessine son arbre généalogique et explique les différents liens familiaux.

Remarque : Commencer avec deux générations (les parents et les frères et sœurs). Puis trois générations : ajouter les grands-parents, les oncles, les tantes, les cousins.

Activité

Des élèves dessinent leur famille ou leur arbre généalogique au tableau et décrivent les liens familiaux.

- Le professeur dessine une famille au tableau. On crée les liens familiaux. Ex : C'est le père de ... C'est la mère de...etc.

Faire des paires. Ex : X et son/sa/ses... Y et son/sa/ses...sur deux, puis trois générations et enfin les alliances (beau-frère, belle-sœur, gendre, beau-père etc.)

- Le professeur dessine un arbre généalogique et pose des questions sur les liens de parenté.

Remarque : possibilités d'exercices Vrai/Faux ou Questions à Choix Multiple(QCM) à partir de l'arbre généalogique.

Les élèves fabriquent des cartes de visite et présentent la personne décrite sur chaque carte.

Jeu de rôles de réemploi

- Kofi et Adu se promènent dans la rue. Ils rencontrent Kwame, ami d'Adu. Adu présente Kwame à Kofi.
- Kofi présente sa petite amie à ses parents.

Source: TEACHING SYLLABUS FOR FRENCH (JUNIOR HIGH SCHOOL 1 – 3), p8 : 2007

Le syllabus propose 1h 45 min de cours, soit 3 périodes de 35 minutes par semaine, à l'enseignement/apprentissage du français dans les JHS.

Après 3 ans d'études en JHS, les apprenants sont évalués dans un examen de français consacré uniquement à l'écrit. Cet examen ; appelé le *Basic Education Certificate Examination* (B.E.C.E), est certifié par le *West African Examinations Council*, (WAEC).

2.3.2. Le nouveau syllabus des Senior High Schools (SHS)

Le nouveau syllabus SHS est divisé en deux parties :

Partie 1 : La langue : orale et écrite

Partie 2 : La littérature

Le nouveau programme SHS, tout comme celui de JHS, vise à amener l'apprenant à :

- i. *communiquer efficacement en français à l'oral et à l'écrit, dans les situations de communications de la vie quotidienne, sur les lieux de travail et dans le monde professionnel.*
- ii. *utiliser les savoirs acquis en français pour son développement personnel, pour celui de sa communauté et de son pays, avoir une meilleure compréhension et participation dans les affaires de l'Afrique de l'Ouest, en particulier, et le monde, en général.*
- iii. *Acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui sont nécessaires pour des études supérieures en français,*
(Notre traduction) ¹

¹ i. Enable the student to communicate effectively in everyday situations, at the work place and on the job market, in both oral and written forms.

ii. Assist the student to use his or her knowledge in French for personal development, service to the community and the nation, and for a better understanding of, and participation in the affairs of the sub-region and the world.

iii. Equip the student with the requisite skills, attitudes and values necessary for further studies.

Teaching syllabus for French: Senior High School 1-3(2010) page ii

L'enseignement/apprentissage de la littérature en français à ce niveau vise à amener les apprenants à :

- i. *apprécier le côté esthétique du français et les styles variés dans laquelle il opère ;*
- ii. *développer leurs facultés de raisonnement et d'analyse.*
- iii. *développer l'habitude de lire pour des informations, la découverte et le plaisir.¹ (Notre traduction)*

Le syllabus SHS propose des stratégies d'enseignement/apprentissage et des activités que les enseignants sont censés utiliser, afin d'amener les apprenants à communiquer effectivement en français. Il met accent sur les caractéristiques de l'Approche Communicative suivantes :

- i. *priorité à l'acquisition de la compétence de communication,*
- ii. *centration sur l'apprenant,*
- iii. *actes de parole,*
- iv. *jeu de rôles,*
- v. *évaluation.*

i. *Priorité à l'acquisition de la compétence de communication*

Selon le syllabus, l'enseignement/apprentissage doit être mené autour des situations de la vie quotidienne, afin d'amener les apprenants à percevoir le français comme une langue de communication. Le fonctionnement de la grammaire ne doit être abordé qu'après avoir fait saisir les productions orales. Les quatre compétences suivantes sont valorisées dans le syllabus :

- ~~Expression Orale (E.O)~~
- Expression Écrite (E.E)

¹ i Learn to appreciate the aesthetics of the language and the various modes in which it functions
ii Develop analytical and critical minds
iii Cultivate a habit of reading for information, discovery and pleasure.
Teaching syllabus for French: Senior High School 1-3 (2010) page ii

- Compréhension Orale (C.O)
- Compréhension Écrite (C.E)

ii. *La centration sur l'apprenant*

Le syllabus SHS valorise la centration sur l'apprenant. Les nombreuses activités de classe, qu'il propose, poussent l'apprenant à être actif tout au long de son apprentissage. À travers ces diverses activités, l'apprenant prend, directement ou indirectement, charge de son apprentissage. Par exemple, les activités suivantes, proposées dans la *Section 2, Unité 1* du syllabus, forcent l'apprenant à s'impliquer dans son apprentissage :

- *A partir d'un texte, faire découvrir les projets d'avenir de quelqu'un. (C.E)*
- *Aider les élèves à s'exprimer à l'oral sur leurs projets d'avenir. (E.O)*
- *Faire rédiger un court texte sur ses projets d'avenir professionnel. (E.E)*
- *Faire classer vingt métiers : le plus utile, le plus prestigieux, le mieux payé, le plus intéressant, le plus tranquille.... Faire discuter, puis faire voter. (I.O)*

iii. *Actes de parole*

Tout comme dans le syllabus JHS, les objectifs de chaque Unité du syllabus SHS sont formulés sous forme d'actes de parole. Par exemple dans la *Section 1 : Unité 2* du syllabus SHS 1 :

- l'objectif général est : *parler de son lieu d'habitation*
- les objectifs spécifiques sont : *-s'orienter dans l'espace,*
-décrire des lieux,
-localiser des objets dans la maison.

iv. Jeu de rôles

Le syllabus SHS donne une importance particulière au jeu de rôles. D'après le syllabus, le jeu de rôles, comme activité de classe, donne l'occasion à l'enseignant de créer une situation de communication réelle et de guider les apprenants à simuler les rôles qui leur sont assignés. L'enseignant à travers un scénario, donne aux apprenants des rôles à jouer pendant 10 à 15 minutes. L'objectif principal d'un jeu de rôles est d'amener les apprenants à utiliser la langue, librement et spontanément, dans des situations de la vie quotidienne.

Voici deux exemples de jeu de rôles proposés dans la *Section 3, Unité 2* du syllabus SHS 1 dont l'objectif général est : *Décrire et expliquer l'éducation au Ghana.*

- *Expliquez à un ami quelles sont les possibilités d'études après le lycée.*
- *Téléphonez à vos amis pour leur annoncer votre réussite à un examen*

v Évaluation

A la fin de chaque Unité du syllabus SHS, tout comme celui du JHS, l'enseignant doit évaluer les apprenants afin de s'assurer que les objectifs prévus sont atteints. L'évaluation doit tenir compte des quatre compétences, à savoir ; *l'expression orale, l'expression écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite.*

2.3.2.1 Déroulement d'une leçon au niveau SHS

Comment une leçon de SHS doit se dérouler selon le syllabus ? Nous avons remarqué qu'au lieu de donner des démarches précises à suivre, comme dans le syllabus JHS, le syllabus SHS ne donne que des activités de classe à mettre en place. Ces activités font pratiquer l'expression orale, l'interaction orale, l'expression écrite, la compréhension

orale et la compréhension écrite. Voici ci-après deux exemples d'activités proposées dans le syllabus SHS.

SECTION 1 PARLER DE SOI ET DE SON ENVIRONNEMENT

OBJECTIF GENERAL : Parler de sa famille

Unit 3 : Les membres de la famille

- i. Partir d'une généalogie ou d'une photo de famille pour faire constituer les liens familiaux.
- ii. Présenter sa famille à l'oral et à l'écrit
Tour présentatif : C'est + pronoms toniques
- iii. Faire élaborer l'arbre généalogique de sa famille
- iv. Faire compléter un texte à trous sur le lexique de la famille
- v. Faire commenter en quelques mots l'une des photos proposées

Source : TEACHING SYLLABUS FOR FRENCH (SENIOR HIGH SCHOOL 1 - 3) 2010 p22

Exemple 2

SECTION 2 : ENTRER DANS LE MONDE DU TRAVAIL

OBJECTIF GENERAL : décrire le monde du travail

UNITE 1 Faire des projets professionnels

- i. (C.E) A partir d'un texte, faire découvrir les projets d'avenir de quelqu'un
- ii. (E.O) Aider les élèves à s'exprimer à l'oral sur leurs projets d'avenir
- iii. (E.E) –Faire rédiger un court texte sur ses projets d'avenir professionnel
- iv. (I.O) Faire classer vingt métiers : le plus utile, le plus prestigieux, le mieux payé, le plus intéressant, le plus tranquille.... Faire discuter, puis faire voter (ingénieur, avocat, policier, boulanger, médecin, banquier, commerçant...)

Source : TEACHING SYLLABUS FOR FRENCH (SENIOR HIGH SCHOOL 1 - 3) 2010 p 25

Le nouveau syllabus SHS assigne à l'enseignement/apprentissage du français, au moins, 6 périodes de 40 minutes, soit 4 heures de cours par semaine.

« Six périodes sont consacrées au français chaque semaine sur l'emploi du temps. (...) Les périodes sont assignées comme suit : SHS 1 = 6 périodes, SHS 2 = 6 périodes, SHS 3 = 6 périodes. »¹ (Notre traduction).

Source : Teaching Syllabus for French (Senior High School 1-3) 2010, p xii

¹ Six periods per week are allocated to French on the time table. (...) The breakdown of the periods allocation is as follows: SHS 1 = 6 periods, SHS 2 = 6 periods, SHS 3 = 6 periods" source : Teaching Syllabus for French (Senior High School 1-3) 2010

Après 3 ou 4 ans d'études, les apprenants sont soumis à un examen certifié par *West African Examinations Council*, (WAEC), appelé *West African Secondary School Certificate Examination* (WASSCE). Dans le but d'évaluer les quatre compétences chez les candidats, cet examen est divisé en quatre parties. La compréhension écrite et l'expression écrite sont évaluées sous forme d'exercices à trous et de questions à choix multiples (QCM). L'expression orale comporte une lecture et un entretien entre le candidat et l'examineur. La compréhension orale est testée à partir de l'écoute d'un document sonore.

2.4 Les qualifications professionnelles des enseignants de français

Au Ghana, la plupart des enseignants de français qui enseignent dans les JHS sont formés dans les écoles normales, alors que la majorité des enseignants de français qui enseignent dans les SHS sont formés à l'Université d'Éducation, Winneba et l'Université de Cape Coast.

2.4.1 Formation des professeurs de français dans les écoles normales

Actuellement, *Mount Mary College of Education* à Somanya, *Wesley College of Education* à Kumasi, et *Bagabaga College of Education* à Tamale sont les écoles normales qui forment les enseignants de français au Ghana.

Depuis 1975 jusqu'à 2001, *Mount Mary College of Education* auparavant appelé, *Mount Mary Training College* était la seule école normale qui formait les professeurs de français. Ce n'est qu'en 2001 que les deux autres départements de français ont été ouverts à *Wesley College of Education*, Kumasi et *Bagabaga College of Education*, Tamale, afin d'augmenter le nombre d'enseignants de français formés. Ces écoles normales forment uniquement les enseignants de français pour les JHS. Les étudiant-

professeurs suivent des formations, pour 3 ans, en didactique de FLE. Avant 2007, la formation suivie dans ces écoles normales était sanctionnée par le *Certificat A*. Mais tout a changé à partir de l'année 2007. La formation des professeurs, dure toujours 3 ans, mais cette fois-ci, elle est sanctionnée par un diplôme : *Diploma in Education*. D'où le changement du nom *Training College* à *College of Education*.

2.4.2 Formation des professeurs de français à l'université

Actuellement, deux universités ghanéennes forment des professeurs de français pour SHS, à savoir : l'Université de Cape Coast (UCC) et l'Université d'Éducation, Winneba (UEW).

2.4.2.1 Formation à Université de Cape Coast (UCC)

Le département de français de l'Université de Cape Coast a été établi en 1965 afin d'assurer la formation des enseignants de français pour SHS. Les étudiants-professeurs suivent des cours en didactique au département de français de l'Université de Cape Coast pour 4 ans afin d'obtenir une licence en didactique : *Bachelor of Education (B.Ed.)*.

2.4.2.2 Formation à l'Université d'Éducation, Winneba (UEW)

Entre 1985 et 1994, la formation des enseignants de français à l'Université d'Éducation, Winneba (UEW), était sanctionnée par un Diplôme en Didactique (*Diploma in Education*), parce qu'à cette époque l'institution n'est qu'un Collège Universitaire.

A partir des années 1994, avec le changement du statut de Collège Universitaire à Université d'Éducation, les enseignants de français qui suivent leur formation pour 4

ans à l'Université d'Éducation, Winneba (UEW) obtiennent une licence appelée *Bachelor of Education (B.Ed)*. La plupart sont des enseignants titulaires du *Certificat A*.

Après cet aperçu sur les programmes de l'enseignement/apprentissage du français aux niveaux Junior High School (JHS) et Senior High School (SHS) ainsi que les qualifications professionnelles des enseignants de français, nous nous posons les trois questions suivantes :

- i. Est-ce que les enseignants de français, qui sont censés utiliser l'Approche Communicative, tiennent compte de toutes ses caractéristiques ?
- ii. Est-ce qu'ils suivent vraiment les démarches que le syllabus préconise ?
- iii. Est-ce que tous ces enseignants de français ont suivi des formations en didactique de FLE ?

C'est ce que nous allons découvrir dans le chapitre suivant qui porte sur l'analyse de nos enquêtes sur le terrain.

CHAPITRE 3

3.0 CONSTITUTION DU CORPUS ET ANALYSE DES DONNEES

3.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons la constitution du corpus et l'analyse des données recueillies sur le terrain. L'objectif principal de cette enquête est de découvrir les conditions de l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles secondaires et aussi de confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ qui sont :

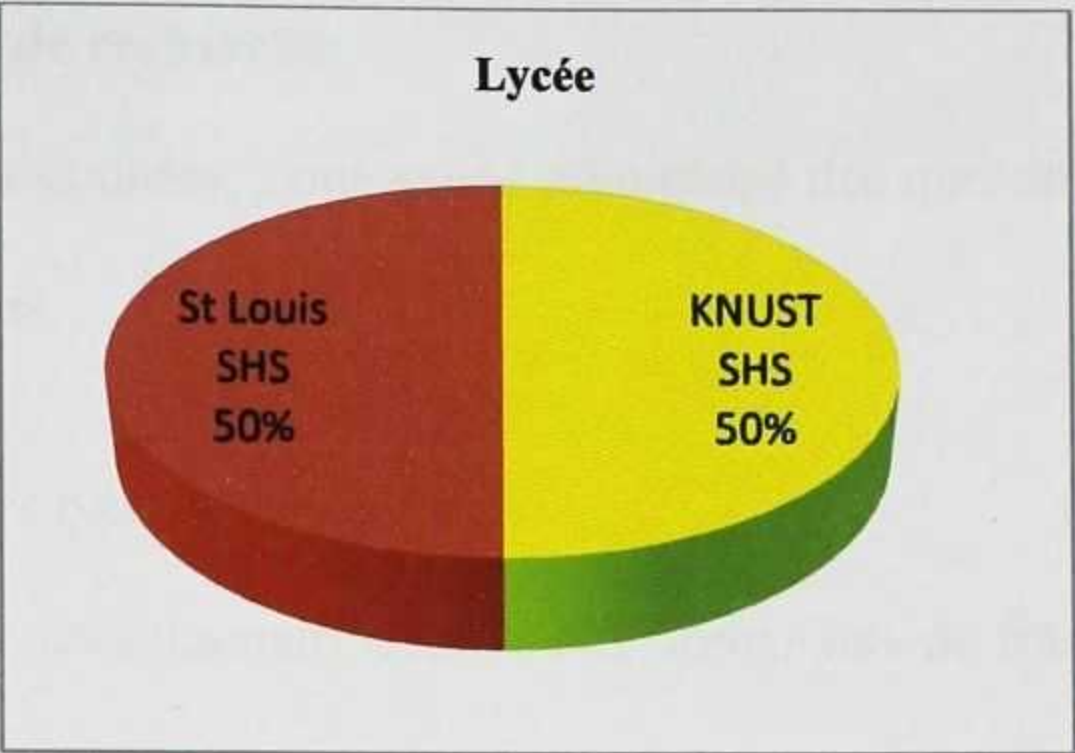
- i. *L'Approche Communicative ne convient pas au contexte ghanéen.*
- ii. *L'utilisation de l'Approche Communicative pose des difficultés aux enseignants.*
- iii. *La majorité des enseignants n'utilisent pas du tout l'Approche Communicative.*
- iv. *Les enseignants n'utilisent pas l'Approche Communicative comme il faut, ainsi l'Approche Communicative n'est pas efficace au Ghana.*

3.2 Constitution du corpus

3.2.1 Population de référence

Nous avons mené notre enquête auprès de 90 étudiants de français : 45 de KNUST Senior High School et 45 de St Louis Girls Senior High.

Nous représentons dans le **Graphique 1** ci-après la population des apprenants interrogés.



Graphique 1 montrant le pourcentage des apprenants interrogés par institution

Nous avons aussi mené l'enquête auprès 30 enseignants de français dans 14 écoles secondaires dans la Région Ashanti.

Voici ci-après le **Tableau 2** représentant les enseignants interviewés :

Institution	Nombre d'enseignants
1.St Louis Senior High School, Kumasi	2
2.KNUST Senior High School, Kumasi	2
3.Christ the King Senior High School, Kumasi	2
4.Noble Prince Senior High School, Kumasi	2
5.Konongo–Odumase Senior High School, Konongo	3
6.St Monica’s Senior High School, Mampong	4
7.Angel Complex, Kumasi	1
8.Yaa Asantewaa Girls Senior High School, Kumasi	2
9.Tepa Senior High School, Tepa	2
10. Agogo State Senior High School, Agogo	2
11. Nsutaman Senior Secondary School, Nsuta	1
12. Ejuraman Senior Secondary School, Ejura	2
13. Beposo Senior High School, Beposo	1
14. Jachi-Pramso Senior High School, Pramso	4
Total	30

Tableau 2 montrant le nombre d’enseignants interviewés

3.2.2 Instruments de recherche

Afin de recueillir les données, nous avons administré des questionnaires et mené des observations des cours.

3.2.2.1 Questionnaire pour les apprenants

Nous avons établi un questionnaire destiné aux apprenants de français. (*Voir copie en ANNEXE 1°*). Le questionnaire a été formulé en anglais pour que les apprenants puissent comprendre les questions posées et s'exprimer facilement. Ce questionnaire contient 17 questions qui sont sous forme de : question simple, question fermée et question ouverte. Il est divisé en deux parties principales ;

- i. l'identité de l'enquêté (les questions 1-3)
- ii. les opinions de l'enquêté sur l'enseignement/apprentissage du français (les questions 4-17)

3.2.2.2 Questionnaire pour les enseignants

Nous avons aussi distribué des questionnaires à des enseignants de français dans 14 écoles secondaires dans la Région Ashanti. (*Voir copie en ANNEXE 2°*). Nous leur avons posé 11 questions. Les questions posées sont divisées en deux parties principales :

- i. l'identité de l'enquêté (les questions 1-3)
- ii. les opinions de l'enquêté sur l'enseignement/apprentissage du français (les questions 4-11)

3.2.2.3 Observations

Nous avons mené des observations de cours de français à St Louis Senior High School et KNUST Senior High School. Nous avons effectué ces observations afin de vérifier si les enseignants de français :

- i. utilisent comme il faut l'Approche Communicative.
- ii. suivent à la lettre les directives données dans le syllabus.

3.3 Présentation et analyse des données recueillies

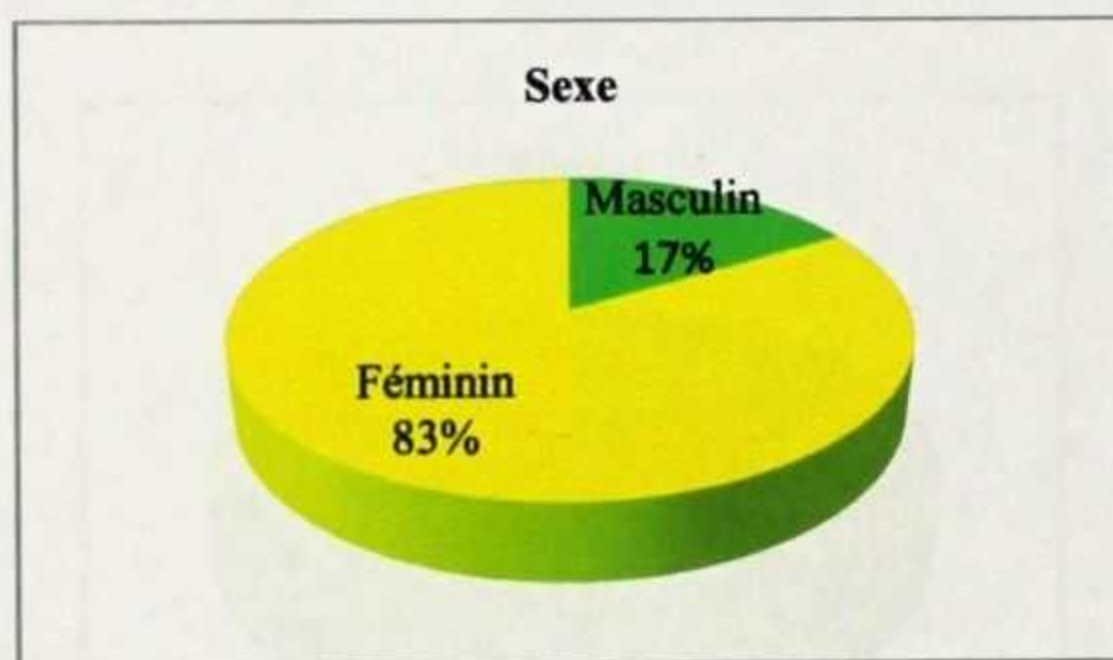
Pour plus de clarté dans notre analyse des données, nous représentons sous forme de tableaux et de diagrammes, les données que nous avons recueillies sur le terrain. Pour l'analyse des données recueillies, nous nous sommes servies du logiciel SPSS.

Nous présentons et analysons en premier lieu, les données recueillies auprès des étudiants et en deuxième lieu, les données recueillies auprès des enseignants. Ensuite nous ferons un aperçu de nos observations de classe.

3.3.1 Analyse des données recueillies auprès des étudiants

Question 1 : *Sexe*

Comme illustre le **Graphique 2** ci-après, parmi les 90 étudiants interrogés, 15 sont du sexe masculin ; représentant 17 % et 75 du sexe féminin ; représentant 83 %.

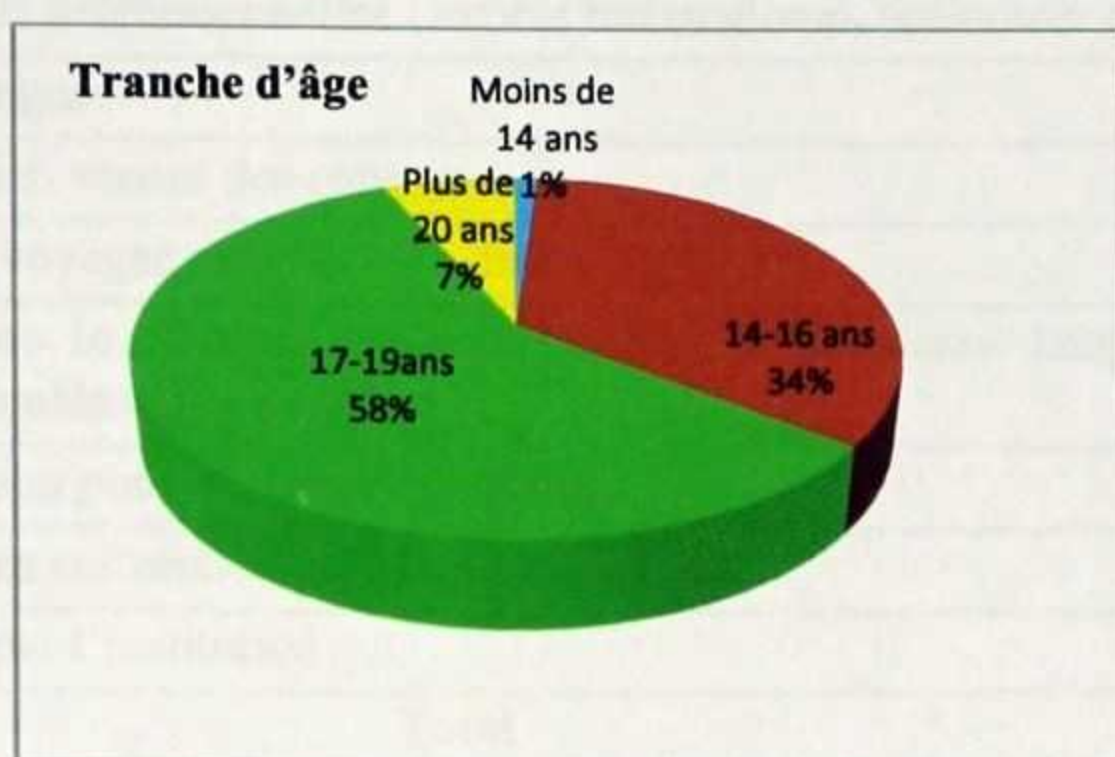


Graphique 2 montrant le sexe des répondants

Question 2 : *Tranche d'âge*

Le **Graphique 3** ci-après montre que parmi les 90 étudiants interrogés, 52, constituant la majorité, sont entre la tranche d'âge de 17-19 ans, représentant 58% des enquêtés ;

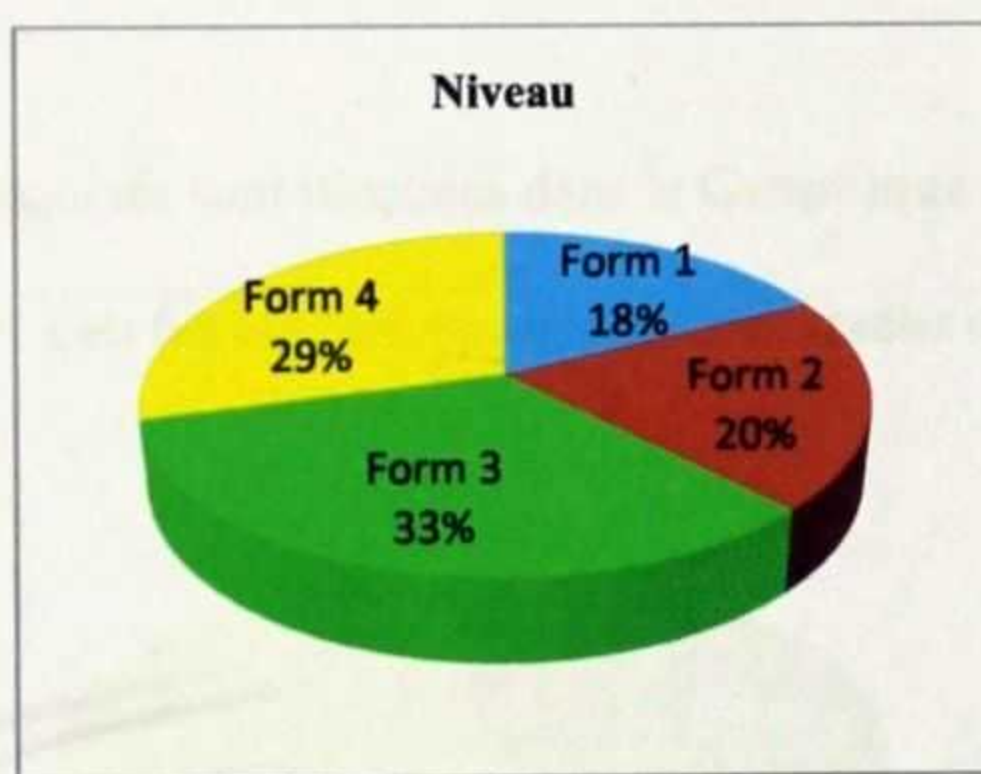
31 sont entre la tranche d'âge de 14-16 ans, représentant 34% ; 6 enquêtés ont plus de 20 ans, représentant 7% ; 1 des enquêtés a moins de 14 ans, représentant 1%.



Graphique 3 montrant la tranche d'âge des enquêtés

Question 3: *Niveau*

Le **Graphique 4** ci-après, illustre le niveau de nos enquêtés. Parmi nos 90 enquêtés, 16 étudiants, représentant 18%, sont en première année ; 18 étudiants représentant 20% sont en deuxième année ; 30 étudiants, représentant 33%, sont en troisième année et le reste représentant 29% sont en quatrième année.



Graphique 4 montrant le niveau des enquêtés

Question 4 : *Pourquoi étudiez-vous le français ?*

Les réponses recueillies pour la question : *Pourquoi étudiez-vous le français ?* sont représentées dans le tableau ci-après :

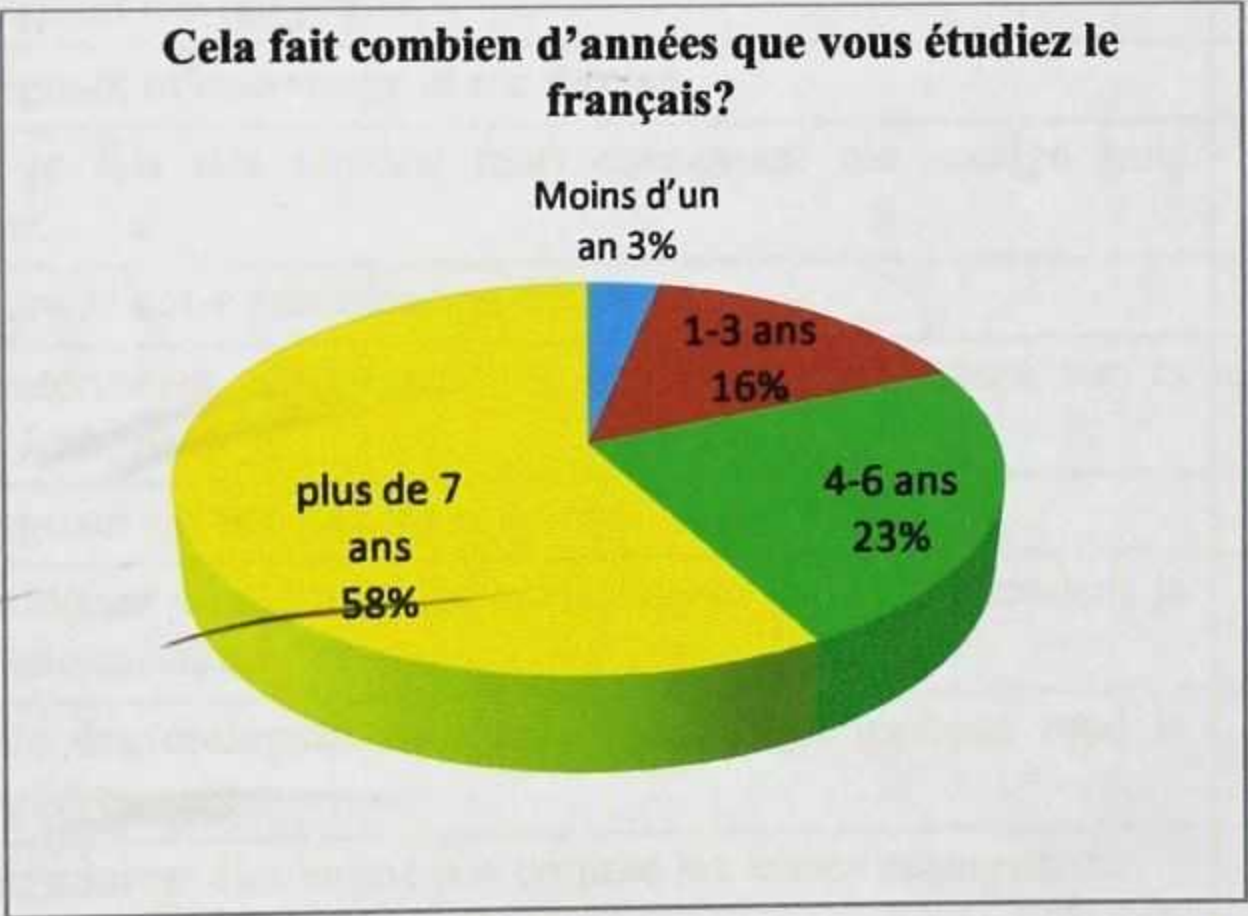
Réponses	Nombre de répondants
• Passion pour les langues étrangères	18
• Communiquer avec des francophones	11
• A des fins professionnelles : avocat international, traducteur etc	28
• Être bilingue	10
• Motivation venant des parents	3
• Pouvoir voyager dans les pays francophones	6
• Parce que le français est actuellement la deuxième langue internationale après l'anglais.	4
• Admiration pour ceux qui le parlent	7
• A des fins culturelles	1
• Imposé par l'institution	2
Total	90

Tableau 3 montrant pourquoi les enquêtés apprennent le français

Question 5 : *Cela fait combien d'années que vous étudiez le français?*

Répondant à la question : *Cela fait combien d'années que vous étudiez le français?*, 3 étudiants, représentant 3%, ont appris le français pour moins d'un an ; 14 répondants, représentant 16%, ont appris le français entre 1 et 3 ans ; 21 étudiants représentant 23% l'ont appris entre 4- 6 ans et les 52 restants, représentant 58%, l'ont appris pour plus de 7 ans.

Les réponses de nos enquêtés sont illustrées dans le **Graphique 5** ci-après.



Graphique 5 montrant la durée d'apprentissage des enquêtés

Question 6: *Comment trouvez-vous vos cours de français en général ?*

Le **Graphique 6** ci-dessus montre que des 90 enquêtés; 47, qui forment 52%, ont indiqué qu'ils trouvent les cours de français intéressants alors que le reste qui forme 48% ont dit qu'ils les trouvent ennuyeux.



Graphique 6 montrant comment les enquêtés trouvent leurs cours de français

Les justifications des 52%, qui ont dit qu'ils trouvent les cours de français intéressants, sont représentées dans le **Tableau 4** ci-après :

Réponses des 47 enquêtés qui trouvent les cours intéressants	Nombre de répondants
• L'enseignant anime la classe avec des chansons et des histoires drôles.	7
• Les cours sont interactifs.	5
• L'enseignant prend son temps pour expliquer les points difficiles.	9
• L'enseignant me fait parler.	1
• L'enseignant m'encourage et me motive.	5
• Quand je fais des erreurs, mon enseignant me corrige sans reproche.	3
• Il encourage notre participation active.	2
• C'est intéressant d'apprendre et découvrir des choses sur la culture française.	4
• L'enseignant est très patient et sympa.	3
• Les dialogues et exposés que nous faisons en classe rendent la classe intéressante.	4
• L'écoute des dialogues en français sur magnétophone rend la classe intéressante.	3
• L'enseignant ne discrimine pas comme les autres enseignants.	1
Total	47

Tableau 4 montrant les raisons pour lesquelles les enquêtés trouvent leurs classes intéressantes

Les justifications des 43 enquêtés qui ont dit qu'ils trouvent leurs cours de français ennuyeux sont représentées dans le tableau ci-après :

Réponses des 43 enquêtés qui trouvent les cours ennuyeux	Nombre de répondants
• Nous faisons trop de lecture, ce qui rend les cours très ennuyeux.	6
• L'enseignant parle français la plupart du temps, alors j'ai des difficultés à bien comprendre ce qu'il enseigne.	6
• L'enseignant focalise trop sur l'écrit au détriment de l'oral.	6
• L'enseignant parle trop vite.	1
• L'enseignant ne s'exprime pas bien en anglais ce qui fait que c'est difficile de le comprendre.	3
• L'enseignement n'est pas systématique, ce qui me rend souvent confuse et perdue.	1
• L'enseignant discrimine, il se concentre sur les étudiants qui ont un niveau haut et néglige ceux qui ont un niveau bas.	6
• L'enseignant ne prend pas son temps pour expliquer les choses.	5
• L'enseignant n'est pas patient. Il se fâche souvent quand nous ne comprenons pas quelque chose. Ce qui fait que nous avons peur de parler ou poser des questions.	2
• Les leçons sont souvent très ennuyeuses. Nous aimerions faire de temps en temps des exposés au lieu de la grammaire pure tout le temps.	3
• La classe n'est pas interactive.	4
Total	43

Tableau 5 montrant les raisons pour lesquelles les enquêtés trouvent leurs classes ennuyeux

Question 7 : *Avez-vous l'occasion de communiquer en français pendant les cours?*

A la question : *Avez-vous l'occasion de communiquer en français pendant les cours?*, 67 des enquêtés, représentant 74% ont dit *OUI* et le reste représentant 26% ont indiqué *NON*.

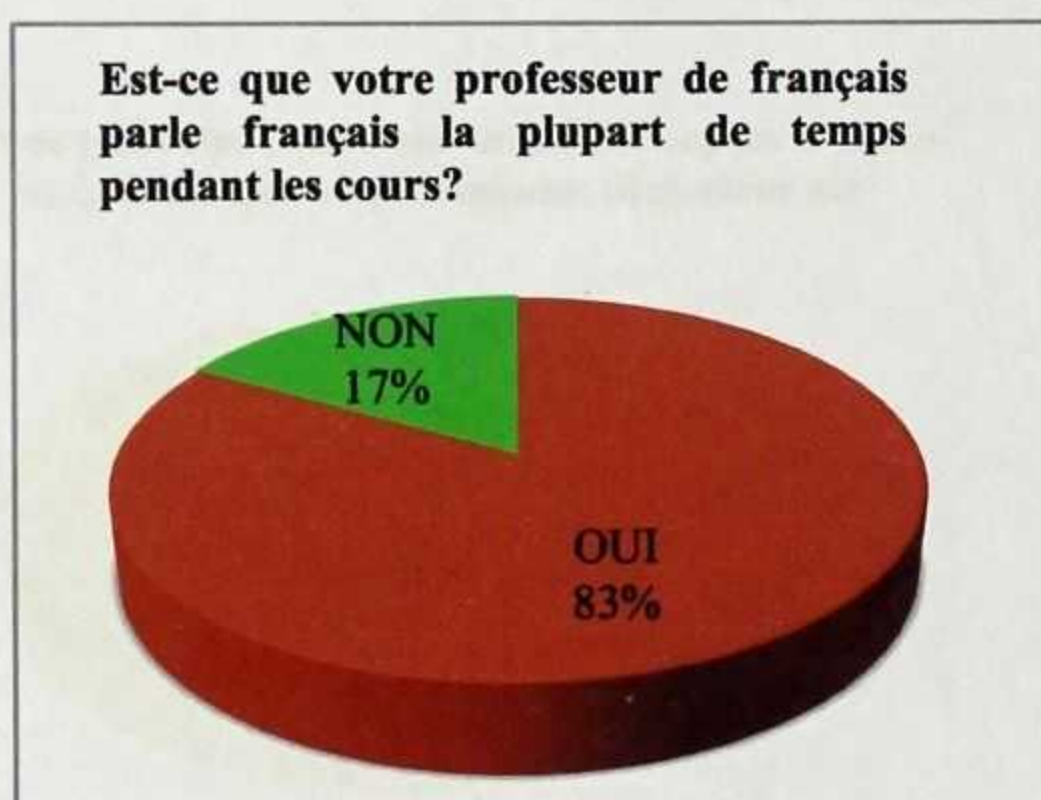
Les réponses à cette question sont représentées dans le **Graphique 7** ci-après :



Graphique 7 montrant les répondants qui parlent français et ceux qui ne parlent pas français pendant les cours

Question 8 : *Est-ce que votre professeur de français parle français la plupart du temps pendant les cours?*

Pour cette question, 75 enquêtés représentant 83% ont dit *OUI* et 15 répondants représentant 17% ont dit *NON*. Les réponses à cette question sont représentées dans le **Graphique 8** ci-après :



Graphique 8 montrant la fréquence à laquelle l'enseignant parle français pendant les cours

Question 9 : *Est-ce que votre professeur utilise d'autres langues à part le français ?*

A la question : *Est-ce que votre professeur utilise d'autres langues à part le français ?*,

79 enquêtés représentant 88% ont dit *OUI* alors que 11, représentant 12%, ont dit *NON*.

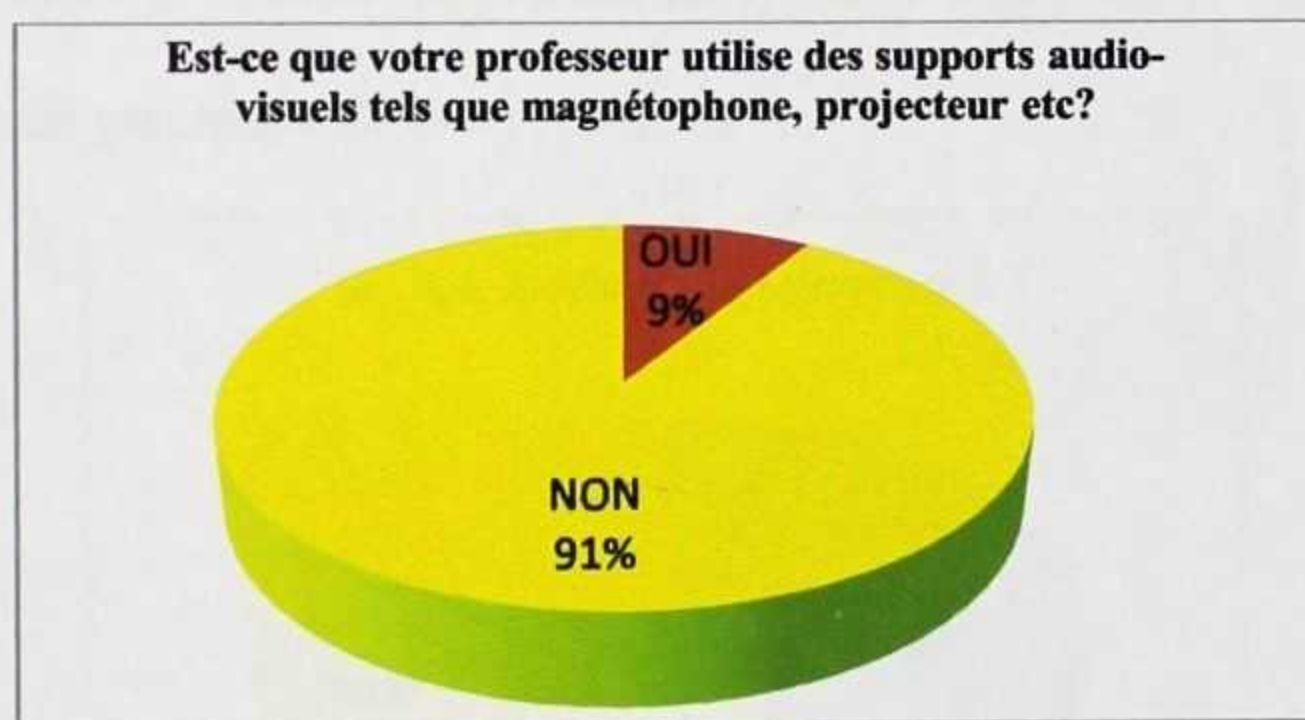
Le **Graphique 9** ci-après montre leurs réponses :



Graphique 9 montrant si l'enseignant utilise d'autres langues à part le français

Question 10 a : *Est-ce que votre professeur utilise des supports audio-visuels tels que magnétophone, projecteur etc. ?*

Des 90 enquêtés, 8, représentant 9%, ont dit OUI alors que 82, représentant 91%, ont dit NON. Les réponses à cette question sont représentées dans le **Graphique 10** ci-après :



Graphique 10 montrant si l'enseignant utilise ou n'utilise pas de supports audio-visuels

Question 10b : *Si oui, quelle est la fréquence ?*

Tous les 8 enquêtés qui ont répondu *OUI* à la question : *Est-ce que votre professeur utilise des supports audio-visuels tels que magnétophone, projecteur etc. ?*, affirment que leurs enseignants utilisent les supports « *des fois* ».

Question 11 a: *Est-ce que vous faites le jeu de rôles en classe ?*

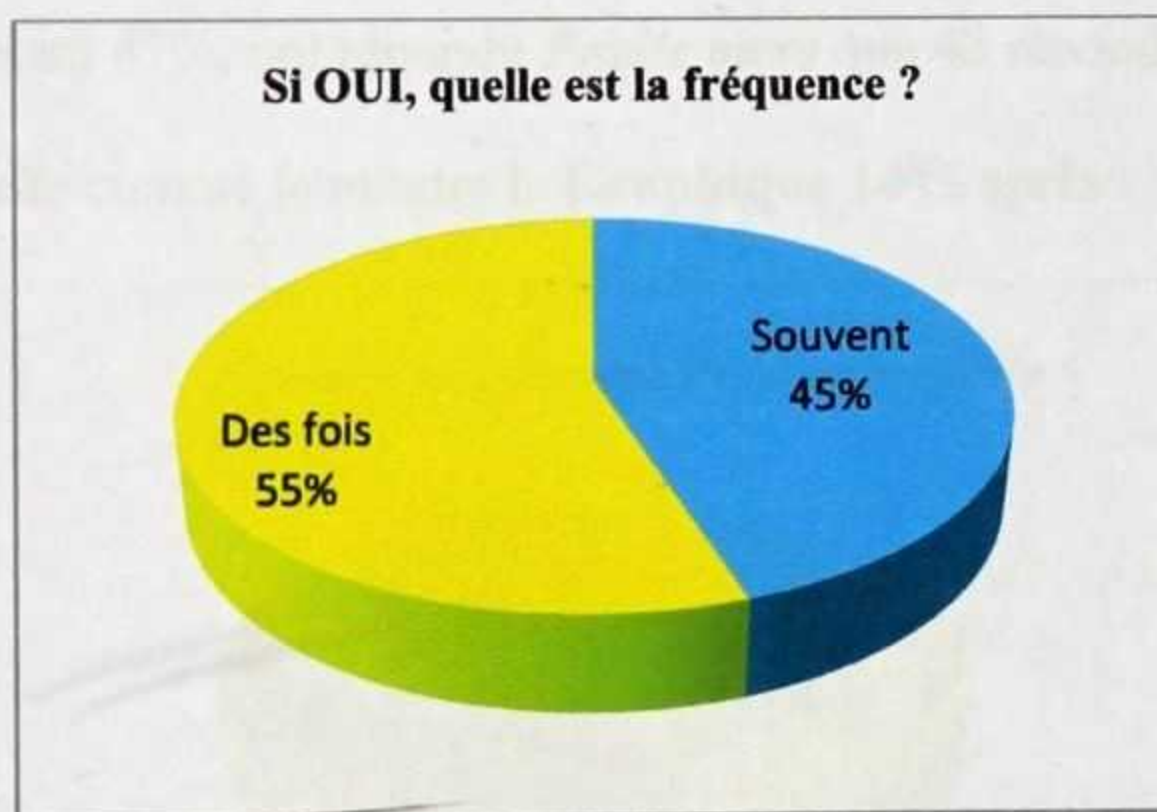
Pour la question : *Est-ce que vous faites le jeu de rôles en classe ?*, 20 étudiants, formant 22% des enquêtés, ont dit *OUI* et 70 étudiants, formant 78%, ont dit *NON*. Les réponses sont représentées dans le **Graphique 11** ci-après :



Graphique 11 montrant si l'enquêté fait ou ne fait pas le jeu de rôles en classe

Question 11b : *Si oui, quelle est la fréquence ?*

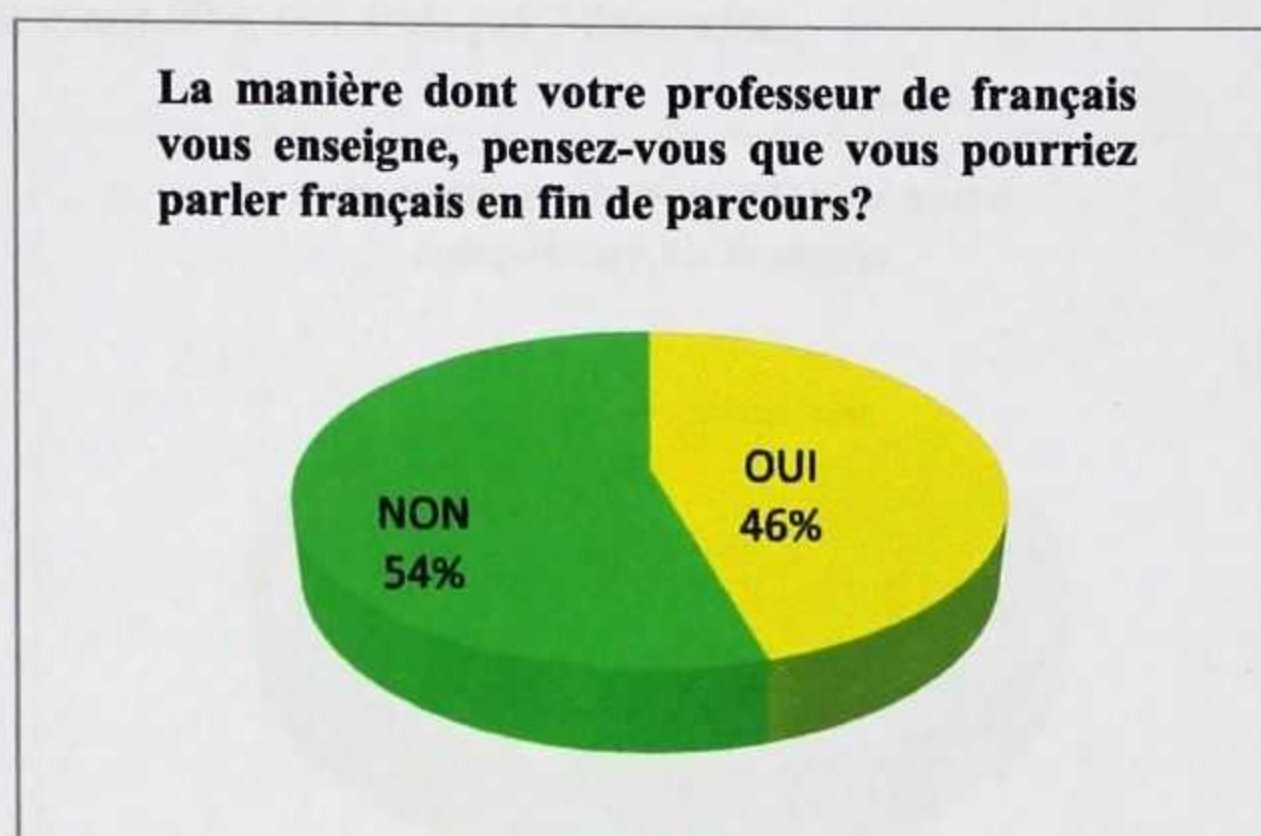
Parmi les 20 enquêtés qui ont indiqué qu'ils font le jeu de rôles en classe, 9 ont dit qu'ils le font « *souvent* », alors que 11 ont dit qu'ils le font « *des fois* ». Voici ci-après une représentation graphique de leurs réponses :



Graphique 12 illustrant la fréquence à laquelle les 20 enquêtés font le jeu de rôles

Question 12: *La manière dont votre professeur de français vous enseigne, pensez-vous que vous pourriez parler français en fin de parcours?*

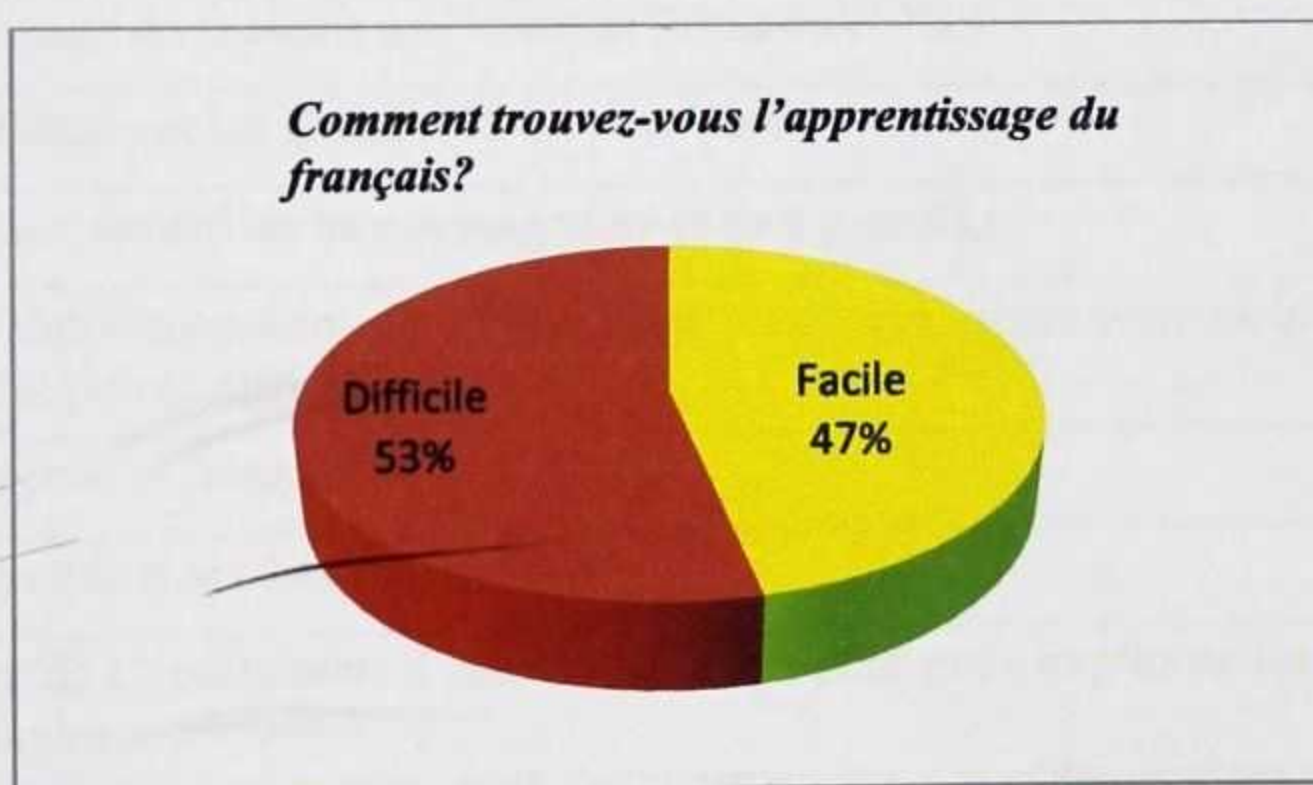
Des 90 répondants, 41 formant 46% ont indiqué *OUI* et 49 représentants 54% ont indiqué *NON*. Les réponses à cette question sont représentées dans le **Graphique 13** ci-après.



Graphique 13 montrant les réponses OUI ou NON des répondants

Question 13 : *Comment trouvez-vous l'apprentissage du français?*

Répondant à la question : *Comment trouvez-vous l'apprentissage du français?*, 42 enquêtés, représentant 47%, ont répondu *Facile* alors que 48 répondants, formant 53%, ont répondu *Difficile* comme le montre le **Graphique 14** ci-après :

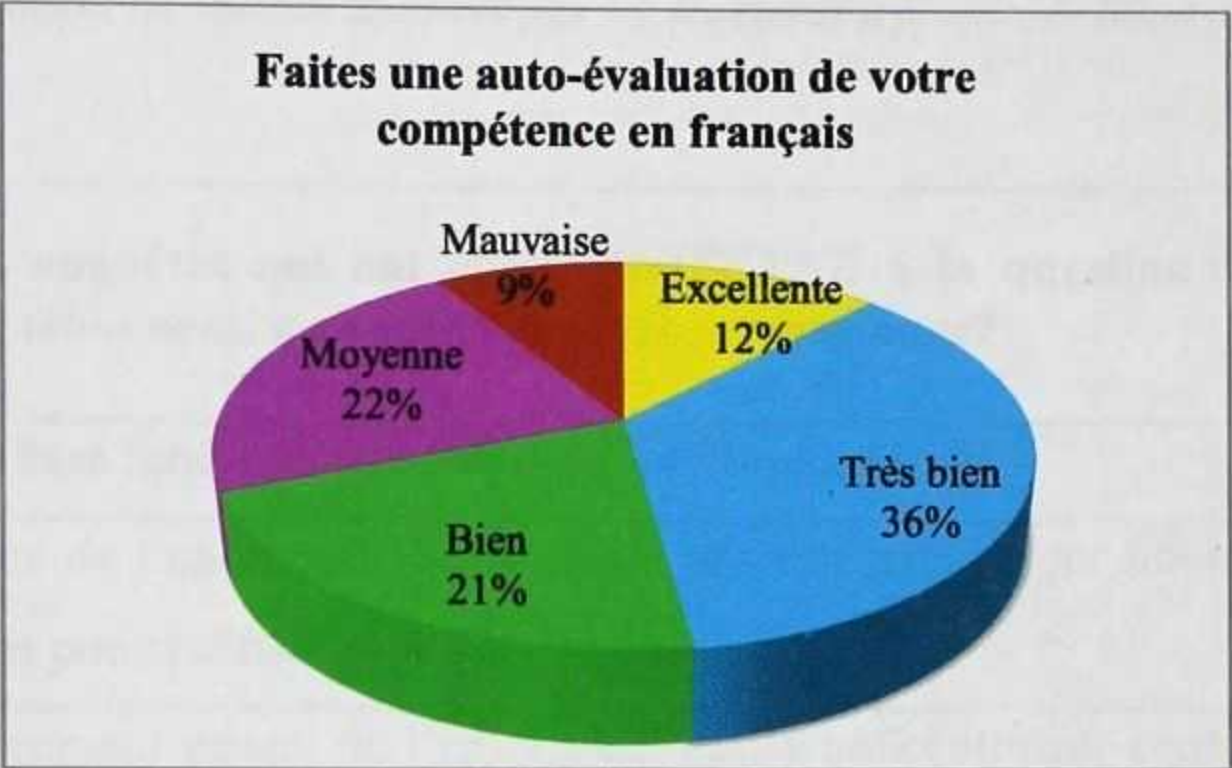


Graphique 14 montrant comment les répondants trouvent le français

Question 14: *Faites une auto-évaluation de votre compétence en français.*

Comme l'illustre le **Graphique 15** ci-après, parmi les 90 répondants:

- 11, formant 12%, ont indiqué *Excellente* ;
- 32, formant 36%, ont répondu *Très bien* ;
- 19, représentant 21%, ont indiqué *Bien* ;
- 20, formant 22%, ont indiqué *Moyenne* ;
- 8, représentant 9%, ont indiqué *Mauvaise*.



Graphique 15 montrant l'auto-évaluation faites par les enquêtés

Question 14a: *Qu'est- ce qui, selon vous, a contribué à votre performance?*

Nous représentons les réponses à cette question dans les tableaux ci-après :

Réponses des enquêtés qui ont choisi <i>EXCELLENTE/TRES BIEN</i> à la question : <i>Qu'est-ce qui, selon vous, a contribué à votre performance?</i>	Nombre de répondants
• L'apprentissage du français aux niveaux Primaire et JHS.	9
• La détermination et les grands efforts pour parler français.	7
• La motivation venant de mes enseignants et mes parents.	9
• Les cours supplémentaires où l'enseignant prend son temps pour nous expliquer les points difficiles.	2
• La passion pour le français.	4
• Les exposés que nous faisons en classe.	3
• La patience de l'enseignant. Il prend son temps pour nous expliquer les points difficiles.	4
• La lecture des romans et des journaux français.	5
Total	43

Tableau 6a montrant les raisons données par les étudiants à propos de leurs performances en français

Réponses des enquêtés qui ont choisi <i>BIEN</i> à la question : <i>Qu'est-ce qui, selon vous, a contribué à votre performance?</i>	Nombre de répondants
• La détermination et les grands efforts pour parler français	6
• L'impossibilité de parler français en dehors de la classe, il n'y a personne avec qui je peux parler	5
• Faute de temps. Je n'ai pas le temps de relire souvent mes cours.	3
• Manque de base fondamentale aux niveaux Primaire et JHS	5
Total	19

Tableau 6b montrant les raisons données par les étudiants à propos de leurs performances en français

Réponses des enquêtés qui ont choisi <i>MOYENNE</i> à la question : <i>Qu'est-ce qui, selon vous, a contribué à votre performance?</i>	Nombre de répondants
• Manque de base fondamentale aux niveaux Primaire et JHS.	5
• L'impatience de l'enseignant. Il ne prend pas son temps pour nous expliquer les points difficiles.	7
• Le découragement venant de l'enseignant qui se concentre sur ceux qui ont des niveaux élevés en français.	5
• La méthodologie inefficace de l'enseignant.	1
• La difficulté de la langue française.	1
• La timidité.	1
Total	20

Tableau 6c montrant les raisons données par les étudiants à propos de leurs performances en français

Réponses des enquêtés qui ont choisi <i>MAUVAISE</i> à la question : <i>Qu'est-ce qui, selon vous, a contribué à votre performance?</i>	Nombre de répondants
• L'incompréhension des questions posées à l'examen.	2
• Le découragement venant de l'enseignant qui se concentre sur ceux qui ont des niveaux élevés en français.	1
• La timidité. Mes collègues rient quand je fais des erreurs, alors je ne pose pas des questions en classe.	1
• L'incapacité de former des phrases simples.	1
• La difficulté de la langue française.	3
Total	8

Tableau 6d montrant les raisons données par les étudiants à propos de leurs performances en français

Question 15: *Parlez-vous français en dehors des cours ?*

La question : *Parlez-vous français en dehors des cours ?*, a été posée afin de vérifier si les étudiants ont l'occasion de parler la langue française en dehors des cours. Comme représenté dans le **Graphique 16** ci-après, 8 sur les 90 étudiants interrogés, représentant 9%, ont dit OUI alors que 82, qui représentent 91%, ont dit NON.



Graphique 16 montrant pourcentages des enquêtés qui ont et ceux qui n'ont pas l'occasion de parler français en dehors des cours.

Question 15a : *Si OUI, avec qui parlez-vous français en dehors des cours ?*

Voici ci-après les réponses recueillies à la question « Si **OUI**, avec qui parlez-vous français en dehors des cours ? »

Réponses des enquêtés à la question « Avec qui parlez-vous français en dehors des cours ? »	Nombre de répondants
• Avec mes parents.	2
• Avec ma grande sœur qui étudie le français à l'université.	1
• Avec mes voisins qui sont francophones.	1
• Avec mon professeur.	1
• Avec mes collègues qui sont forts en français et qui parlent bien français.	3
Total	8

Tableau 7 montrant avec qui les étudiants parlent français en dehors des cours

Question 15b : *Si NON, pourquoi vous ne parlez pas français en dehors des cours ?*

Réponses des enquêtés qui ont dit qu'ils ne parlent pas français en dehors des cours.	Nombre de répondants
• Je voudrais bien parler, mais je ne trouve pas des personnes avec qui je peux le parler.	15
• J'ai des difficultés à faire des phrases en français.	23
• Quand j'essaie de parler mes amies se moquent de moi.	16
• Pas des contacts avec des francophones.	21
Aucune réponse donnée.	7
Total	82

Tableau 8 montrant les réponses des enquêtés sur pourquoi ils ne parlent pas français en dehors des cours

Question 16 : *Pensez-vous que l'enseignement/apprentissage du français est important pour les Ghanéens ?*

A cette question, tous les 90 enquêtés ont affirmé que l'enseignement/apprentissage du français est important pour les Ghanéens. Voici dans le **Tableau 9** ci-après, les justifications des enquêtés qui trouvent l'enseignement/apprentissage du français important.

Les justifications des enquêtés à propos de l'importance de l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana	Nombre de répondants
• Parce que le Ghana est entouré par des pays francophones.	26
• Parce que le français est actuellement la deuxième langue internationale après l'anglais.	18
• Afin de faciliter la communication avec les pays voisins francophones.	5
• Parce qu'un Ghanéen qui parle français peut travailler dans les pays francophones.	9
• Parce que sur le plan international, c'est un important de parler plus d'une langue internationale.	14
• A des fins économiques et sociales.	6
Aucune réponse donnée.	12
Total	90

Tableau 9 montrant les justifications des enquêtés à propos de l'importance de l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana

Question 17: *Si vous avez l'occasion de contribuer à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana, qu'est-ce que vous allez proposer ?*

Voyons les réponses des enquêtés à la *question 17* dans le **Tableau 10** ci-après :

Les suggestions proposées par les enquêtés.	Nombre répondants
• Il faut introduire le français au niveau Primaire.	24
• Il faut rendre l'apprentissage du français obligatoire dans toutes les filières parce que c'est important pour chaque Ghanéens de savoir parler français.	11
• Il faut que le ministère de l'éducation fournisse des romans, des livres et des magazines en français dans chaque lycée où on enseigne le français.	9
• Il faut donner des dictionnaires bilingues gratuitement à chaque étudiant.	5
• Il faut organiser des excursions en pays francophones pour les étudiants.	4
• Il faut organiser des compétitions en français entre les collèges.	5
• Il faut utiliser des supports vidéo et auditif en classe.	7
• Il faut mettre en place des forums afin de permettre aux étudiants de pratiquer la langue française.	5
• Il est nécessaire de sensibiliser le public sur l'importance du français au Ghana.	3
• L'aspect oral doit être le point focal pendant les cours.	1
• Les périodes de français doivent être augmentées.	3
• Il faut faire des excursions aux centres français tels que les Alliances Françaises, les CREF etc, afin de motiver les apprenants.	4
• Les enseignants doivent être patients et sympas avec des apprenants.	6
<i>Aucune suggestion donnée.</i>	3
Total	90

Tableau 10 montrant les suggestions des enquêtés à propos de l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana

3.3.2 Analyse des données recueillies auprès des enseignants

Question 1 : *Quelle est votre : qualification académique ?
qualification professionnelle ?*

L'objectif de cette question, était de savoir la qualification académique des enquêtés et s'ils ont suivi des formations en didactique.

A propos de la qualification académique des 30 enquêtés, 2 ont la Maîtrise, 23 ont la Licence et 5 ont le Baccalauréat comme le montre le **Tableau 11a** ci-après.

Qualification académique			
Maîtrise	Licence	Baccalauréat	Total
2	23	5	30

Tableau 11a montrant la qualification académique des enquêtés

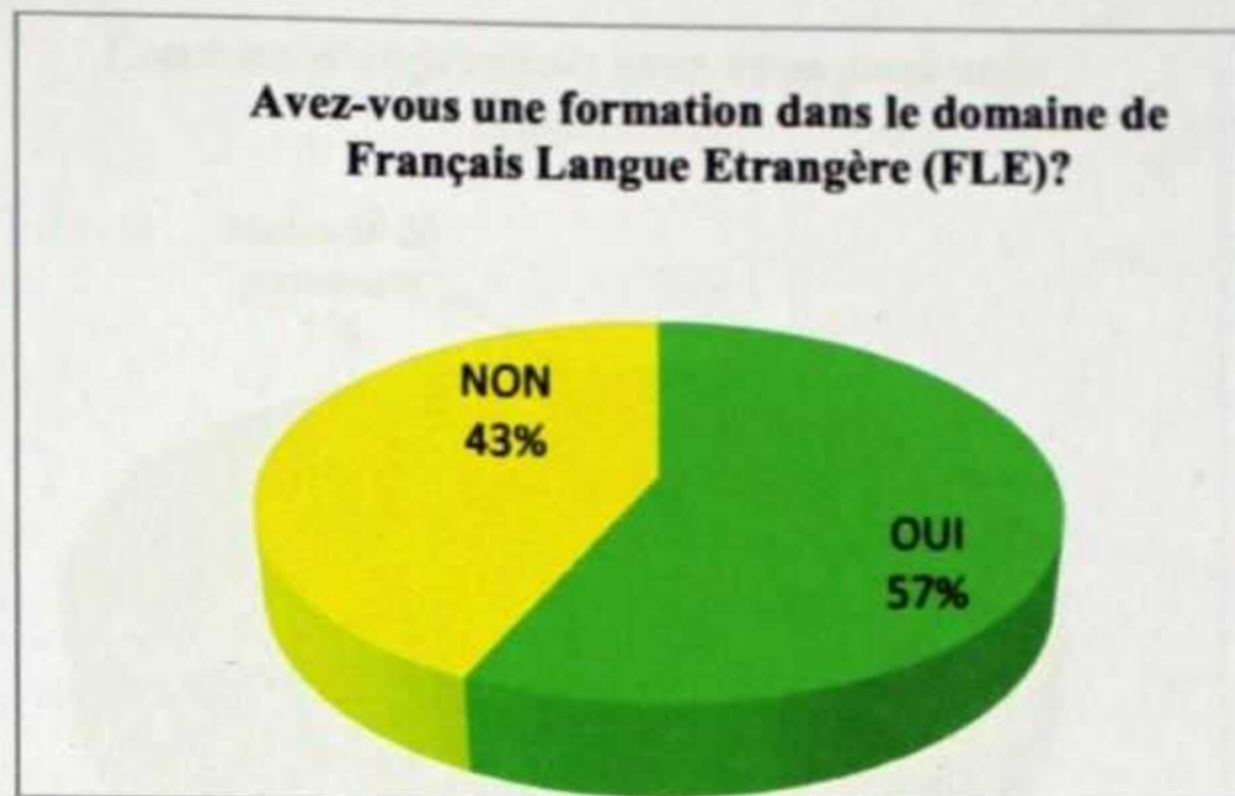
Comme le montre le **Tableau 11b** ci-après, parmi les 30 enseignants enquêtés, 18 sont des professionnelles : 10 ont *Certificate A*, 7 ont *Bachelor in Education* et 1 a *Diploma in Education*. Les 12 restants n'ont aucune formation en didactique.

Qualification professionnelle				
Bachelor in Education	Diploma in Education	Post-secondary School Certificate 'A'	Sans qualification professionnelle	Total
7	1	10	12	30

Tableau 11b montrant la qualification professionnelle des enquêtés

Question 2 : *Avez-vous une formation dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE)?*

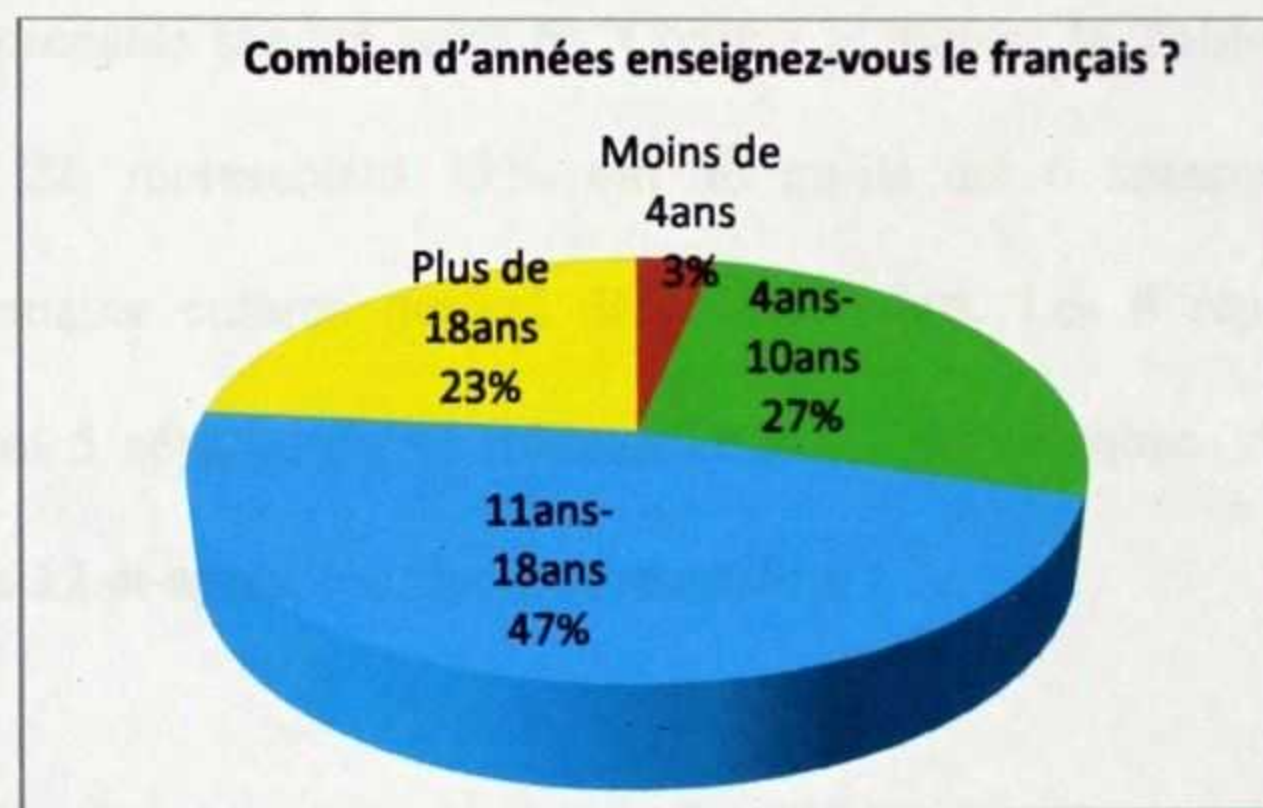
Cette question a été posée afin de vérifier si les enseignants interrogés ont suivi une formation en didactique du FLE. Comme le montre le **Graphique 17** ci-après, 17 enseignants sur 30, représentant 57%, ont dit OUI, alors que les 13 restants, représentant 43%, ont dit NON.



Graphique 17 montrant les réponses des enseignants à propos de leurs formations en FLE

Question 3 : **Combien d'années enseignez-vous le français ?**

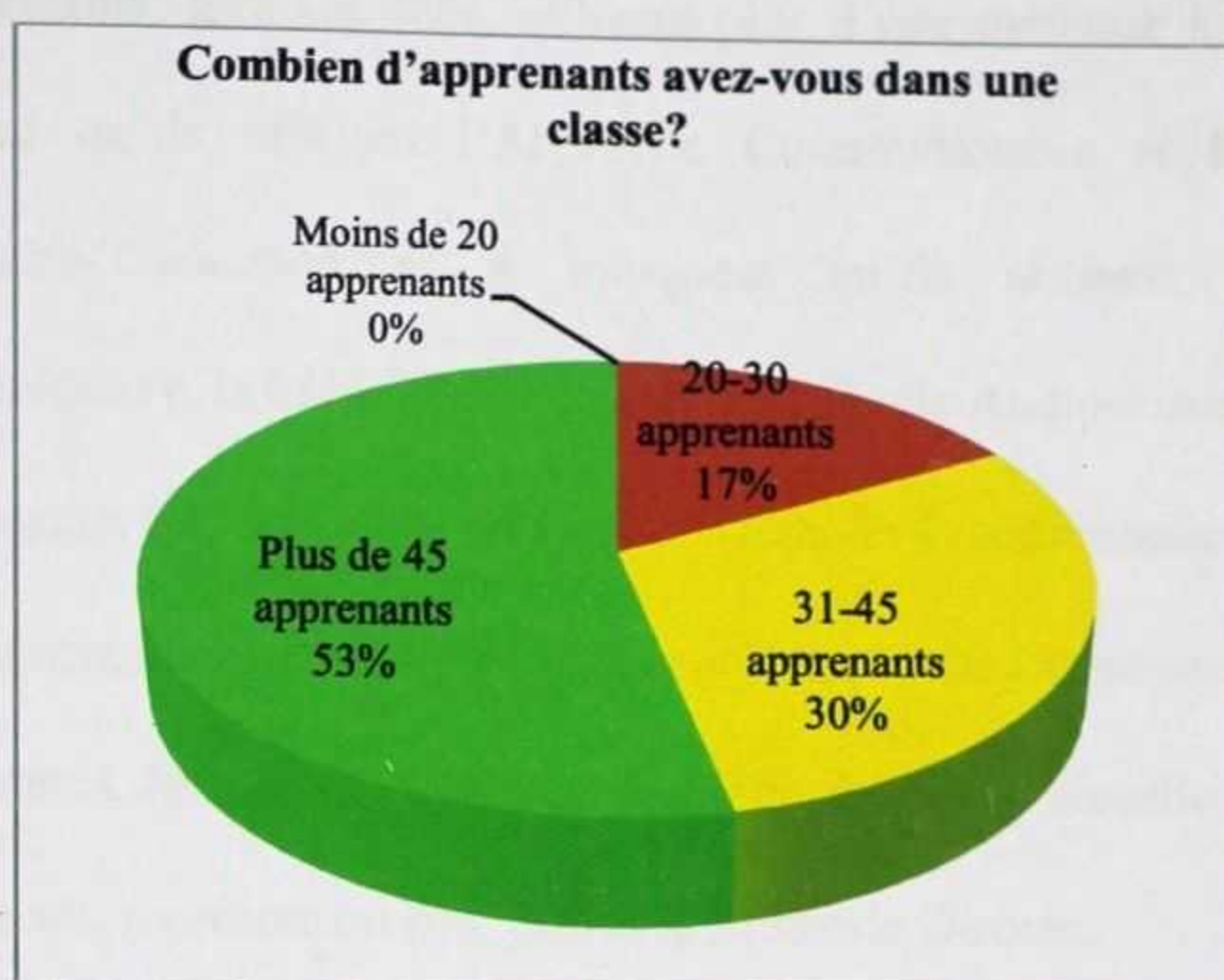
Comme représenté dans le **Graphique 18** ci-après, un répondant, représentant 3%, a fait moins de 4 ans, 8, représentant 27%, ont fait entre 4-10 ans, 14 répondants, représentant 47%, ont fait entre 11-18 ans et 7, formant 23%, ont fait plus de 18 ans.



Graphique 18 montrant les réponses sur combien d'années les enseignants enseignent le français

Question 4 : **Combien d'apprenants avez-vous dans une classe ?**

A cette question, comme illustré dans le **Graphique 19**, aucun répondant a moins de 20 apprenants dans sa classe ; 5 enseignants représentant 17%, ont entre 20 et 30 apprenants ; 9 enseignants ont entre 31 et 45 apprenants représentant 30% ; 16 enseignants formant 53%, ont plus de 45 apprenants.



Graphique 19 illustrant les réponses obtenues pour la Question 4

Question 5 : Combien de séances avez-vous avec chaque classe de français par semaine ?

Cette question a été posée afin de savoir la fréquence de contact que les enseignants ont avec les apprenants chaque semaine. Comme le montre le **Tableau 12**, parmi les 30 répondants, 22, représentant 73%, ont dit qu'ils ont 6 séances de 40 minutes chacune par semaine comme postulé dans le syllabus. Les 8 répondants restants, formant 27% ont 5 séances de 40 minutes chacune par semaine. Voici représentées dans le **Tableau 12** ci-après, les réponses recueillies :

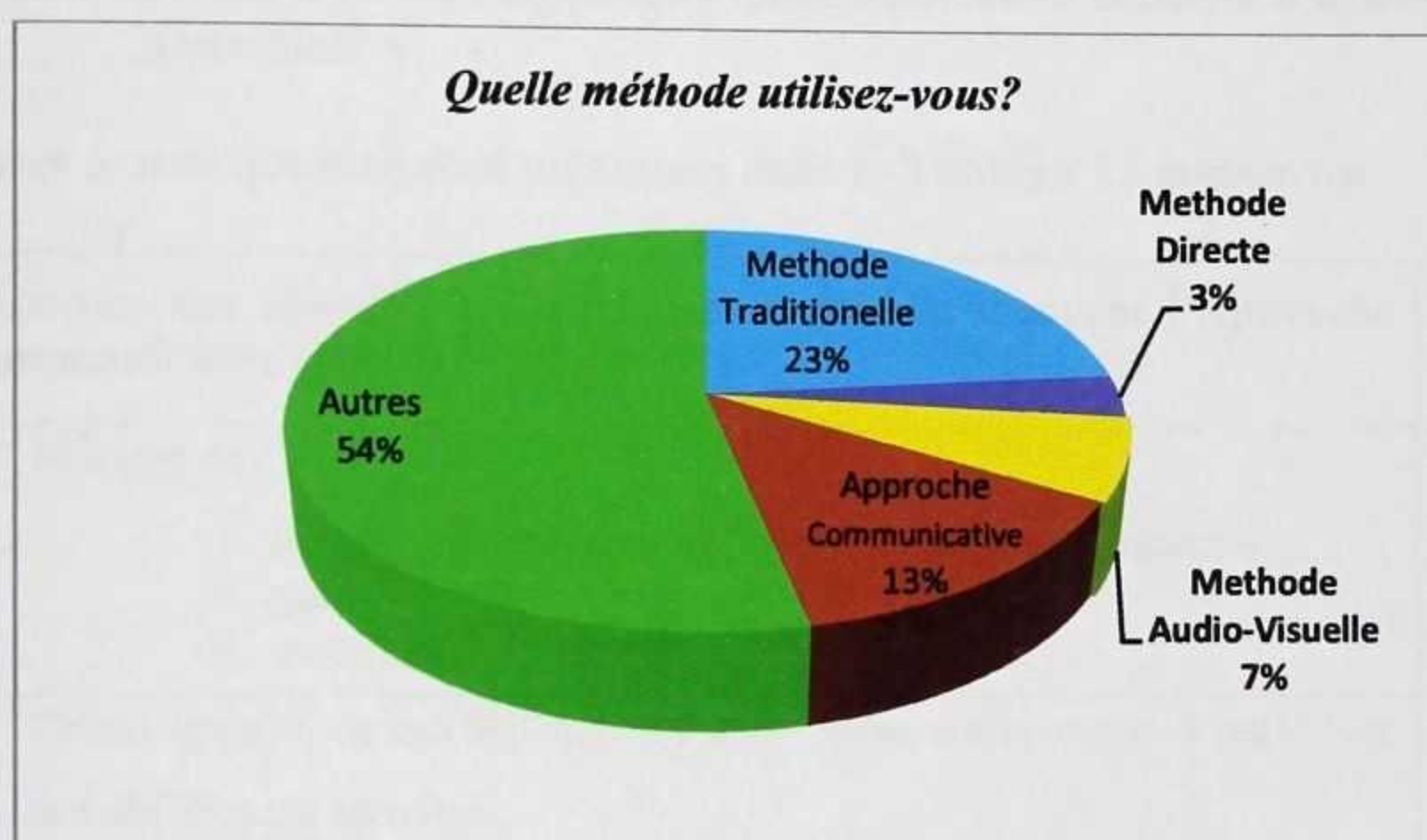
Les séances totales des enseignants par classe par semaine.	Nombre de répondants
• 5 séances (40 minutes x 5=200 minutes)	22
• 6 séances (40 minutes x 6=240 minutes)	8
Total	30

Tableau 12 montrant les séances totales des enquêtés

Question 6 : Quelle méthode utilisez-vous?

Comme illustré dans le **Graphique 20** ci-après, les réponses à la question : « *Quelle méthode utilisez-vous?* », révèle que :

- 16 répondants, formant 46%, utilisent plus d'une méthode à la fois : 12 indiquent qu'ils utilisent l'Approche Communicative et la Méthode Grammaire-Traduction et 4 indiquent qu'ils utilisent l'Approche Communicative, la Méthode Directe et la Méthode Audio-visuelle ;
- 7 répondants, formant 27%, utilisent la Méthode Traditionnelle ;
- 4 répondants, représentant 13%, utilisent l'Approche Communicative ;
- 2 répondants, formant 8%, utilisent la Méthode Audio-visuelle ;
- 1 répondant, représentant 4%, utilise la Méthode Directe.



Graphique 20 montrant les réponses des enseignants à propos des méthodes qu'ils utilisent

Question 6a : *Si vous utilisez l'Approche Communicative, la trouvez-vous facile ou difficile à utiliser ?*

Parmi les 20 enquêtés qui ont indiqué qu'ils utilisent l'Approche Communicative ;

- 18, représentant 90%, ont indiqué que l'Approche Communicative est **difficile** à utiliser ;
- 2, représentant 10%, ont indiqué que l'Approche Communicative est **facile à utiliser**.

Nous représentons dans le **Graphique 21** ci-après les réponses recueillies pour la question 6a.



Graphique 21 montrant les réponses des enseignants à la question 6a

Question 6b « Si vous trouvez l'Approche Communicative difficile à utiliser, dites pourquoi? »

Les réponses à cette question sont présentées dans le Tableau 13 ci-dessous :

Réponses des enquêtés concernant pourquoi ils trouvent l'Approche Communicative difficile à utiliser.	Nombre de répondants
- Manque de : i. manuel officiel basé sur l'Approche Communicative ii. guide pédagogique iii. matériel pédagogique	6
Grand groupe, ce qui fait que toute la classe n'arrive pas à participer aux différentes activités.	4
Pas assez de temps pour faire faire toutes les activités que l'Approche Communicative préconise.	2
Manque de magazines et journaux en français qui peuvent servir comme documents authentiques.	2
Impossibilité d'utiliser des documents sonores ainsi que le projecteur en classe à cause du manque de courant.	1
La timidité et la honte chez des apprenants font qu'ils ne participent pas aux interactions et aux jeux de rôles.	1
Le niveau bas des certains apprenants fait qu'ils n'arrivent pas à s'exprimer. Ces étudiants ne font pas d'effort pour participer en classe.	1
Absence d'internet pour chercher et télécharger des documents audio.	1
Total	18

Tableau 13 montrant les réponses des enquêtés à propos des difficultés qu'ils rencontrent en utilisant l'Approche Communicative

Question 6c : Pourquoi utilisez-vous d'autres méthodologies au lieu de l'Approche Communicative ?

Le Tableau 14 ci-après montre les réponses des enquêtés à cette question.

Réponses des répondants concernant pourquoi ils utilisent d'autres méthodologies au lieu de l'Approche Communicative.	Nombre des répondants
• Les activités de l'Approche Communicative sont basées surtout sur l'oral et néglige l'écrit qui prend presque 60% des notes à l'examen final.	6
• Le niveau des étudiants est si bas qu'on ne peut pas les laisser faire des découvertes eux-mêmes (la conceptualisation).	8
• La durée des séances sont si limitées qu'on ne peut pas mener effectivement la conceptualisation.	5
• L'utilisation de l'Approche Communicative seule ne prépare pas assez les étudiants à l'écrit.	7
Total	26

Tableau 14 montrant les raisons pour le choix d'autres méthodologies

Question 7 :Utilisez-vous la méthode Arc-en-ciel ?

Cette question qui exige la réponse : OUI ou NON, cherche à savoir si les enseignants utilisent la méthode *Arc-en-ciel* qui est proposée dans le syllabus du *Ghana Education Service*.

Comme illustré dans le Graphique 22 : 7 répondants représentant 23% ont dit « OUI », alors que 23 répondants, représentant 77%, ont NON.

Les réponses à cette question sont représentées dans le Graphique 22 ci-après :



Graphique 22 montrant les réponses des enseignants à la question 7

Question 7a : *Si non, quelles méthodes (manuels) utilisez-vous ?*

Dans le **Tableau 15** ci-dessous, nous représentons les méthodes utilisées par les 23 répondants qui n'utilisent pas la méthode *Arc-en-ciel*.

Méthode	Nombre d'enseignants
• Fusée 1, 2, 3, 4 (TALON, G. et WESSON, A.)	1
• Contacts (CAPELLE, M-J et ACHARD-BAYLE, G., 1983)	3
• Transafrique (GODARD, R., et al, 1991)	1
• France-Afrique (De GRANDSAIGNE, J., 1969)	2
• A Companion of Every French Student, (OFORI, S., 2008)	2
• Valette-Valette (VALETTE, J-P, VALETTE, R. M., 1986)	2
• Improvisation des documents.	12
Total	23

Tableau 15 montrant les méthodes que les enquêtés utilisent au lieu de la méthode *Arc-en-ciel*.

Question 7b *Pourquoi n'utilisez-vous pas la méthode Arc-en-ciel ?*

Voyons les réponses données par les répondants à cette question dans le **Tableau 16** ci-après :

Réponse	Nombre de répondants
• La méthode <i>Arc-en-ciel</i> est plutôt bonne pour la lecture.	2
• La méthode <i>Arc-en-ciel</i> n'a pas de guide pédagogique.	1
• La méthode <i>Arc-en-ciel</i> ne suit pas vraiment le syllabus.	4
• La méthode <i>Arc-en-ciel</i> ne suit pas entièrement les caractéristiques clés de l'Approche Communicative.	7
• Il n'y a pas assez de copies pour les apprenants.	9
Total	23

Tableau 16 montrant les réponses des enquêtés justifiant pourquoi ils n'utilisent pas la méthode *Arc-en-ciel*

Question 8 : **Vos apprenants, sont-ils bien motivés pour apprendre le français ?**

Nous avons posé cette question pour savoir si les apprenants sont enthousiastes dans leur apprentissage.

Comme l'illustre le **Graphique 23** ci-après, 14 répondants, représentant 53%, ont indiqué OUI et 16 répondants, représentant 47%, ont indiqué NON.



Graphique 23 montrant les réponses des enseignants à la Question 8

Question 9 : **Pensez-vous que l'Approche Communicative est applicable au contexte ghanéen ?**

A cette question tous les 30 répondants, représentant 100%, ont indiqué NON.

Question 9a : *Si non pourquoi ?*

Voici ci-après les justifications des 30 enquêtés qui ont répondu NON à la question :

Pensez-vous que l'Approche Communicative est applicable au contexte ghanéen ?

Réponses des enquêtés justifiant pourquoi selon eux, l'Approche Communicative n'est pas applicable au contexte ghanéen.	Nombre de répondants
• Priorité est donnée à l'aspect écrit à l'examen (60%), alors on est obligé de focaliser sur l'écrit.	7
• Le trimestre est si court, ainsi les séances de cours sont insuffisantes.	1
• Faire la conceptualisation avec les apprenants qui ont un niveau bas est difficile, voire impossible.	1
• Avec les grands effectifs, ce n'est pas possible de mener les interactions en classe et faire faire un jeu de rôles.	6
• Manque de documents et d'équipements pédagogiques.	5
• L'Approche Communicative n'est pas la meilleure méthode pour les apprenants qui ont un niveau bas en français.	1
• Il n'y a pas assez de manuels basés sur l'Approche Communicative pour tous les étudiants.	5
• Difficulté de trouver dans un pays anglophone des documents authentiques qui sont en français.	2
Aucune justification donnée.	2
Total	30

Tableau 17 montrant les réponses des enquêtés justifiant pourquoi selon eux l'Approche Communicative n'est pas applicable au contexte ghanéen

Question 10 : *Depuis son introduction au Ghana, pensez-vous que l'Approche Communicative a amélioré l'enseignement/apprentissage du français au Ghana ?*

Comme illustré dans le **Graphique 24** ci-après, des 30 répondants, 2 répondants, représentant 7%, ont indiqué NON. Les 28 restants, représentant 97%, ont indiqué OUI.



Graphique 24 montrant les réponses des enseignants à la Question 10

Question 10a : **Justifiez votre réponse, s'il vous plaît.**

Les justifications des enquêtés à leurs réponses à la *Question 10* sont représentées dans le **Tableau 18** ci-dessous:

Justifications des enquêtés à propos de leurs réponses à la Question 10.		Nombre de répondants
Oui	L'Approche Communicative aide les apprenants à pratiquer la langue à partir des activités diverses telles que le jeu de rôles.	5
	L'Approche Communicative aide les apprenants à s'exprimer un peu.	2
	L'Approche Communicative aide les apprenants à acquérir des vocabulaires et des expressions.	13
	Les activités proposées par l'Approche Communicative rendent les étudiants actifs et créatifs.	8
Non	L'Approche Communicative rend l'enseignement/apprentissage du FLE difficile.	2
Total		30

Tableau 18 montrant les justifications des enquêtés à propos de leurs réponses à la question 10

Question 11 : Si vous avez l'occasion de contribuer à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana, qu'est-ce que vous allez proposer ?

Les propositions des enquêtés à la *Question 11* ci-dessus sont représentées dans le **Tableau 19** ci-après :

Les suggestions des enseignants à propos de l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana.
• Quatre enseignants proposent la provision des logiciels et supports sonores et visuels.
• Un enseignant propose l'établissement d'un laboratoire de langue dans chaque école où le français est enseigné.
• Six enseignants suggèrent la provision d'un manuel officiel basé sur l'Approche Communicative.
• Un enseignant propose qu'il faut former beaucoup plus de professeurs de français.
• Quatre enseignants suggèrent que le français soit obligatoire aux niveaux Primaire et Junior High School.
• Un autre enseignant propose la provision des guides pédagogiques pour les enseignants.
• Trois enseignants proposent la provision de <i>cahiers d'exercices/cahiers d'activités</i> pour les étudiants et le remplacement des anciennes méthodes par des méthodes modernes.
• Deux enseignants suggèrent que des programmes de français soient encouragés à la télévision et à la radio afin de permettre aux étudiants de pratiquer la langue hors de la classe.
• Cinq enseignants proposent l'organisation des stages pour les apprenants dans des pays francophones.
• Trois enseignants proposent la sensibilisation sur l'importance de l'apprentissage de français.

Tableau 19 montrant les suggestions des enquêtés à propos de l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana

3.3.3 Analyse des observations de cours

A propos des observations de cours, nous avons prévu d'observer 10 cours de français, mais nous n'avons pas eu l'occasion parce que des enseignants n'ont pas voulu s'apprêter à notre observation. Nous avons quand même pu observer les cours de

deux enseignants à St Louis Senior High School et deux enseignants à KNUST Senior High School, qui ont accepté d'être observés.

Le but de nos observations de cours est de voir si les enseignants utilisent les principes de l'Approche Communicative en enseignant. C'est-à-dire,

- i. s'ils tiennent compte de toutes les caractéristiques de l'Approche Communicative,
- ii. s'ils suivent méthodiquement les démarches proposées dans le syllabus.

Nous représentons dans le **Tableau 20** ci-dessous, nos analyses des cours observés que nous nommons pour des raisons de confidentialité : Cours A, Cours B, Cours C, et Cours D.

GRILLE D'OBSERVATION	COURS A	COURS B	COURS C	COURS D
• <i>Durée</i>	80mins	80mins	80mins	80mins
• <i>Effectifs</i>	30	45	26	37
• <i>Méthode utilisée</i>	Arc-en-ciel	aucune	A Companion of Every French Student	aucune
• <i>Activités de classe.</i>	lecture/question de Comprehension	conjugaison des verbes (futur simple)	lecture/ expression orale	transformation des phrases directes en discours indirect
• <i>Utilisation des documents authentiques ?</i>	non	non	non	non
• <i>Interactive ?</i>	oui	non	oui	non
• <i>Priorité à l'oral ou à l'écrit ?</i>	oral	écrit	oral	écrit
• <i>Centré sur l'apprenant ?</i>	oui	non	oui	non
• <i>Recours à l'anglais ?</i>	rarement	souvent	souvent	souvent
• <i>Recours à une langue ghanéenne ?</i>	non	non	non	rarement
• <i>Traitement de la grammaire</i>	explicite	explicite	explicite	explicite
• <i>Méthodologie(s)/Approche utilisée(s)</i>	Communicative et grammaire-traduction	grammaire-traduction	communicative et grammaire-traduction	grammaire-traduction
• <i>Statut de l'enseignant</i>	animateur	maître	animateur	maître
• <i>Participation des apprenants</i>	active	passive	active	passive

Tableau 20 montrant les résultats des observations que nous avons mené aux quatre cours de français

Comme présenté dans le *Tableau 20* ci-dessus, les enseignants des *Cours A et C* ont utilisé des dialogues tirés des Méthodes *Arc-en ciel* et *A Companion of Every French Student*, comme supports d'activités. Les enseignants des *Cours B et D* ne se sont servis ni de support d'activités ni de méthode. Tous les enseignants ne se sont pas servis des documents authentiques. D'un côté, les *Cours A et B* où la priorité était donnée à l'oral, étaient interactifs. Les *Cours B et C*, d'un autre côté, où la priorité était donnée à l'écrit n'étaient pas du tout interactifs. L'enseignement de la grammaire était explicite dans tous les quatre cours observés.

Les *Cours A et D* étaient centrés sur l'apprenant alors que les *Cours B et C* étaient centrés sur l'enseignant. L'enseignant du *Cours A* a rarement parlé anglais pendant le cours alors que les enseignants des *Cours B, D et C* ont souvent eu recours à l'anglais. En ce qui concerne le recours à une langue ghanéenne, seul l'enseignant du *Cours D* a utilisé la langue locale, *twi*, pendant le cours.

Les contenus de ces quatre cours se présentent comme suit :

- *Cours A* était basé sur la lecture, suivie des questions de compréhension sur le texte.
- *Cours B* était basé sur la conjugaison de verbes au futur simple.
- *Cours C* était basé sur la lecture et expression orale.
- *Cours D* était une activité sur la phrase directe et la phrase indirecte.

Les enseignants de *Cours B et D*, ont utilisé la Méthode Grammaire-Traduction, alors que ceux des *Cours A et C* ont utilisé l'Approche Communicative et la Méthode Grammaire-Traduction à la fois.

Les apprenants des *Cours A et B* étaient actifs alors que ceux des *Cours C et D* étaient passifs.

Notre analyse des données recueillies sur le terrain, révèle que les conditions de l'enseignement/apprentissage dans les lycées ghanéens ne sont pas les meilleures. Il existe toujours des lacunes. Quelles sont ces lacunes ? D'où proviennent-elles ? Quelles sont les implications de nos découvertes ? Ce sont à ces questions, que nous essayerons de répondre dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 4

4.0 IMPLICATION DE L'ETUDE ET RECOMMANDATIONS

4.1 Introduction

Ce chapitre présente l'implication de notre étude, la validation de nos hypothèses et nos propositions.

4.2 Implication de l'étude

Notre enquête sur le terrain a révélé certaines lacunes dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. Ces lacunes nous ont aidé à répondre aux questions qui constituent notre problématique: Pourquoi les apprenants n'arrivent pas à s'exprimer effectivement en français ? D'où proviennent ces problèmes ?

- i. Est-ce dû aux méthodes utilisées ?
- ii. Est-ce dû aux enseignants ?

4.2.1 Pourquoi les apprenants n'arrivent pas à s'exprimer effectivement en français ?

Notre analyse des données recueillies sur le terrain, a révélé des obstacles qui empêchent un enseignement/apprentissage efficace du français dans les écoles ghanéennes. Nous avons identifié, parmi tant d'autres, les 5 obstacles principaux suivants :

- i. *méthodes utilisées*
- ii. *formation des enseignants*
- iii. *passivité des apprenants*
- iv. *conditions défavorables dans les écoles*
- v. *incompatibilités dans les syllabus*

Ces 5 obstacles principaux sont représentés dans le **Diagramme 1** ci-après

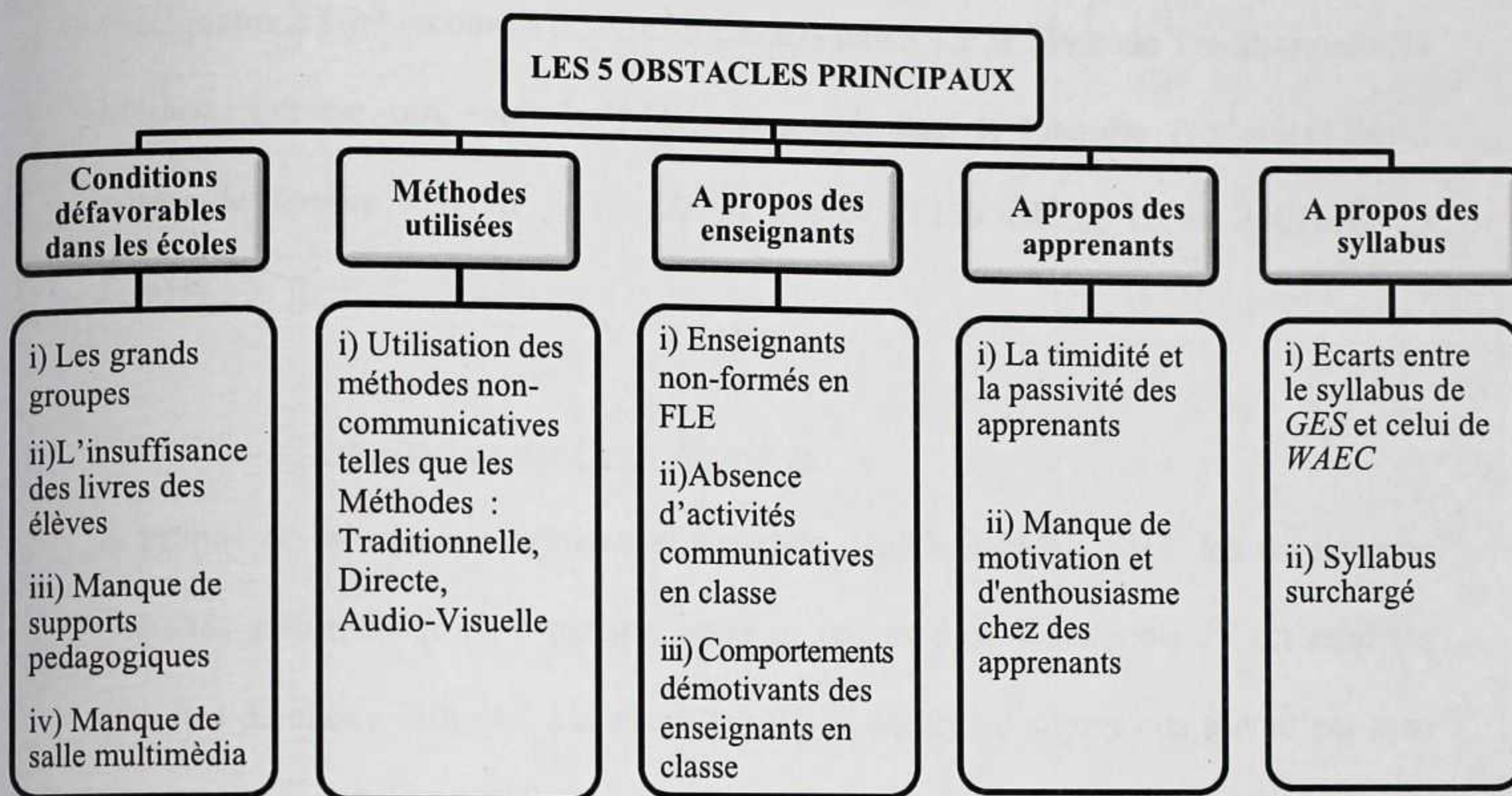


Diagramme 1 montrant les 5 obstacles principaux qui empêchent un enseignement/apprentissage efficace du FLE dans les écoles ghanéennes

4.2.1.1 Les conditions défavorables dans les écoles

Notre enquête sur le terrain a révélé un bon nombre de conditions défavorables telles que : les grands groupes, l'insuffisance des livres des élèves, le manque de supports pédagogiques et le manque de salle multimédia, dans les écoles

4.2.1.1.1 Les grands groupes

Pendant nos observations de classes, nous avons remarqué que les enseignants travaillaient dans des classes de 50 à 60 étudiants. Les apprenants étaient entassés dans les classes, ce qui limitait les mouvements des enseignants et des apprenants. Cette situation ne favorisait pas les activités interactives dans la classe.

Nous avons remarqué que les principes de l'Approche Communicative en tant que tels, ne sont pas favorables dans les grands groupes. Une telle situation pousse les enseignants à faire recours à d'autres méthodes telles que la Méthode Traditionnelle, la Méthode Directe, qui, selon les pédagogues cités dans le *Chapitre 1*, n'aident pas à *parler la langue mais à parler de la langue* (LEZOURET L. et RICHER J.-J (2008 : 57)).

4.2.1.1.2 L'insuffisance des livres des élèves

A propos de la méthode *Arc-en-ciel* proposée dans le syllabus SHS, les enseignants enquêtés affirment qu'ils n'ont pas assez de copies dans leurs écoles. Ceci rend les activités de classe difficiles à mener, car un bon nombre d'apprenants travaillent sans livre pendant les cours.

Les enseignants trouvent que la méthode *Arc-en-ciel* ne propose pas assez d'activités interactives. Pour eux la méthode *Arc-en-ciel* est plutôt bonne pour la lecture.

Il y a aussi le manque de *cahier d'activités* pour les apprenants. D'après les enseignants, comme il n'y a pas de *cahier d'activités* officiel, la plupart des apprenants sont obligés d'acheter des livres qui ne sont pas basées sur des situations de communication. La plupart de ces livres ont été écrits par des gens qui n'ont aucune formation en FLE.

4.2.1.1.3 Manque de supports pédagogiques

Afin d'entraîner les apprenants à s'exprimer effectivement en français, les activités orales et écrites sont nécessaires. Cependant, la plupart des enseignants ont révélé leur incapacité d'aborder les activités orales parce qu'ils n'ont pas les supports audiovisuels nécessaires, tels que le magnétophone et le projecteur.

4.2.1.1.4 Manque de salle multimédia

Les écoles visitées n'ont pas de salle multimédia dotée d'ordinateurs et de télévision, où les apprenants pourraient aller regarder des films et des chaînes françaises pendant leurs temps libres. L'absence de salle multimédia fait que les apprenants ne sont pas exposés à la langue française. Après les cours, ils n'ont plus d'autres occasions pour pratiquer le français.

4.2.1.2 *Méthodes utilisées*

Selon les données recueillies, la plupart des enseignants n'utilisent pas l'Approche Communicative. Même ceux qui essaient de l'utiliser, la mélange avec d'autres méthodes qui n'ont rien à voir avec la communication dans de la vie quotidienne. Ces méthodes non-communicatives utilisées par ces enseignants incluent, entre autres, les Méthodes : Traditionnelle, Directe et Audio-visuelle.

4.2.1.3 *A propos des enseignants*

Notre enquête a révélé la présence d'enseignants non-formés en FLE dans les écoles, l'absence d'activités communicatives en classe et l'exhibition de comportements démotivants de la part des enseignants.

4.2.1.3.1 Présence d'enseignants non formés en FLE

Au Ghana, pour enseigner au niveau secondaire, l'on doit être titulaire d'un diplôme professionnel. Cependant, il existe des enseignants, qui ont une bonne connaissance en français, mais, n'ont aucune formation en FLE. Lors de notre enquête sur le terrain, nous avons observé que la majorité de ces enseignants non-formés sont francophones. Ils enseignent sans une approche pédagogique particulière.

4.2.1.3.2 Absence d'activités communicatives en classe

Nous avons remarqué lors de nos observations de classes, une absence notoire d'activités communicatives pendant les cours. Les enseignants ont centré leurs cours sur la lecture à haute voix rendant ainsi les cours ennuyeux. Nous avons aussi remarqué que les enseignants focalisaient trop sur l'écrit au détriment de l'oral.

4.2.1.3.3 Exhibition de comportements démotivants de la part des enseignants

Notre enquête sur le terrain a révélé que les enseignants exhibent des comportements démotivants pendant les cours. Selon les apprenants, certains enseignants ne sont pas patients. Ils ne prennent pas leurs temps pour expliquer les choses et se fâchent très souvent. D'autres ont tendance à se concentrer seulement sur les apprenants qui ont un niveau élevé au détriment de ceux qui sont faibles.

Ces comportements démotivent la majorité des apprenants et entraînent la peur, la timidité et la passivité chez ces derniers.

4.2.1.4 *A propos des apprenants*

Nous avons remarqué, entre autres, chez des apprenants, la timidité, la passivité et le manque de motivation pendant les cours. Cette attitude n'est pas favorable à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

4.2.1.4.1 La timidité et la passivité des apprenants

Nous avons remarqué, lors de nos observations de classes, que la majorité des apprenants étaient passifs. Leur participation dans les activités de classe était quasiment nulle. Les enseignants nous ont révélé qu'ils sont souvent découragés par la passivité des apprenants pendant les cours.

4.2.1.4.2 Manque de motivation et d'enthousiasme chez les apprenants

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, les supports jouent un rôle important dans la motivation des apprenants. L'utilisation des supports anime la classe et captive l'intérêt des apprenants. Nous avons remarqué que les enseignants n'utilisent, malheureusement, pas de supports captivants pendant les cours. L'absence de supports rend les cours ennuyeux. Dans une telle situation, l'inattention s'installe, souvent, parmi les apprenants.

4.2.1.5 *A propos des syllabus*

Notre analyse du syllabus de *Ghana Education Service (GES)* et celui de *WAEC* a révélé que des écarts importants existent entre le syllabus de *GES* et celui de *WAEC*, et que le syllabus de *GES* est surchargé.

4.2.1.5.1 Écarts entre le syllabus de Ghana Education Service (GES) et celui de WAEC

Notre étude comparative des deux syllabus utilisés dans les écoles ghanéennes à savoir : le syllabus de *Ghana Education Service (GES)* et celui de *WAEC*, a révélé des écarts non-négligeables. Dans le syllabus de *GES*, la production orale est privilégiée, alors que dans le système d'évaluation de *WAEC*, priorité est plutôt donnée à la production écrite. La production écrite est notée sur 80 et convertie à 60%, alors que la production orale est notée sur 50 et convertie à 40%. Voici ci-après un extrait du syllabus de *WAEC* montrant comment les notes sont distribuées :

6) REPARTITION DES POINTS

Epreuves 1 et 2- PRODUCTION ECRITE – 60%

Epreuve 1

a) Compréhension écrite –10 questions –10 points

b) Structure –30 questions –30 points

Epreuve 2: Rédaction –2 questions –40 points

i) Rédaction d'une lettre–1 question –20 points

ii) Rédaction –1 question –20 points

Total: 80 points convertis à 60%

Epreuve 3: ORAL

a) Compréhension auditive –10 points

b) Lecture –15 points

i) Aisance –10 points

ii) Prononciation –5 points

c) Conversation –25 points

i) Dialogue : –20 points

–littérature (10 points)

–questions générales (10 points)

ii) Exposition –5 points

Total: 50 points convertis à 40%

Extrait tiré du syllabus de WAEC¹ (Notre traduction)

Puisque l'accent est mis sur la production écrite à l'examen de *WAEC*, les enseignants, en conséquence, concentrent leur enseignement sur l'écrit. Cette situation fait que les étudiants réussissent souvent à l'examen final de *WAEC*, mais n'arrivent pas à s'exprimer effectivement en français.

4.2.1.5.2 Syllabus surchargé

Considérant la durée courte du trimestre, les enseignants se plaignent qu'il y a trop de sujets à enseigner. Selon eux, quelques Unités sont trop chargées. Alors comme l'heure de contact avec les apprenants est insuffisante, ils n'ont pas le temps pour exploiter toutes les activités langagières, pratiquer la langue et mener la conceptualisation avec

¹ Extrait tiré du "Regulation and draft syllabuses for the West African Examination Council effective 2011"- Feb 2010

les apprenants. Afin de couvrir toutes les *Unités* prévues dans le syllabus, la majorité des enseignants ne prennent pas leur temps pour enseigner.

4.3 Validation des hypothèses

Notre enquête sur le terrain nous a permis de valider nos 4 hypothèses suivantes :

- i. *L'Approche Communicative ne convient pas au contexte ghanéen.*
- ii. *L'utilisation de l'Approche Communicative pose des difficultés aux enseignants.*
- iii. *La majorité des enseignants n'utilisent pas du tout l'Approche Communicative.*
- iv. *Les enseignants n'utilisent pas l'Approche Communicative comme il faut, ainsi l'Approche Communicative n'est pas efficace au Ghana.*

4.3.1 **L'Approche Communicative ne convient pas au contexte ghanéen**

Nous notons que l'Approche Communicative est favorable dans des petits groupes. Notre enquête sur le terrain révèle que les classes de français sont composées de grands groupes. Dans un cours de français, l'on peut trouver entre 50 et 80 apprenants. Avec ces grands groupes dans les écoles, nous nous demandons, comment l'enseignant peut :

- i. faire participer tous les apprenants ?
- ii. centrer l'enseignement/apprentissage sur chaque apprenant ?
- iii. évaluer les apprenants ?
- iv. animer la classe ?
- v. pratiquer la conceptualisation ?

Face à ce problème de grands groupes dans nos écoles, nous trouvons que l'Approche Communicative, qui est prévue pour les petits groupes, ne convient pas au contexte ghanéen.

4.3.2 L'utilisation de l'Approche Communicative pose des difficultés aux enseignants

Notre enquête sur le terrain a révélé que l'utilisation de l'Approche Communicative pose des difficultés aux enseignants, à savoir :

- i. l'incapacité d'exploiter toutes les démarches et activités que la l'Approche Communicative préconise, due à la courte durée du trimestre ;
- ii. le manque de fiches pédagogiques et de méthodes basées sur l'Approche Communicative ;
- iii. la difficulté de trouver des documents authentiques en français au Ghana ;
- iv. l'impossibilité de mener la conceptualisation à cause du niveau bas des apprenants.

4.3.3 La majorité des enseignants n'utilisent pas du tout l'Approche Communicative

Nous avons noté, lors de nos observations de classes, que la majorité des enseignants n'utilisent pas du tout l'Approche Communicative. Beaucoup d'entre eux, nous ont dit qu'ils n'utilisent pas l'Approche Communicative, qui privilégie la production orale, parce que le système d'évaluation de *WAEC* focalise sur la production écrite qui prend 60% de la note globale. Ils donnent, alors, priorité à la réussite des apprenants à l'examen au détriment de leurs compétences en expression orale.

Nous avons également remarqué que les enseignants enseignent la grammaire explicite au lieu de la grammaire implicite. La plupart d'entre eux, ont expliqué que la courte durée ne leur permet pas de mener des activités de classe et la conceptualisation. D'après eux, c'est une perte de temps de laisser les apprenants faire des découvertes eux-mêmes considérant la courte durée du programme scolaire (3 ans).

4.3.4 Les enseignants n'utilisent pas l'Approche Communicative comme il faut ainsi l'Approche Communicative n'est pas efficace au Ghana

Le syllabus recommande l'utilisation de l'Approche Communicative dans l'enseignement/apprentissage du français. Mais, est-ce que les enseignants sont formés en conséquence ? La réponse est malheureusement non. Notre enquête révèle que les enseignants ne sont pas suffisamment formés à propos des principes de l'Approche Communicative. La plupart d'entre ceux qui utilisent l'Approche Communication ne l'utilisent pas comme il faut.

Tenant compte de nos observations sur le terrain, telles que les conditions défavorables, l'incapacité des enseignants à utiliser l'Approche Communicative comme il faut, nous pouvons conclure que l'Approche Communicative ne convient pas au contexte ghanéen.

Pour que l'Approche Communicative soit efficace dans le contexte ghanéen, nous faisons les recommandations suivantes.

4.4 Recommandations

Pendant nos observations de classes, nous avons, malheureusement, remarqué que les activités menées en classe ne sont pas du tout communicatives mais plutôt linguistiques. Très souvent les enseignants mènent seulement des activités de systématisation, telles que des jeux linguistiques et s'arrêtent là. Ces activités de systématisation, n'aident pas les apprenants à communiquer mais les aident à acquérir le vocabulaire et la structure grammaticale. L'objectif des activités de systématisation est de préparer les apprenants pour l'expression libre. Les enseignants doivent aller plus loin que les jeux linguistiques qu'ils prennent pour des activités communicatives.

Les problèmes identifiés pendant notre enquête, nous amène à proposer :

1. *une méthodologie motivante*
2. *des activités communicatives de production*
3. *une amélioration de l'enseignement/apprentissage du français*

4.4.1 Méthodologie motivante

Les résultats de notre enquête indiquent que les apprenants ont besoin d'être motivés.

En vue de provoquer l'enthousiasme chez les apprenants et d'assurer un enseignement plus intéressant, variée et riche en activités de classe, nous proposons aux utilisateurs de l'Approche Communicative, l'adoption du concept de *travail de groupe* et des *tâches* dans leur pratique de classe. Cette pratique va, sans doute, servir de catalyseur, poussant les apprenants à pratiquer la langue en dehors de la classe.

Comme on peut le voir dans le **Tableau 21** ci-après, l'Approche Communicative propose des activités communicatives centrées sur l'apprenant, alors que l'Approche Actionnelle avance un travail de groupe et des tâches sociales. Il ne s'agit plus de la simulation des situations de communication, comme proposées dans l'Approche Communicative, mais plutôt l'accomplissement de tâches réelles menées en groupe ou en sous-groupes.

Concepts	L'Approche Communicative	L'Approche Actionnelle	Combinaison de deux concepts
Objective	• Vise à former un communicateur qui peut informer et échanger.	• Vise à former un acteur social qui peut agir et réagir ensemble avec les autres acteurs au sien de la société.	• Développement de la compétence communicative en tant qu'un acteur social.
Priorités	• Centration sur l'apprenant • Activités interindividuelles. (par couple) • Encourage les expressions libres individuelles.	• Centration sur le groupe • Actions collectives en groupe • Décisions collectives	• Centration sur l'apprenant et le groupe • Expression libre individuelle et collective
Type d'activités	• Activités communicatives basées sur des situations réelles-simulées. - Exemple : jeu de rôles,	• Tâches basées sur des actions réelles-authentiques. - Exemple : organisation des projets de vacances	• Activités communicatives de production • Tâches à accomplir

Tableau 21 montrant une combinaison des concepts clés de l'Approche Communicative et l'Approche Actionnelle.

Qu'est-ce que c'est qu'un *travail de groupe* ? Selon RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (2005 : 159), dans *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, un travail de groupe se réalise quand l'enseignant fait « *varier ses techniques d'animation en faisant éclater le groupe-classe en petits groupes de travail* ».

En d'autres mots, organiser un travail de groupe c'est mettre les apprenants en petits groupes composées de plus de deux apprenants afin de leur faire faire une activité de classe collectivement. Le travail de groupe permet à chaque apprenant, même ceux qui sont timides, de participer activement au sein de leurs groupes.

Nous sommes d'accord avec WEISS F. (1983 : 7), qui affirme qu' :

« Afin de leur permettre de communiquer, d'échanger et de discuter, il est indispensable de briser la structure rigide du groupe classe-enseignant et de mettre les élèves en petits groupes à l'intérieur desquels ils pourront agir et réagir comme dans une véritable interaction sociale. »

Comme solution aux soucis des enseignants qui cherchent à faire parler chaque apprenant au sein d'un grand groupe, nous recommandons le travail en petit groupe. Une telle pratique donne à chaque membre du groupe, un rôle spécifique à jouer dans la réussite de la tâche à accomplir. Dans une telle situation, chaque membre du groupe est obligé d'y participer activement.

Qu'entendons-nous par *tâche* ? D'après le CECR (2005 : 16), une *tâche* dans le contexte didactique réfère à :

« ...toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé »

La tâche, en didactique des langues, est tout simplement, une activité d'action réelle-authentique, qui pousse les apprenants à résoudre un problème ou atteindre un objectif visé tel que:

- i. *Préparer un questionnaire sur les Ghanéens et les fêtes*
- ii. *Faire un compte rendu d'un film théâtre,*
- iii. *Faire une intervention ou une négociation,*
- iv. *Préparer un journal de classe,*
- v. *Réaliser une interview auprès d'un personnage célèbre.*

En réalisant la tâche, les apprenants s'impliquent dans leur apprentissage. GOULIER F. (2005 : 35) affirme que :

« (...) par la tâche, les élèves deviennent effectivement actifs et le travail prend sens à leurs yeux. La tâche favorise leur engagement personnel dans l'apprentissage. »

4.4.2 Activités communicatives de production

Notre deuxième proposition porte sur la pratique des activités communicatives de production en classe de langue. Qu'est-ce qu'une activité communicatives ? Selon MORROW, K. cité par TAGLIANTE, C. (2001 : 37), ce qui caractérise une activité communicative, c'est qu' :

« -elle transmet de l'information : cela se produit lorsqu'une personne pose une question à une autre (Par exemple : "Comment t'appelles-tu?") et qu'elle ne connaît effectivement pas la réponse ;

-elle implique un choix de ce qui est dit et de la manière de le dire : dans un exercice structural traditionnel, le contenu et la forme linguistique sont prédéterminés de sorte que l'apprenant n'est pas libre de donner une réponse de son choix ;

-elle entraîne une rétroaction (un "feedback") : c'est par la réaction de son interlocuteur qu'un locuteur peut déterminer si son but est atteint ou non. »

Les activités tels que le jeu de rôles, la simulation, la reconstitution des messages etc., sont des activités communicatives parce qu'elles sont basées sur les situations de communication qui aident les apprenants à pratiquer la langue.

Nous divisons les activités de production en deux pôles : *activités de production orale* et *activités de production écrite* comme représentées dans le schéma ci-après :

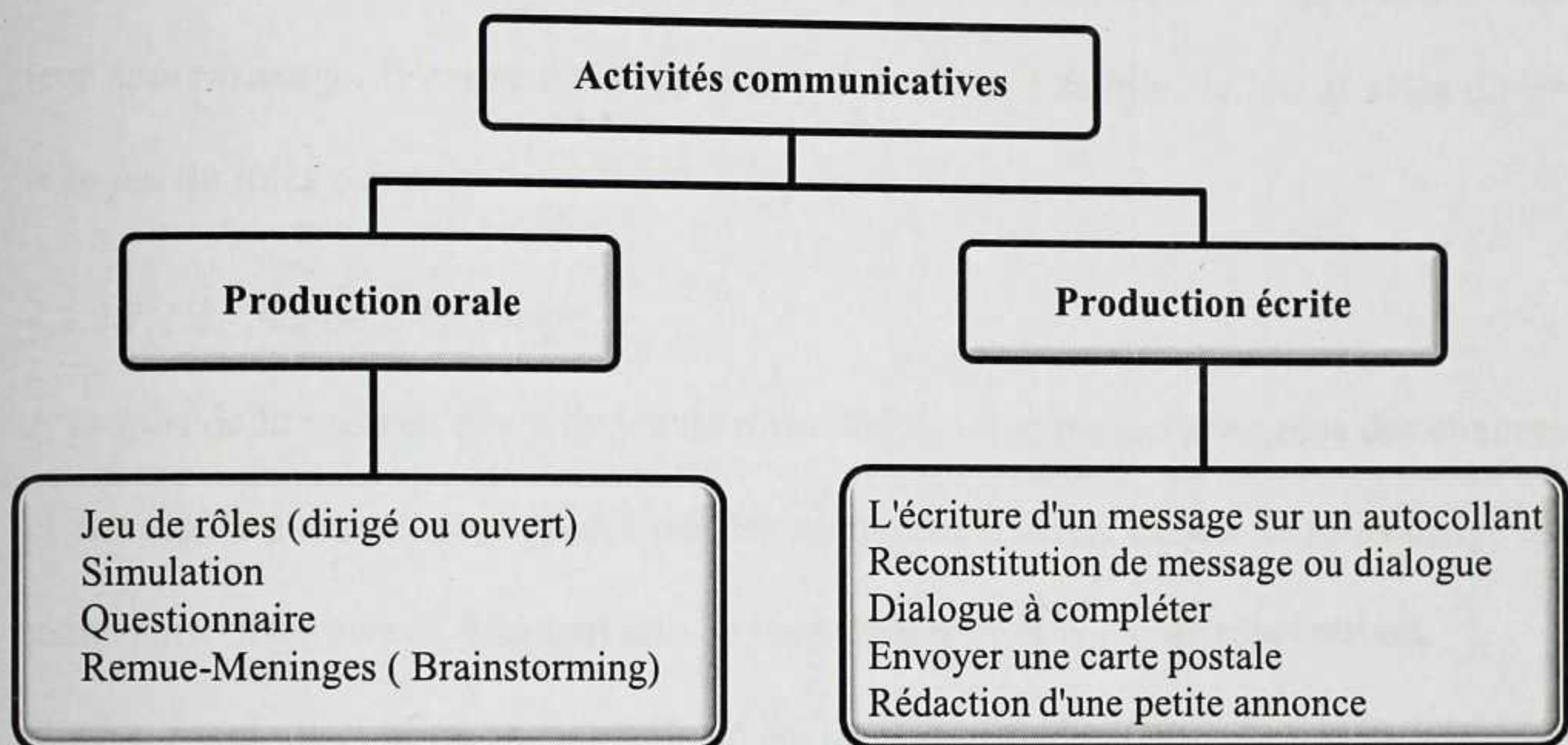


Diagramme 2 montrant les activités communicatives de production

Il est très important de noter que la réussite de chaque activité communicative dépend de sa présentation, de son contenu et de son application. Nous présentons ci-après quelques exemples d'activités communicatives qu'un enseignant peut utiliser comme un instrument de détente et de motivation. Pour chaque exemple donné, l'enseignant peut inventer d'autres situations de communication, plus adaptées au niveau des apprenants et en fonction du thème qu'il veut traiter.

4.4.2.1 Activités communicatives de production orale

Les activités communicatives de production orale servent de catalyseurs, poussant les apprenants à l'expression orale. Le *jeu de rôles*, la *simulation*, la *production orale* à

partir de questionnaires, les remue-méninges (brainstorming) sont des exemples d'activités communicatives entre autres.

4.4.2.1.1 Jeu de rôles

Le jeu de rôles, que nous avons déjà vu dans le Chapitre 1, est la simulation des situations de communication. Cette pratique fait appel à la créativité, l'imagination et l'intérêt chez les apprenants. Le jeu de rôles motive et implique les apprenants dans leur apprentissage. Il existe deux types de jeu de rôles, à savoir ; le jeu de rôles dirigé et le jeu de rôles ouvert.

4.4.2.1.1.1 *Jeu de rôles dirigé*

A propos de la mise en place du jeu de rôles dirigé, les apprenants, en plus des canevas et des règles à suivre, sont guidés par des séquences d'actes. Le jeu de rôles dirigé est mené surtout au niveau débutant afin de les préparer pour le jeu de rôles ouvert.

Nous présentons ci-après un exemple de jeu de rôles dirigé.

Objectif : Demander des renseignements

Canevas : Esi qui cherche une pharmacie demande des renseignements.

Séquences d'actes :

- Esi dit bonjour à un homme et demande où elle peut trouver la pharmacie la plus proche.
- L'homme ne peut pas la renseigner car il est étranger.
- Esi s'adresse à une autre personne
- La personne lui répond qu'il y a une pharmacie tout droit près des feux rouges.
- Esi la remercie

4.4.2.1.1.2 *Jeu de rôles ouvert*

Quant au jeu de rôles ouvert, il n'y a que le canevas et les consignes à respecter.

Voici quelques exemples de jeu de rôles ouvert :

1. Vous êtes au marché pour faire des achats, imaginez un dialogue entre le vendeur et vous.
2. Votre ami voudrait vous rendre visite pendant les vacances. Imaginez une conversation entre vous en lui donnant l'itinéraire.
3. Jouer le rôle d'un journaliste qui interviewe un champion de football.

4.4.2.1.1.3 Déroulement d'un jeu de rôles

Le jeu de rôles se déroule selon quatre étapes principales: 1. *présentation*, 2. *préparation*, 3. *exécution*, 4. *discussion*.

1. Phase de présentation

L'enseignant présente, dans un premier temps, le canevas et les consignes à respecter.

Le canevas doit être basé sur des situations de la vie quotidienne.

2. Phase de préparation

La classe est ensuite répartie en petits groupes de deux ou trois personnes, selon le nombre des personnages dans le canevas. Chaque membre du groupe doit jouer un rôle actif dans la préparation contextuelle et linguistique de la situation à simuler.

3. Phase d'exécution

Après 5 ou 6 minutes de préparation, l'enseignant demande à chaque groupe de venir jouer devant la classe ce qu'ils ont préparé. Chaque groupe a entre 2 et 3 minutes d'exécution. Pendant le jeu de rôles, l'enseignant n'intervient pas. Il note seulement les erreurs qu'il va corriger après le jeu de rôles.

4. Phase de discussion

Après chaque présentation, le reste de la classe sous la direction de l'enseignant donnent leurs points de vue à propos des prestations et corrigent les erreurs commises par les participants.

4.4.2.1.2 Simulation

La simulation est une activité communicative pour un niveau avancé. Elle n'est pas recommandée pour les débutants. Une activité de simulation en didactique, est, selon CARÉ, J-M et DEBYSER F. (1978 : 66),

« (...) la reproduction simulée, fictive et jouée d'échanges interpersonnels organisés autour d'une situation problème : cas à étudier, problème à résoudre, décision à prendre, projet à discuter, conflits à arbitrer, litige, dispute, débat, situation de conseil. »

Exemples de simulations :

1. Simulation d'une scène à la banque
2. Simulation d'une scène au marché
3. Simulation d'une scène chez le médecin

4.4.2.1.3 Production orale à partir de questionnaires

Ce type d'activités orales a pour objectif d'amener les apprenants à pouvoir donner leurs avis sur une situation ou résoudre un problème donné.

Déroulement :

L'enseignant, selon le niveau des apprenants, leur pose des questions diverses portant sur leurs préférences. Les apprenants justifient leurs préférences. Voici quelques exemples de questions pour ce type d'activité :

1. Où est-ce que vous aimeriez vivre ? au village ou en ville ? Dites pourquoi.
2. Si vous aviez le choix entre un livre, une montre, une bicyclette ou un ballon, lequel choisiriez-vous ? Dites pourquoi.
3. Si vous gagnez mille cedis à la loterie que feriez-vous avec cette somme ? Dites pourquoi.

4.4.2.1.4 Remue-méninges (brainstorming)

Le *Remue-méninges* est une activité orale qui permet aux apprenants de réfléchir vite. Elle peut être menée en groupe ou individuellement.

Déroulement

L'enseignant pose à chaque groupe des questions problématiques mais réelles et leur demande de donner rapidement des réponses ou solutions pour résoudre chaque problème.

Voici ci-après, en guise d'exemples, des questions problématiques à résoudre par les apprenants;

- i. Que faire pour maintenir la discipline dans les écoles ?
- ii. Que faire pour éliminer complètement la violence contre les femmes ?
- iii. C'est la fête des mères. Vous devez choisir un cadeau pour votre mère.
Qu'est-ce que vous allez lui offrir ?

4.4.2.2 *Activités communicatives de la production écrite*

Nous présentons ci-après quelques exemples d'activités communicatives qui forment les apprenants à l'expression écrite, à savoir : *L'écriture d'un message sur un autocollant, reconstitution de messages, dialogue à compléter, envoyer une carte postale, rédaction d'une petite annonce.*

4.4.2.2.1 L'écriture d'un message sur un autocollant

Voici des exemples des canevas pour faire écrire un message sur un autocollant :

- i. Vous n'avez pas trouvé votre ami(e) chez lui/elle, laissez-lui un message collé sur sa porte.
- ii. Il est samedi matin et vous voulez aller au marché mais votre sœur dort toujours. Laissez-lui un message collé sur sa porte.
- iii. Vous avez quatre tâches à accomplir le week-end prochain, notez-les sur un autocollant sur votre armoire.

4.4.2.2 2 Reconstitution de messages

Dans ce type d'activité, l'enseignant fait reconstruire des phrases, des messages ou des dialogues en désordre. Voici un exemple de dialogue en désordre :

Téléphoner à quelqu'un

Mettez les répliques dans l'ordre.

- a) Oui, depuis 3 jours. Sylvie, tu es à la maison ?
- b) Allô ! Sylvie? C'est Bernard
- c) Tu retournes quand ?
- d) Passe une bonne journée. Au revoir
- e) Bernard ! Quelle bonne surprise ! Tu es de retour ?
- f) Non, je suis chez ma tante à Keta pour les vacances.
- g) Merci, à toi aussi, au revoir.
- h) D'accord. Donne-moi un coup de fil dès ton retour
- i) La semaine prochaine.
- j) Ok

4.4.2.2 3 Dialogue à compléter

Cette activité exige que les apprenants complètent des dialogues incomplets.

Voici un exemple :

Complétez le dialogue.

Scène : A l'Ambassade de France

-..... ?

-Fred Gidi.

-..... ?

-Dix-huit ans

-..... ?

-J'habite à Pergo

-..... ?

Université de Lagos.

-..... ?

Non, j'étudie la géographie.

-..... ?

-Oui, voilà ma carte d'identité.

4.4.2.2.4 Envoyer une carte postale

Objectif : Écrire une lettre informelle

Consigne: Vous organisez une fête d'anniversaire le 10 avril, écrivez une carte postale à un(e) ami(e) pour l'inviter.

4.4.2.2.5 Rédaction d'une petite annonce

Objectif : Parler de soi

Consigne : Vous désirez rencontrer des gens. Écrivez votre annonce qui va être publiée dans le journal ou mise sur un site internet. D'abord vous vous présentez en précisant votre caractère, vos goûts. Ensuite vous dites qui vous souhaitez rencontrer (caractère, goûts).

Remarques

Il est nécessaire de mettre en pratique des activités communicatives en classe parce qu'elles offrent aux apprenants, non seulement l'occasion de mettre en jeu leurs ressources personnelles, mais aussi, de considérer le français comme outil de communication et non juste une matière à étudier. Elles captivent l'intérêt des apprenants et les rendent attentifs et actifs pendant les cours.

L'efficacité d'une activité communicative dépend, sans doute, largement sur l'enseignant. Ainsi l'enseignant, avant de commencer une activité de production orale ou écrite, doit installer dans la classe un climat de confiance et de tolérance, et donner assez de temps de réflexion aux apprenants. En plus il faut qu'il soit patient avec les apprenants.

4.4.3 **Amélioration de l'enseignement/apprentissage du français**

Notre troisième proposition concerne l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français. Pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français au Ghana, il

faudrait ; introduire l'apprentissage du français au niveau Primaire, réviser le système d'évaluation utilisé par WAEC, établir des salles multimédia dans les écoles secondaires et organiser des cours de formations continues pour les enseignants non-formés.

4.4.3.1 Introduction du français au niveau Primaire

Selon l'hypothèse de l'âge critique de CHOMSKY (1965), chaque être humain a le « *Language Acquisition Device* » (LAD) ¹ dès sa naissance. Le LAD, un mécanisme inné, aide les jeunes moins de 9 ans à reconstituer les règles grammaticales et parler une langue étrangère facilement. Ce mécanisme inné, selon lui, disparaît à la puberté. C'est la raison pour laquelle les adolescents et les adultes trouvent l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère très difficile.

Nous proposons donc, l'introduction de l'apprentissage du français au niveau Primaire afin d'entraîner chez les apprenants l'intérêt ou le désir d'apprendre une langue étrangère. PORCHER L. (1995 :44) affirme cette assertion en disant que :

« plus on est confronté jeune à une langue étrangère, plus on accroît ses chances de désirer l'apprendre plus tard... »

4.4.3.2 Révision du système d'évaluation utilisé par WAEC

À l'égard des écarts non-négligeables entre le syllabus de GES et le système d'évaluation de WAEC, nous proposons une modification du système d'évaluation de WAEC. Au lieu de noter l'écrit sur 60% et l'oral sur 40%, nous proposons que les notes soient distribuées d'une façon égale. C'est-à-dire 50% pour l'écrit et 50% pour l'oral. Un tel système d'évaluation obligera les enseignants à donner priorité non seulement à l'écrit, mais aussi, à l'oral.

¹ (module humain de langue)

Voici ci-dessous, nos propositions à propos de la modification du système d'évaluation de WAEC.

Production orale :	
Compréhension orale	50
Expression orale/ interaction	50
Production écrite :	
Compréhension écrite	50
Expression écrite	50
Total	$\frac{200}{2} = 100\%$

Tableau 22 montrant la répartition des notes

4.4.3.3 Établissement des salles multimédia dans les écoles secondaires

Nous proposons l'établissement des salles multimédia dans les écoles. Des salles multimédia dans les écoles vont créer un environnement francophone qui va encourager et aider les apprenants à pratiquer la langue en dehors de la classe. En regardant les films français et en écoutant la musique française, les étudiants peuvent améliorer leurs niveaux en français.

4.4.3.4 Formation continue pour les enseignants

L'efficacité d'un enseignement dépend largement d'une bonne connaissance méthodologique de l'enseignant. Nous proposons à cet égard, l'organisation de formations continues intensives pour les enseignants de français. Une telle formation va assurer une compétence adéquate des enseignants.

Quant aux enseignants non-formés dans l'enseignement du FLE, nous recommandons qu'ils s'inscrivent aux cours intensifs appelés « *sandwich courses* » organisés pendant les grandes vacances par l'Université d'Éducation, Winneba et l'Université de Cape Coast, à l'intention des enseignants désireux d'obtenir un diplôme supérieur en éducation.

CONCLUSION

L'Approche Communicative a été introduite dans l'enseignement/apprentissage du français au Ghana, afin de rendre l'apprentissage du français plus pratique et plus motivant et surtout d'amener l'apprenant à communiquer à l'oral comme à l'écrit. Cependant, cet objectif semble loin d'être atteint. Nous constatons que les apprenants malgré leurs bonnes mentions obtenues en français à l'examen final, n'arrivent pas à s'exprimer bien en français comme escompté. Pourquoi cet état de choses, même avec l'introduction de l'Approche Communicative dans le système scolaire ghanéen ?

Cette question nous ont servi de base pour mener notre étude intitulée : « **L'apport de l'Approche Communicative à l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère au Ghana : le cas de KNUST Senior High School et de St Louis Girls Senior High School** ».

Notre étude avait pour objectifs principaux :

- i. *savoir pourquoi la plupart des étudiants en fin de parcours n'arrivent pas à s'exprimer effectivement en français,*
- ii. *examiner l'apport de l'Approche Communicative à l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) au Ghana. Est-ce un échec ou un succès ?,*
- iii. *découvrir les problèmes liés à l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana et faire des propositions en vue de les résoudre.*

Ces objectifs nous ont amené à formuler les 4 hypothèses suivantes que nous avons toutes validées après avoir mené notre enquête :

- i. *L'Approche Communicative ne convient pas au contexte ghanéen.*
- ii. *L'utilisation de l'Approche Communicative pose des difficultés aux enseignants.*
- iii. *La majorité des enseignants n'utilisent pas du tout l'Approche Communicative.*
- iv. *Les enseignants n'utilisent pas l'Approche Communicative comme il faut, ainsi l'Approche Communicative n'est pas efficace au Ghana.*

Nous avons, d'abord, commencé notre travail en faisant un bref aperçu des évolutions des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ensuite nous avons fait un aperçu du français dans le système scolaire ghanéen. Après, nous avons présenté notre méthodologie de recherche.

Afin de recueillir les données, nous avons administré des questionnaires à apprenants de St Louis Senior High School et KNUST Senior High School et des enseignants de quelques écoles secondaires dans la Région Ashanti. Nous avons aussi mené des observations de classes.

Les résultats de notre enquête révèlent qu'il existe des obstacles qui entravent l'utilisation efficace de l'Approche Communicative. En conséquence, les apprenants n'arrivent pas à s'exprimer effectivement en français comme escompté. Nous avons identifié, parmi tant d'autres, les obstacles suivants :

- 1) *Les grands groupes*
- 2) *Insuffisance des livres des élèves*
- 3) *Manque de supports pédagogiques*
- 4) *Manque de salle multimédia*
- 5) *Utilisation des méthodes non-communicatives*
- 6) *Enseignants non-formés en FLE*
- 7) *Absence d'activités communicatives en classe*
- 8) *Comportement démotivant des enseignants en classe*
- 9) *La timidité et la passivité des apprenants*
- 10) *Manque de motivation et d'enthousiasme chez des apprenants*
- 11) *Écarts entre le syllabus du GES et celui de WAEC*
- 12) *Syllabus surchargé*

Comme solutions aux problèmes de grand groupe et du manque de motivation chez les apprenants, nous avons proposé l'adoption :

- i. *d'une méthodologie motivante adaptable au contexte ghanéen*
- ii. *des activités communicatives de production plus motivantes*

La pratique de ces concepts proposés, rendrait, non seulement, les apprenants actifs, mais développerait aussi en eux l'enthousiasme, la motivation, la confiance, l'expression libre et l'interaction.

Pour rendre l'Approche Communicative efficace, nous avons aussi fait les propositions suivantes pour l'amélioration des conditions défavorables que nous avons identifiées sur le terrain. À savoir :

- i. *Introduction de l'apprentissage du français au niveau Primaire*
- ii. *Révision du système d'évaluation utilisé par WAEC*
- iii. *Établissement des salles multimédia dans les écoles secondaires*
- iv. *Organisation de formations continues pour les enseignants*

L'Approche Communicative au Ghana, ne sera pas efficace si les autorités concernées ne mettent pas en place, entre autres, des conditions favorables et n'assurent pas une formation adéquate des enseignants. Nous voudrions faire appel aux enseignants de français, aux *Ghana Education Service (GES)*, *West African Examinations Council (WAEC)* et d'autres autorités concernées de considérer nos propositions essentielles dans l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

AGBEH, A. (1993) : « Activités communicatives et créatives- un aperçu théorique », *Méthodes et Methodologies pour l'enseignement du Français dans le secondaire au Ghana*, Somanya, Unité de Production.

AMUZU, D. S. Y., (2001) : « Impact de l'éwé et de l'anglais sur l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère au Ghana », D. D. Kuupole (ed.), *New Trends in Languages in Contact in West Africa*, Takoradi, St Francis Press, pp. 72-87.

AMUZU, D. S. Y., (2004) : "The role of the mother tongue in building competency skills by learners of French", D. D. Kuupole (ed.) *An Insight into Teaching and Learning of Languages in Contact in West Africa*, Takoradi, St Francis Press, pp. 15-32.

AMUZU, D. S. Y., (2008) : « Problèmes de transfert linguistique inhérents à l'apprentissage de français dans un milieu multilingue non francophone » D. D. Kuupole (ed.), *Teaching and Learning of Language, Culture and Literature of West Africa*, Cape Coast, Catholic Mission Press, pp. 71-81.

BAUTIER-CASTAING, E. ET HEBRARD, J. (1980) : « Apprendre une langue seconde ou continuer à apprendre à parler en apprenant une langue seconde ? Une réponse psycholinguistique », R. Galisson (ed.), *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, Paris, CLE International, pp. 49-81.

BÉRARD, E. (1991) : *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris, Clé International.

BERTHET, A. et al (2006) : *Alter ego : Méthode de français 1, A1*, Paris, Hachette.

BERTHOUD, A-C. et PY, B. (1993) : « Des linguistes et des enseignants : Maîtrise et acquisition des langues secondes », Berne, Lang.

BESSE, H. et PORQUIER, R. (1984) : *Grammaires et Didactiques des langues*, Paris, Credif-Hatier.

BESSE, H. (2001) : Peut on "naturaliser" l'enseignement du français en particulier ?
Le Français dans le Monde, numéro spécial : « Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones, Paris, Clé international, pp. 29-57.

BESSE, H. (1985) : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Crédif.

BOGAARDS, P., (1988) : *Langues et Apprentissage des Langues : Aptitude et effectivité dans l'apprentissage des langues*, Paris, Hatier-Crédif.

BORGE, S. (2001) : *La notion de progression*, Paris, Edition Didier.

CARE, J.-M. & DEBYSER, F. (1978) : *Jeu de langage et créativité, les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette/Larousse.

COHEN, É. G. (1994) : *Le Travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière.

COSTE, D. & GALISSON, R. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris Hachette.

CUQ, J.-P. et GRUCA, I. (2005) : *Cours de didactique du Français langue Étrangère et Seconde*, Nouvelle Edition, Paris, PUG.

CUQ, J.P. (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, Paris, Clé International.

DABENE, L., (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

DUPRE LA TOUR, S. et DE SALINS, G-D. (1983) : *Premiers Exercices de Grammaire*, Paris, Hatier.

FAURE, G. et al (1976) : « La phonétique corrective dans l'enseignement du Français Langue Étrangère » *Le Français dans le monde*, N° 124, octobre 1976, p. 27.

- GAONAC'H, D. (1987) : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier-CRÉDIF.
- GERMAIN, C. (1993) : *L'évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoires*, Paris, CLE international.
- GODARD, R., PACTHOD, A. et PAISANT, C. (1991) : *Transafrique 1*, Paris, Hachette/Macmillan.
- GOULIER, F. (2005) : *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, CECR et Portfolios*, Paris, Didier.
- HYDÉE, S. (2008) : *Techniques et pratique de classe : Le jeu en classe de langue*, Paris, CLE International.
- HYMES, D. H. (1971) : « On communicative competence » in J. Pride & J. Holmes (eds), *Sociolinguistics*, London, Penguin, p. 278.
- HYMES, D. H. (1984) : *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier.
- KANEMAN-POUGATCH, M. & al (1997) : *Café Crème*, Paris, Hachette.
- Kawecki, R. (2004) : « De l'utilité des documents authentiques », *Le Français dans le Monde*, N° 33, janvier-février 2004, p. 31.
- KRAMSCH, C. (1991) : *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier-Didier.
- LALLEMENT, B. et PIERRET, N. (2007) : *L'essentiel du CECR pour les langues*, Paris, Hachette Education.
- LEHMANN, D. (1980) : « Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français », R. Galisson (ed.), *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, Paris, CLE International, p. 128.
- LEZOURET, L. et RICHER, J.-J (2008) : *Problématique de l'enseignement du FLE 1*, Dijon.
- MALLET, J.C. et al (1993) : *Arc-en-ciel*, Accra, Macmillan.

MARQUILLÓ-LARRUY, M., (2003): *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International.

MÉDIONI, M-A. (2010) : « Pour apprendre une langue, il faut la parler », *Le Journal de L'Alpha, Bruxelles*, N° 172, février 2010, pp.11-18.

MOIRAND, S. (1982) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

PECHEUR, J. et VIGNER, G. (éd.) (1995) : « Méthodes et méthodologies », *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, janvier 1995.

PENDANX, M. (1998) : *Les activités d'apprentissage en classe de Langue*, Paris, Hachette.

PESCHEUX, M. (2007) *Analyse de pratique enseignante en FLE/S : Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*, Paris, L'Harmattan.

PORCHER, L. (1994) : *L'enseignement des Langues Étrangères*, Paris, Hachette.

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

RAYNAL, F., et RIEUNIER, A., (1997) *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF.

ROUCHIE, T. (2000) : *Lire et comprendre la publicité*, Paris, Éditions, RETZ.

SEKYI-BAIDOO, Y. (2003): *Learning and Communicating* 2nd Edition, Accra, Infinity Graphic LTD.

SPRINGER, C., (1996) : *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris, Ophrys.

STORE, N. N. (1998), « Je communique.... Donc je suis » *Le Français dans le Monde*, N° 294, janvier 1998, pp. 29-30.

TAGLIANTE, C. (2001) : *La Classe de langue, Techniques de Classe*, Paris, CLE Internationale.

TAGLIANTE, C. (2001) : *L'évaluation, Techniques de Classe*, Paris, CLE International.

WEISS, F. (1983) : *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris, Hachette.

YEGBLEMENAWO, A.Y.A., (2001) « *Problématique de l'enseignement/apprentissage du français (oral) en milieu scolaire institutionnel ghanéen et perspectives de résolution* » (Thèse Doctorale, Université de Besançon)

YEGBLEMENAWO, A.Y.A., (2008) : « Pour une pédagogie des grands groupes : L'enseignement/apprentissage de français en milieu scolaire institutionnel ghanéen » D. D. Kuupole (ed.), *Teaching and Learning of Language, Culture and Literature of West Africa*, Cape Coast, Catholic, pp. 96-106.

Documents

LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES (CECR), -(2005)

TEACHING SYLLABUS FOR FRENCH (BASIC STAGES 7-9), Feb. 1998: *Issued by The Curriculum Research and Development Division (CRDD)*, Ghana Education Service, Accra.

TEACHING SYLLABUS FOR FRENCH (JUNIOR HIGH SCHOOL 1 – 3), 2007: *Issued by The Curriculum Research and Development Division (CRDD)*, Ghana Education Service, Accra.

TEACHING SYLLABUS FOR FRENCH (SENIOR HIGH SCHOOL 1 - 3), 2010 *Issued by The Curriculum Research and Development Division (CRDD)*, Ghana Education Service, Accra.

“REGULATION AND DRAFT SYLLABUSES FOR THE WEST AFRICAN EXAMINATIONS COUNCIL -effective 2011”, Feb 2010, Accra.

SITOGRAPHIE

JUANALS B., NOYER J.-M. (2007) : *D. H. Hymes, vers une pragmatique et une anthropologie communicationnelle* (consulté en décembre 2010) :

<http://hal.archive->

souvertes.fr/docs/00/16/44/00/PDF/Juanals_Noyer_article_Hymes.pdf

MORLAT J.-M., (2007) *Pour une approche communicative de l'enseignement du français en Turquie* : <http://www.edufle.net/Pour-une-approche-communicative-de.html>

PERRICHON E. (2008) « *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères : enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle* ». Thèse de Doctorat, Université Jean Monnet de Saint Etienne, sous la direction de Christian Puren. En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029>

ANNEXES

Kyushu Institute of Design and Technology, Fukuoka

Department of Modern Languages

Questionnaire for students

PROJECT 1: THE CONTRIBUTION OF THE COMMUNICATIVE
APPROACH IN THE TEACHING AND LEARNING OF
ENGLISH

ANNEXES

The purpose of this project is to collect data on the use of the communicative approach in the teaching and learning of English in Japanese secondary schools. The data will be used to identify the strengths and weaknesses of the approach and to provide recommendations for improvement.

INSTRUCTIONS: Please fill in the spaces provided or write your answers in the spaces provided.

1. What is your name?

2. What is your school?

3. What is your grade?

4. How many English teachers are there in your school?

5. How many English classes are there in your school?

6. How many English teachers are there in your school?

7. How many English classes are there in your school?

8. How many English teachers are there in your school?

9. How many English classes are there in your school?

10. How many English teachers are there in your school?

11. How many English classes are there in your school?

12. How many English teachers are there in your school?

13. How many English classes are there in your school?

14. How many English teachers are there in your school?

15. How many English classes are there in your school?

ANNEXE 1

Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi

Department of Modern Languages

Questionnaire for students

PROJECT TOPIC: **"THE CONTRIBUTION OF THE COMMUNICATIVE APPROACH IN THE TEACHING AND LEARNING OF FRENCH IN GHANA"-Positive or negative?**

The purpose of this research is for academic work only. Respondents are assured that information collected will be held confidential in accordance with the ethics of research.

INSTRUCTION: Please, TICK () answer in the boxes provided or write your answer where appropriate

1. Sex: M ☐ F ☐

2. Age:

Below 14years ☐ 14-16 ☐ 17-19 ☐ 20years-above ☐

3. Form: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

4. What motivated you to study French?

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

5. How long have you been studying French?

Less than a year ☐ 1-4 years ☐
4-6years ☐ 7years and above ☐

6. How do you find your French class generally?

Interesting ☐ Boring ☐

6b Please give reasons.

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

7. Do you have the opportunity to communicate in French during French class?

Yes ☐ No ☐

8. Does your teacher speak French most of the time in class? Yes ☐ No ☐

9. Does your French teacher often translate from French to English?

Yes ☐ No ☐

10. Does your teacher use teaching aids such as CD player and projector ?

Yes ☐ No ☐

10a If yes what is the frequency? Often ☐ Sometimes ☐

11 Do you carry out role plays in class? Yes ☐ No ☐

11a If yes, what is the frequency? Often ☐ Sometimes ☐

12 With regards to the way you are being taught, do you think you will be able to communicate in French at the end of your studies?

Yes ☐ No ☐

13 How do you find the learning of French? Easy ☐ Difficult ☐

14 How would you assess your performance so far in the study of French?

Excellent ☐ Very Good ☐ Above average ☐

Average ☐ Below average ☐

14a What do you think, in your view, contributed to your performance?

.....

15 Do you speak french outside your class ?

15a If YES, with whom ?.....

15b If NO, why ?

16 Do you think the teaching and learning of French is important to Ghanaians?

Yes ☐ No ☐

16a Please give reasons.....

17 If you are given the chance to contribute towards a reform in Ghana's educational policy in relation to the teaching and learning of French, what would you suggest to help improve it?

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

THANK YOU

MERCI BEAUCOUP

Voici ci-après la version française du questionnaire pour les apprenants.

Questionnaire pour les apprenants

1. Sexe: Masculin ☐ Féminin ☐
2. Tranche d'âge: Moins de 14 ans ☐ 14-16 ☐ 17-19 ☐ Plus de 20ans ☐
3. Niveau: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐
4. Pourquoi étudiez-vous le français ?
.....
5. Combien d'années étudiez-vous le français?
Moins d'un an ☐ 1-3 ans ☐ 4-6ans ☐ Plus de sept ans ☐
6. Comment trouvez-vous vos cours de français en général ?
Interessants ☐ Ennuyeux ☐
- 6b. Justifiez votre réponse :
.....
7. Est-ce que vous avez l'occasion de communiquer en français pendant les cours?
Oui ☐ Non ☐
8. Est-ce que votre professeur de français parle français la plupart de temps pendant les cours?
Oui ☐ Non ☐
9. Est-ce que votre professeur traduit souvent de français en anglais ?
Oui ☐ Non ☐
10. Est-ce que votre professeur utilise des supports audio-visuels tels que magnétophone, projecteur etc. ? Oui ☐ Non ☐
- 10a Si oui, quelle est la fréquence ? Souvent ☐ Des fois ☐
11. Est-ce que vous faites le jeu de rôles en classe ? Oui ☐ Non ☐
- 11a Si oui, quelle est la fréquence ? Souvent ☐ Des fois ☐
12. La manière dont votre professeur de français vous enseigne, pensez-vous que vous pourriez parler français en fin de parcours? Oui ☐ Non ☐
13. Comment trouvez-vous l'apprentissage du français?
Facile ☐ Difficile ☐
14. Faites une auto-évaluation de votre compétence en français.
Excellente ☐ Très bien ☐ Bien ☐ Moyenne ☐ Mauvaise ☐

14a Selon vous, qu'est-ce qui a contribué à votre performance?

.....

15 Parlez- vous français en dehors des cours ?

15a Si oui avec qui ?.....

15b Si non pourquoi ?

.....

16 Pensez-vous que l'enseignement/apprentissage du français est important pour les ghanéens ?

Oui ☐ Non ☐

16a Justifiez votre réponse.

.....
.....

17 Si vous avez l'occasion de contribuer à l'amélioration de l'enseignement /apprentissage du FLE au Ghana, qu'est-ce que vous allez proposer?

.....
.....

Merci beaucoup

ANNEXE 2

Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi
Department of Modern Languages

Questionnaire for teachers.

PROJECT TOPIC: **“THE CONTRIBUTION OF THE COMMUNICATIVE APPROACH IN THE TEACHING AND LEARNING OF FRENCH IN GHANA”-Positive or negative?**

The purpose of this research is for academic work only. Respondents are assured that information collected will be held confidential in accordance with the ethics of research.

INSTRUCTION: Please, TICK () answer in the boxes provided or write your answer where appropriate

Institution.....

1. Quelle est votre :

- a. qualification professionnelle
- b. qualification académique

2. Avez-vous une formation dans le domaine de Français Langue Étrangère (FLE)?

Oui ☐ Non ☐

3. Combien d'années enseignez-vous le français ?

Moins de 4ans ☐ 4-10 ans ☐ 11-18ans ☐ Plus de 18 ans ☐

4. Combien d'apprenants avez-vous dans une classe ?

Moins de 20 ☐ 20-30 ☐ 31-45 ☐ Plus de 45 ☐

5. Combien de séances avez-vous avec chaque classe de français par semaine ?

~~Moins de 5 séances~~ ☐ 5 séances ☐ 6 séances ☐ Plus de 6 séances ☐

6. Quelle Méthode utilisez-vous ?

Méthode Traditionnelle ☐

Méthode Directe ☐

Méthode Audio-visuelle ☐

Approche Communicative ☐

Autres.....

6a Si vous utilisez l'Approche Communicative, la trouvez-vous facile ou difficile à utiliser ? Facile ☐ Difficile ☐

6b Si vous trouvez l'Approche Communicative difficile à utiliser, dites pourquoi?

.....
.....

6c Pourquoi utilisez-vous d'autres méthodologies au lieu de l'Approche Communicative ?

.....
.....

7. Utilisez-vous la méthode *Arc-en-ciel* ? Oui ☐ Non ☐

7a Si non quelles méthodes (manuels) utilisez-vous ?

.....

7b Pourquoi n'utilisez-vous pas la méthode *Arc-en-ciel* ?

.....

8. Vos apprenants, sont-ils motivés pour apprendre le français ?

Oui ☐ Non ☐

9. Pensez-vous que l'Approche Communicative est applicable au contexte ghanéen ?

Oui ☐ Non ☐

Si OUI pourquoi ?

.....

Si NON pourquoi ?

.....

10. Depuis son introduction au Ghana, pensez-vous que l'Approche Communicative a amélioré l'enseignement/apprentissage du français au Ghana ? Oui ☐ Non ☐

10a Justifiez votre réponse

.....
.....

11. Si vous avez l'occasion de contribuer à l'amélioration de l'enseignement /apprentissage du FLE au Ghana, qu'est-ce que vous allez proposer ?

.....
.....

ANNEXE 3

6) WEIGHTING

Papers 1 and 2- WRITTEN PRODUCTION – 60%

Paper 1

- | | | |
|------------------|-----------|-----------|
| a) Comprehension | –10 items | –10 marks |
| b) Structure | –30 items | –30 marks |

Paper 2: Composition – 2 items –40 marks

- | | |
|----------------------------|-----------|
| i) Letter writing – 1 item | –20 marks |
| ii) Essay – 1 item | –20 marks |

Total: 80 marks scaled to 60%

Paper 3: ORAL

- | | |
|----------------------------|-----------|
| a) Listening comprehension | –10 marks |
| b) Reading | –15 marks |

- | | |
|-------------------|-----------|
| i) Fluency | –10 marks |
| ii) Pronunciation | –5 marks |

- | | |
|-----------------|-----------|
| c) Conversation | –25 marks |
|-----------------|-----------|

- | | |
|--|-----------|
| i) Dialogue : | –20 marks |
| –littérature questions (10 marks) | |
| –questions on general knowledge (10 marks) | |

- | | |
|----------------|----------|
| ii) Exposition | –5 marks |
|----------------|----------|

Total: 50 marks scaled to 40%

TABLE DES MATIERES

Déclaration	i
Dédicace	ii
Remerciements	iii
Sigles utilisés	iv
Résumé	v
Abstract	v
SOMMAIRE	iv

0.0 INTRODUCTION 1

0.1	Problématique	1
0.2	Objectif du travail	2
0.3	Justification du choix du sujet	2
0.4	Délimitation du champ du travail	3
0.5	Hypothèses de départ	3
0.6	Méthodologie de la recherche	3
0.7	Plan du travail	4

CHAPITRE 1 5

1.0 CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS 5

1.1 Introduction 5

1.2 Cadre théorique 5

1.2.1 Français Langue Maternelle (FLM) et Français Langue Étrangère(FLE) 6

1.2.2 Enseignement et Apprentissage 7

1.2.3 Méthode, Méthodologie et Approche 7

1.2.4 Les méthodologies précurseurs de l'Approche Communicative 9

1.2.4.1 La Méthode Traditionnelle 9

1.2.4.2 La Méthode Directe 11

1.2.4.3 La Méthode Audio Orale 12

1.2.4.4 La Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV) 13

1.2.5 L'Approche Communicative 16

1.2.5.1 Objectifs de l'Approche Communicative 16

1.2.5.2	Les Caractéristiques de l'Approche Communicative	17
1.2.5.2.1	Centration sur l'apprenant	17
1.2.5.2.2	Priorité à l'acquisition de la compétence de communication	18
1.2.5.2.3	Documents Authentiques	20
1.2.5.2.4	Actes de parole	21
1.2.5.2.5	Jeu de rôles	22
1.2.5.2.6	Présentation du lexique	23
1.2.5.2.7	Traitement de la grammaire (conceptualisation)	23
1.2.5.2.8	Traitement de l'erreur	25
1.2.5.2.9	Progression	26
1.2.5.2.10	Évaluation	27
1.2.6	Approche Actionnelle	28
1.3	Travaux antérieurs	29
CHAPITRE 2		
2.0	LE FRANÇAIS DANS LE SYSTEME SCOLAIRE GHANEEN	31
2.1	Introduction	31
2.2	Les différentes méthodologies et méthodes de français utilisées au Ghana	31
2.3	Les nouveaux syllabus de français	33
2.3.1	Le nouveau syllabus des Junior High Schools (JHS)	33
2.3.1.1	Déroulement d'une leçon au niveau JHS	37
2.3.2	Le nouveau syllabus des Senior High Schools (SHS)	39
2.3.2.1	Déroulement d'une leçon au niveau SHS	42
2.4	Les qualifications professionnelles des enseignants de français	44
2.4.1	Formation des professeurs de français dans les écoles normales	44
2.4.2	Formation des professeurs de français à l'université	45
2.4.2.1	Formation à Cape Coast(UCC)	45
2.4.2.2	Formation à l'Université d'Éducation, Winneba(UEW)	45
CHAPITRE 3		47
3.0 CONSTITUTION DU CORPUS ET ANALYSE DES DONNEES		47
3.1	Introduction	47
3.2	Constitution du corpus	47
3.2.1	Population de référence	47
3.2.2	Instruments de recherche	49
3.2.2.1	Questionnaire pour les étudiants	49
3.2.2.2	Questionnaire pour les enseignants	49
3.2.2.3	Observations	49

3.3 Présentation et analyse des données recueillies	50
3.3.1 Analyse des données recueillies auprès des étudiants	50
3.3.2 Analyse des données recueillies auprès des enseignants	64
3.3.3 Analyse des observations de cours	73
 CHAPITRE 4	 77
4.0 IMPLICATION DE L'ETUDE ET RECOMMANDATIONS	77
4.1 Introduction	77
4.2 Implication de l'étude	77
4.2.1 Pourquoi les apprenants n'arrivent pas à s'exprimer effectivement en français?	77
4.2.1.1 Les conditions défavorables dans les écoles	78
4.2.1.1.1 Les grands groupes	78
4.2.1.1.2 L'insuffisance des livres des élèves	79
4.2.1.1.3 Manque de supports pédagogiques	79
4.2.1.1.4 Manque de salle multimédia	80
4.2.1.2 Méthodologies utilisées	80
4.2.1.3 A propos des enseignants	80
4.2.1.3.1 Présence d'enseignants non formés en FLE	80
4.2.1.3.2 Absence d'activités communicatives en classe	81
4.2.1.3.3 Exhibition de comportements démotivants de la part des enseignants	81
4.2.1.4 A propos des apprenants	81
4.2.1.4.1 La timidité et la passivité des apprenants	81
4.2.1.4.2 Manque de motivation et enthousiasme chez les apprenants	82
4.2.1.5 A propos des syllabus	82
4.2.1.5.1 Écarts entre le syllabus de Ghana Education Service (GES) et celui de WAEC	82
4.2.1.5.2 Syllabus surchargé	83
 4.3 Validation des hypothèses	 84
4.3.1 L'Approche Communicative ne convient pas au contexte ghanéen	84
4.3.2 L'utilisation de l'Approche Communicative pose des difficultés aux enseignants	85
4.3.3 La majorité des enseignants n'utilisent pas du tout l'Approche Communicative	85

4.3.4	Les enseignants n'utilisent pas l'Approche Communicative comme il faut, ainsi l'Approche Communicative n'est pas efficace au Ghana	86
4.4	Recommandations	86
4.4.1	Méthodologie motivante	87
4.4.2	Activités communicatives de production	89
4.4.2.1	Activités communicatives de production orale	90
4.4.2.1.1	Jeu de rôles	91
4.4.2.1.1.1	Jeu de rôles dirigé	91
4.4.2.1.1.2	Jeu de rôles ouvert	91
4.4.2.1.1.3	Déroulement d'un jeu de rôles	92
4.4.2.1.2	Simulation	93
4.4.2.1.3	Production orale à partir de questionnaires	93
4.4.2.1.4	Remue-méninges (brainstorming)	94
4.4.2.2	Activités communicative de production écrite	94
4.4.2.2.1	L'écriture d'un message sur un autocollant	94
4.4.2.2.2	Reconstitution de messages	95
4.4.2.2.3	Dialogue à compléter	95
4.4.2.2.4	Envoyer une carte postale	96
4.4.2.2.5	Rédaction d'une petite annonce	96
4.4.3	Amélioration de l'enseignement/apprentissage du français	96
4.4.3.1	Introduction du français au niveau Primaire	97
4.4.3.2	Révision du système d'évaluation utilisé par WAEC	97
4.4.3.3	Établissement des salles multimédia dans les écoles secondaires	98
4.4.3.4	Formation continue pour les enseignants	98
	CONCLUSION	99
	BIBLIOGRAPHIE	102
	ANNEXES	108
	Annexe 1	109
	Annexe 2	113
	Annexe 3	115
	TABLE DES MATIERES	116