

# **Améliorer la communication orale en classe de langue : les perspectives didactiques des futurs enseignants et des professeurs de l'École Normale Supérieure de Somanya, Ghana**

**Jonas Kwabla FIADZAWOO**

Lecturer, Department of Language and Information Studies  
University for Development Studies (UDS), Tamale, Ghana  
E-mail: fiadzawoo@uds.edu.gh

**James Kofi AGBO**

Lecturer, Department of French  
University of Ghana, Legon, Ghana  
E-mail: jkagbo@ug.edu.gh

**Mawuwoe Akou ATHILEY**

Tutor, Department of French  
Mount Mary College of Education  
Somanya, Ghana  
E-mail: mawuwoeathiley@gmail.com

---

**Received:** 19/01/22   **Accepted:** 15/07/22   **Published:** 31/10/22

---

## **Résumé**

Le but de cette étude est de découvrir et de proposer des moyens appropriés pour améliorer la communication orale des futurs enseignants à l'École Normale Supérieure Mount Mary de Somanya au Ghana. Les participants à cette étude étaient de futurs enseignants en formation et des professeurs de l'école. Inspirée de la théorie d'Anderson (1983) du traitement de l'information chez les apprenants, l'étude a opté pour une méthode d'enquête descriptive et une approche mixte. Les instruments de recueil de données étaient le questionnaire et le guide d'entretien. 73 % des étudiants ont affirmé d'avoir utilisé des émissions de radio et des livres pour développer leur compétence orale. Cependant, certains participants ont affirmé avoir encore des difficultés à communiquer en français. L'étude suggère, entre autres, l'intégration des

nouvelles technologies de l'information et de la communication ainsi que de jeux de rôle dans les classes de langue.

**Mots-clés** : Didactique du FLE, futurs enseignants, compétence orale, opinions d'étudiants, analyse de contenu.

### **Abstract**

The aim of this study is to discover and propose appropriate ways to improve the oral communication of prospective teachers at Mount Mary College of Education, Somanya, Ghana. The participants in this study were the trainee teachers and their teachers at the school. Inspired by Anderson's (1983) theory of information processing of learners, the study opted for a descriptive survey design and a mixed approach for data collection and analysis. The instruments used to collect data were the questionnaire and the interview guide. The quantitative data were statistically analyzed, while the qualitative data were used to provide didactic perspectives on the quantitative information. According to the results, the majority (73 %) of the students confirmed using radio shows and books to develop their oral proficiency. However, some participants confirmed that they still had difficulties communicating in French. These difficulties were attributed to insufficient knowledge of vocabulary, grammar, and pronunciation among others. The study suggests, among other things, the integration of new information and communication technologies in the language classroom so that students can explore various horizons of learning French, the teaching of pronunciation, and role-playing in the classroom to give support to prospective teachers' efforts.

**Keywords**: Didactics of FLE, future EFL teachers, oral proficiency, student opinions, content analysis.

---

### **Introduction**

Outil de communication, la langue est très importante dans les affaires quotidiennes. Elle sert de véhicule à la communication et cela se fait sous deux formes : orale et écrite. Comme le note Saussure (1986), puisque la langue demeure un instrument de communication, son acquisition (orale et écrite) devrait être un fait prioritaire pour tous les membres d'une communauté. Ainsi, dans le cadre formel, il est essentiel d'acquérir ou de développer des compétences qui facilitent la communication orale et écrite dans la langue étudiée. En

d'autres termes, il s'avère nécessaire d'avoir la capacité de « comprendre, parler, lire et écrire » (Kuupole, 2005, p. 83) dans la langue cible, en l'occurrence le français.

La communication orale est une compétence indispensable dans l'apprentissage du FLE. Ceci explique sa place centrale dans le programme éducatif du Ghana ; notamment dans le programme des écoles normales. Selon la Curriculum Research and Development Division( CRDD) (2010), dans le processus d'enseignement du FLE, c'est l'oral qui précède l'écrit, notamment parce qu'il y prend une place essentielle dans les activités qui précèdent l'écrit. Pour Boyer (1990, p. 53), « la priorité des priorités, c'est l'oral ; aussi le travail sur le code écrit ne peut qu'être décalé, par rapport à l'acquisition de l'oral ». C'est dans cette optique que les apprenants qui optent pour le français au lycée sont évalués à l'oral à la fin de leurs études. Dans les universités et dans les écoles normales du Ghana la situation est la même ; l'oral y est toujours privilégié. Dans les écoles normales, à la fin de chaque semestre, les étudiants sont examinés également à l'oral.

Malgré ceci, des apprenants rencontrent toujours des difficultés en ce qui concerne l'oral. Par exemple, Fiadzawoo et al. (2021) ont révélé que beaucoup d'étudiants de Bagabaga College of Education prononcent des mots français avec des accents étranges qui entravent considérablement leur communication. Cela suggère que les étudiants n'ont pas la capacité de prononcer correctement certains mots en français et ne saisissent donc pas ce qui est dit en français pour faciliter la conversation. Nous considérons la compréhension orale comme une étape importante qui précède la prise de parole dans une interaction quelconque car pour s'exprimer, il faut d'abord comprendre le locuteur (Laval, Dardier et Laval, 2016). C'est pourquoi selon, Laparra (2008), afin de minimiser l'échec scolaire, il conviendrait sans doute de centrer le travail sur l'oral. Ainsi, la compétence orale fait partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage, surtout depuis l'avènement de

l'approche communicative. La compétence orale ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales. Elle demande une bonne maîtrise du lexique et de la construction des phrases (Cuq, 2002).

Certains arguments relatifs aux causes des difficultés portent, entre autres, sur le manque d'approches adéquates de la part des enseignants et sur le choix inapproprié des activités de classe. En conséquence, les apprenants ne se sentent pas suffisamment à l'aise pour communiquer oralement en français (Yiboe, 2010 ; Kuupole, 2012). Par ailleurs, les efforts des apprenants doivent être récompensés. L'étude de De-Souza (2013), par exemple, a révélé comment les étudiants de l'Université de Cape Coast se servent de stratégies compensatoires pour pallier les manques lexicaux et syntaxiques qui bloquent leur communication dans la classe.

Les problèmes majeurs dans l'enseignement/apprentissage du FLE concernant l'aspect oral sont liés à des méthodes et techniques peu favorables à l'appropriation de la langue (Kuupole, 2001 ; Yiboe, 2007 ; Yiboe, 2010 ; Kuupole, 2012 ; Laparra, 2008). Yiboe (2010, p. 340), par exemple, critique l'approche dictatoriale des enseignants. Selon lui, « les actes de communication ne sont pas encouragés en classe car ils sont considérés comme non nécessaires pour la réussite de l'examen ». Pour Kuupole (2012), l'approche du FLE est trop déficiente, insuffisante ou trop axée sur la compétence grammaticale au détriment des autres compétences. Quant à Laparra (2008), il affirme que les enseignants concentrent tous leurs efforts sur la maîtrise de l'écrit, n'accordant pas à l'oral la place qui lui est due. Pour lui, des échanges verbaux variés et gérés de manière démocratique sont une condition nécessaire à un enseignement réussi de l'oral. En règle générale, l'enseignement de l'oral reste le point faible de l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante (Kuupole, 2012, Cuq, 2003 ; Courtillon, 2003). Nous pourrions ajouter que le cas du FLE au Ghana n'y fait pas exception.

Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants ? Pour Christoforou et Kakoyianni-Doa (2014), les apprenants sont inhibés en classe de FLE et n'osent pas toujours prendre la parole à cause de blocages en expression orale. Dans le contexte des écoles normales, Fiadzawoo et al. (2021) essaient de trouver la source des mauvaises prononciations chez les étudiants-enseignants à travers des enquêtes menées dans l'École Normale de Bagabaga dans la métropole de Tamale. Les résultats révèlent que les apprenants fournissent des efforts pour communiquer en classe de langue mais n'arrivent pas à trouver des liaisons appropriées ou à prononcer certains sons parce que ces sons n'existent pas dans leur langue seconde (l'anglais). Ce dernier travail montre que les étudiants-enseignants de l'École Normale de Bagabaga ont du mal à communiquer à l'oral en particulier au niveau de la prononciation. Cette nouvelle étude est centrée sur les futurs enseignants en troisième année à l'École Normale de Somanya. Les interactions avec ces étudiants ont également révélé que leurs problèmes sont liés à la communication orale, en particulier à la façon de parler avec succès en classe de langue. La présente étude cible la communication verbale et les difficultés rencontrées par les étudiants dans la communication en FLE. L'étude a tenté d'examiner les opinions des futurs enseignants qui sont les véritables partenaires de l'enseignement/apprentissage (Rubin et Thompson, 1994) et de certains enseignants de l'institution sur l'enseignement de la compétence orale dans la classe de français. Notre constat est que la plupart des études déjà effectuées pour trouver des solutions aux problèmes de communication orale des étudiants (Kuupole, 2001 ; Yiboe, 2007 ; Yiboe, 2010 ; Kuupole, 2012) se concentrent particulièrement sur les méthodes d'enseignement mais pas sur la recherche de solutions à partir des points de vue des apprenants eux-mêmes. C'est dans cette optique que l'étude vise à chercher les avis des apprenants aussi bien que ceux des enseignants de l'École Normale de Somanya afin d'identifier leurs défis majeurs dans l'enseignement/apprentissage de

l'oral. La découverte des défis nous amènera à proposer des outils pédagogiques pour aider les apprenants à communiquer oralement en FLE. L'étude était guidée par les questions suivantes :

1. Quels sont les domaines spécifiques des difficultés au niveau de la production orale des futurs enseignants de l'École Normale de Somanya ?
2. Quelles sont les causes des difficultés en communication orale des futurs enseignants de l'École Normale de Somanya ?
3. Quelles situations inciteront les futurs enseignants à s'exprimer en classe de FLE ?

### **Fondement théorique de l'étude**

Cette étude est ancrée dans la théorie du traitement de l'information, formulée par Anderson (1983). Selon Anderson (1983), les procédés de traitement d'information impliquent l'acquisition des compétences, dans ce cas, les compétences orales par les apprenants. Cela signifie que l'étude s'est concentrée sur le champ didactique qui s'articule autour du processus de construction des connaissances et des savoir-faire (par transmission, reproduction ou création originale).

Le domaine didactique de cette étude nous amène également à réfléchir sur le concept de triangle didactique (Brousseau, 1987) et de triangle pédagogique (Houssaye, 1988). Brousseau (1987) conçoit ce qui se passe en classe comme un triangle didactique et postule que le savoir en jeu dans la relation d'enseignement est un enjeu central qui a des implications spécifiques. Cela signifie que l'enseignement et l'apprentissage ne se déroulent pas au hasard, mais qu'ils visent des objectifs précis. En outre, dans son modèle de compréhension pédagogique, Houssaye (1988) définit tout acte pédagogique comme un espace triangulaire dont les sommets sont représentés par l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Il ajoute que, derrière le savoir se cache le contenu de la formation : la matière, le programme à enseigner.

L'enseignant est celui qui transmet ou fait apprendre le savoir à l'apprenant. Quant à ce dernier, il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique. La communication orale est un savoir et plus spécifiquement du savoir-faire et du savoir-agir. C'est une compétence qui oblige l'enseignant à passer du paradigme des pédagogies magistrales à celui des pédagogies centrées sur l'apprenant ou sur l'apprentissage. C'est pourquoi pour améliorer la communication orale, il s'avère nécessaire de tenir compte également de ce qui se passe en classe, de la manière dont cela se fait, de la situation créée et de l'objet spécifique de la classe (Plane, 2015). Ainsi, cette étude se concentre à la fois sur les apprenants et leurs enseignants, les deux étant des partenaires dans la salle de classe.

### **Méthodes de l'étude**

Cette étude a privilégié l'enquête descriptive comme démarches d'investigation et en fonction des objectifs envisagés, les données recueillies sont soumises à une analyse quantitative et qualitative. L'étude a donc opté pour l'approche mixte. L'approche mixte, selon Johnson et al. (2007, p. 123), est « un modèle de recherche qui implique de combiner les éléments d'une approche quantitative et d'une approche qualitative (points de vue quantitatif et qualitatif, collecte des données, analyse des données, technique d'inférences) à des fins de compréhension et de corroboration ». Pour Hodgkin (2008), une approche à méthodes mixtes combinerait les avantages des postures qualitatives et quantitatives. Alors que l'approche qualitative se concentre sur l'expérience subjective des individus, l'approche quantitative se focalise sur l'expérience mesurée, rendue objective par l'implication de plusieurs individus, dans leurs transactions avec l'environnement.

Le public d'enquête est composé des futurs enseignants et des professeurs de l'École Normale Supérieure Mount Mary de Somanya. Force est de noter que cette École créée en 1975 est la première institution de formation des enseignants de français au

Ghana. Cependant, à partir de 2002 sont établies d'autres écoles normales supérieures pour former des enseignants de français. Les étudiants choisis pour cette enquête étaient en troisième année de licence et suivaient une formation initiale en français de quatre ans. Ils ont été sélectionnés par échantillonnage raisonné sur la base de leur expérience de trois ans en classe de français à Somanya. Ces étudiants étaient au nombre de cent-six (106) et l'instrument principal de collecte des données était le questionnaire. Par ailleurs, trois professeurs ont été interviewés. Le questionnaire a permis de recueillir des données quantitatives sur les processus d'apprentissage de la production orale par les futurs enseignants tandis que les données qualitatives recueillies auprès des professeurs ont été utilisées pour étayer les perspectives didactiques des informations quantitatives.

### **Présentation des résultats**

Les résultats sont présentés sous forme de tableaux accompagnés d'explications ou de discussions pour éclaircir les données recueillies par l'enquête.

### **Profils sociodémographiques des participants**

Cette partie se consacre à la présentation des données sociodémographiques des participants et ces informations sont présentées dans le tableau 1.

**Tableau 1 : Répartition des répondants par sexe**

Sexe	Fréquence	Pourcentage
Femme	75	70, 8
Homme	31	29, 2
<b>Total</b>	<b>106</b>	<b>100</b>

D'après le tableau 1, les étudiants enquêtés étaient au total 106 et se répartissent en 75 femmes, soit 70,8 %, et 31 hommes, soit 29,2 %. Ce qui veut dire que parmi les futurs enseignants de la troisième année, les femmes sont plus nombreuses que les

hommes. Le résultat correspond à la situation démographique actuelle du pays où le nombre des femmes dépasse celui des hommes même s'il convient de ne pas oublier que les écarts sont moins importants.

**Tableau 2 : Durée d'apprentissage du français**

Durée d'apprentissage du français	Fréquence	Pourcentage
3ans	48	45,3
6ans	25	23,6
9ans	22	20,8
12 ans	11	10,8
Total	106	100

D'après le tableau 2, les enquêtés n'ont pas la même durée d'apprentissage du français. D'après le résultat, 48 futurs enseignants, soit 45,3 %, ont indiqué qu'ils ont appris le français pendant 3 ans. Cependant, on peut dire que cette information des étudiants n'est pas fiable car au Ghana, ils devraient obligatoirement faire le français au lycée avant d'être admis à l'École Normale Supérieure. En outre, 25 futurs enseignants, soit 23,6 %, ont indiqué qu'ils ont fait le français pendant 6 ans. Ensuite, 22 futurs enseignants, soit 20,8 %, ont affirmé avoir commencé à apprendre le français il y a 9 ans. De plus, 11 futurs enseignants, soit 10,8 %, ont aussi indiqué qu'ils apprennent le français depuis 12 ans. Ces résultats montrent que la situation de l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana est problématique. Tandis que certains étudiants sont débutants ou faux débutants en classe de français, d'autres sont déjà au niveau A2 ou B1. Par conséquent, la planification du cours de français, en termes de prospection et de stratégies d'enseignement, devient souvent difficile pour les enseignants. (Kuupole, 2012 ; Yiboe, 2010).

**Tableau 3 : Fréquence des efforts pour parler le français en classe**

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	18	17,0
Non	11	10,4
Parfois	77	72,6
Total	106	100

Le tableau 3 indique que 18 futurs enseignants, soit 17 % des enquêtés déploient fréquemment des efforts pour parler le français en classe. En revanche, 11 futurs enseignants, soit 10,4 %, ne font pas d'efforts pour parler français en classe. Les 77 autres apprenant, 72,6 %, font parfois des efforts. Ces résultats amènent à penser qu'il faut créer des situations qui encouragent les apprenants à parler davantage français pendant les cours.

**Tableau 4 : Interaction en classe de français avec qui communiquent souvent les participants**

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Avec les professeurs	47	44,3
Avec des collègues	37	34,9
Avec des amis	22	20,8
Total	106	100

Le tableau 4 montre que ce sont surtout avec leurs professeurs que les apprenants ont l'occasion de parler en français. En effet, ils sont 44,3 % à échanger avec leurs professeurs contre 34,9 % à discuter avec leurs collègues. En outre, seuls 22 % ont la possibilité de parler français avec des amis. Ces résultats montrent que les échanges entre les apprenants et les professeurs sont de première importance. Il convient donc que l'atmosphère en classe reste la plus conviviale possible pour encourager ces échanges comme le recommandent Krashen (1985) et Cazden (1985).

**Tableau 5 : Efforts pour améliorer la communication orale  
Écoutez des programmes en français**

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	18	17,0
Non	22	20,8
Parfois	66	62,3
Total	106	100

Selon le tableau 5, 18 futurs enseignants, soit 17 % des enquêtés, ont répondu qu'ils écoutent des programmes en français pour améliorer leur compétence en français. En revanche, 22 futurs enseignants, soit 20,8 % des enquêtés, ont indiqué qu'ils n'écoutent pas de programmes en français. 66 futurs enseignants, soit 62,3 %, ont signalé qu'ils écoutent parfois des programmes en français. Les résultats impliquent que la majorité des participants font déjà des efforts pour améliorer leur communication orale en français et qu'ils ont besoin d'encouragement de la part des enseignants.

**Tableau 6 : Lisez-vous des livres en français ?**

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	35	33,0
Non	12	11,3
Parfois	59	55,7
Total	106	100

En ce qui concerne le tableau 6, 35 futurs enseignants, soit 33 %, ont répondu qu'ils lisent des livres en français pour enrichir leur compétence orale en français. 12 futurs enseignants, soit 11,3 % des enquêtés, ont indiqué qu'ils ne lisent pas de livres en français, alors que 59 futurs enseignants, soit 55,7 %, ont signalé qu'ils en lisent parfois. Les participants qui ont indiqué qu'ils lisent des livres en français pour améliorer leur compétence

orale sont plus nombreux que ceux qui ont indiqué qu'ils n'en lisent pas. Comme le rappelle Addison (1709), les véritables puits de connaissance sont les livres parce qu'ils contiennent des trésors inestimables tels que la culture et le savoir. De son point de vue, la lecture est à l'esprit ce que l'exercice est au corps. Les interactions avec les enseignants corroborent les résultats des tableaux 5 et 6. Ils ont indiqué qu'ils étaient au courant des difficultés de communication orale des futurs enseignants. Cependant, ils ont également indiqué que beaucoup d'étudiants font des efforts pour lire en français ou écouter des programmes en français avec l'objectif d'améliorer leur production orale.

**Tableau 7 : Difficultés à communiquer en français**

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	35	33,0
Non	12	11,3
Parfois	59	55,7
Total	106	100

Selon le tableau 7, la majorité des futurs enseignants, soit 55,7 %, ont parfois des difficultés à communiquer oralement en français, alors que 33 % ont affirmé qu'ils ont toujours des difficultés à communiquer oralement en français. En revanche, 12 futurs enseignants ont signalé qu'ils n'ont pas de difficultés à communiquer oralement en français. Ces données vont dans le même sens que les études d'Agbo et al. (2020) et Fiadzawoo et al. (2021) selon lesquelles une grande majorité des étudiants font face à certaines difficultés lorsqu'ils essaient de s'exprimer en français langue étrangère.

**Tableau 8 : Domaines spécifiques des difficultés**

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Grammaire	35	33,3
Vocabulaire	40	37,0
Prononciation	15	14,2
Peur de faire erreurs	10	9,4
Autres	6	5,7
Total	106	100

Le tableau 8 porte sur les domaines spécifiques des difficultés des futurs enseignants de l'École Normale Supérieure Mount Mary de Somanya. Selon les résultats, 31 répondants, soit 33%, ont indiqué avoir des difficultés en grammaire, alors que 40 futurs enseignants, soit 37,7 %, ont parlé de manque de vocabulaire. Pour 15 futurs enseignants, soit 14,2 %, les difficultés concernent le domaine de la prononciation. 10 futurs enseignants, soit 9,4 %, ont avoué avoir des difficultés liées à la peur de commettre des erreurs. 6 futurs enseignants, soit 5,7 %, n'ont rien indiqué. Ces résultats montrent qu'il y a beaucoup de facteurs à la base des difficultés des étudiants. Ils confirment l'étude menée par Fiadzawoo, et al., (2021) à l'École Normale Supérieure de Bagabaga.

**Tableau 9 : Auto-évaluation en termes de production orale**

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Sous la moyenne	27	25,7
Dans la moyenne	59	55,7
Au-dessus de la moyenne	17	16,0
Haute	3	2,8
Total	106	100

Le tableau 9 porte sur la manière dont les apprenants auto-évaluent leur niveau en production orale. L'auto-évaluation permet à l'apprenant de prendre conscience de ses forces, de ses faiblesses, de ses compétences et de son potentiel. Comme le notent Rubin et Thompson (1994), l'apprenant est le facteur le plus important dans le processus d'apprentissage. 25,7 % des futurs enseignants estiment être sous la moyenne en production orale. 59 futurs enseignants, soit 55,7 %, pensent être dans la moyenne. 17 futurs enseignants, soit 16 %, se placent au-dessus de la moyenne et 3 futurs enseignants, soit 2,8 %, disent avoir d'excellents résultats. Ces données suggèrent qu'une grande majorité des apprenants ont plutôt confiance en eux sur le plan de la production orale.

**Tableau 10 : Techniques utilisées par les professeurs de FLE lors des cours oraux**

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Questions et réponses	70	60,0
Jeux de langage	2	1,9
Jeu de rôle	18	17,0
Discussion	5	4,7
Idées de remue-méninges	11	10,4
Total	106	100

À cette étape, les opinions des futurs enseignants sont sollicitées à propos des techniques utilisées par les professeurs de FLE pendant les cours de production orale. 70 futurs enseignants, soit 60 %, ont indiqué que leur professeur recourt à la méthode des questions et réponses. 2 futurs enseignants, soit 1,9 %, ont affirmé que leur professeur utilise les jeux de langage. 18 futurs enseignants, soit 17 %, ont indiqué que leur professeur mobilise les jeux de rôle. 5 futurs enseignants, soit 4,7 %, ont parlé du recours à la discussion en classe. 11

futurs enseignants, soit 10,4 %, ont signalé que leur professeur opte pour les idées de remue-méninges. L'entrevue avec les professeurs confirme les informations des étudiants. Selon eux, chaque situation de classe exige un traitement différent. Ils mobilisent donc différentes approches lors des cours de production orale.

**Tableau 11. Activités plébiscitées par les futurs enseignants**

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Jeux de rôle	36	34,0
Jeux	20	18,9
Faire écouter des chansons françaises	10	9,4
Discuter sur les films qui ont été regardés	29	27,4
Débats	6	5,7
Présentations en petits groupes	5	4,7
Total	106	100

Lorsque l'on examine la répartition des activités en fonction des thèmes, on peut remarquer que 36 futurs enseignants, soit 34 %, ont indiqué préférer les jeux de rôle pour les cours de production orale. 20 futurs enseignants, soit 18,9 %, ont signalé que les jeux étaient leur activité favorite. Pour 10 futurs enseignants, soit 9,4 %, l'écoute d'audios (dialogues, chansons, etc.) l'emporte. 29 futurs enseignants, soit 27,4 %, se sont prononcés pour les vidéos sur YouTube. 6 futurs enseignants, soit 5,7 %, ont opté pour les débats. Finalement, 5 futurs enseignants, soit 4,7 %, ont choisi les présentations en petits groupes. Dans l'ensemble, on constate que les futurs enseignants préfèrent recourir aux jeux de rôle et aux vidéos pour apprendre le français en classe de FLE. Les trois professeurs qui

ont été interviewés ont d'ailleurs confirmé que les classes sont particulièrement animées lorsque des films sont projetés.

**Tableau 12a : Temps consacré à l'enseignement de l'oral**

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Suffisant	1	0,9
Insuffisant	105	99,1
Total	106	100

La question de savoir si le temps réservé à l'enseignement de l'oral est suffisant a été posée aux futurs enseignants. Le tableau 12a montre, sans ambiguïté, que les futurs enseignants pensent que ce n'est pas le cas. En effet, seul l'un d'entre eux (0.9 %) a répondu que le temps alloué à l'enseignement de l'oral était suffisant.

**Tableau 12b : Donnez vos raisons**

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Le contenu du cours est trop chargé par rapport au temps qui lui est imparti	35	33,0
Parce qu'une fois par semaine n'est pas suffisant	25	23,6
Parce que nous n'arrivons pas à finir ce qui est prévu pour la semaine	15	14,2
Cela ne nous donne pas l'opportunité de faire des activités orales	20	18,7
Cela limite les activités qui peuvent nous aider à améliorer notre expression orale	11	10,4
Total	106	100

Le tableau 12b précise les raisons pour lesquelles les futurs enseignants pensent que le temps réservé à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral est insuffisant. 35 futurs enseignants, soit 33 %, ont indiqué que le contenu du cours est trop chargé par rapport au temps qui lui est imparti. 25 d'entre eux, soit 23,6 %, ont trouvé que ce n'est pas suffisant d'avoir un cours sur l'oral une seule fois par semaine. 15 futurs enseignants, soit 14,2 %, ont noté qu'ils n'arrivent pas à finir ce qui est prévu pour la semaine à cause de l'insuffisance de temps. 20 futurs enseignants, soit 18,7 %, ont affirmé que le temps imparti ne leur permet pas de faire des activités orales. 11 futurs enseignants, soit 10,4 %, ont souligné que le manque de temps limite les activités qui peuvent les aider à améliorer leur expression orale. Mais selon les enseignants, ce ne sont pas seulement les activités orales qui demandent davantage de temps.

### **Discussion des résultats**

Il ressort clairement de cette étude que les étudiants et les enseignants sont unanimes pour dire qu'il n'y a pas assez de temps pour l'enseignement et l'apprentissage du français et que le programme est surchargé. Par ailleurs, il est également clair que la plupart des étudiants ont des difficultés à communiquer oralement en classe. Cette information donnée par les apprenants est également confirmée par les trois enseignants lors de l'entretien. Il reste que certains futurs enseignants essaient de surmonter leurs difficultés à leur propre façon, par exemple, en lisant des livres, en écoutant des audios et en regardant des vidéos. Cela signifie que les apprenants essaient d'être autonomes et de prendre des initiatives pendant leur apprentissage.

Ces démarches en vue d'être autonome sont indispensables pour l'apprenant. Comme le notent Rubin et Thompson (1994, p. 3), « tout dépend de lui. Comme apprenant de langue [...], c'est lui qui est le facteur le plus important dans le processus d'apprentissage de la langue. » Ce n'est pas donc exagéré d'affirmer que pour pouvoir atteindre un certain

niveau d'aisance dans une compétence linguistique, un des éléments les plus importants est la prise de responsabilité totale de l'apprenant envers son processus d'apprentissage, car « les activités d'enseignement/apprentissage sont des activités d'aide à la construction des connaissances et non pas des activités de transmission des connaissances » (Legros et al., 2002, p. 28). Les apprenants doivent participer diligemment aux activités diverses. Cela signifie que la tâche immédiate de l'enseignant, en tant que pédagogue, en classe de langue est très laborieuse, exigeante et indispensable. Il doit répondre aux questions et trancher en cas de doute, animer la classe (donner la parole, mimer, etc.) corriger, évaluer le niveau des apprenants en utilisant le matériel pédagogique mis à sa disposition. Par ailleurs, il doit motiver les apprenants à communiquer en s'appuyant sur des activités et sur le matériel dont il dispose.

Cependant, les trois enseignants interrogés se sont plaints de l'inadéquation du matériel mis à leur disposition pour l'enseignement et l'apprentissage de l'oral. L'étude propose donc aux autorités scolaires et aux enseignants d'équiper les salles de classe afin de rendre l'atmosphère de l'apprentissage de l'oral plus favorable. Une autre action pour améliorer la compétence orale est l'organisation de scénarios (jeux et jeux de rôles) que l'apprenant pourrait rencontrer dans la vie de tous les jours. Il faut que ces scénarios soient les plus concrets possibles et qu'ils aient lieu dans une atmosphère de classe aussi sereine et coopérative que possible (Nation et Newton, 2008). Grâce à ces activités (jeux de rôle, théâtre, dialogues, etc.), on pourrait faire parler les étudiants en classe de langue. Cela signifie que l'organisation de cours magistraux dans lesquels l'enseignant devient le seul propriétaire du savoir n'a plus sa place dans la classe de langue ; il doit y avoir une interaction avec les apprenants dans une atmosphère de coopération. Selon Jean-Pierre (2008, p.106), l'interaction désigne « une action réciproque [...], un échange interhumain où deux ou plusieurs intervenants s'influencent mutuellement, par leur rapport au

groupe par le dialogue, par l'approbation ou la contradiction ». De leur côté, les futurs enseignants ont également donné leur avis sur les films comme moyens efficaces de développer la compétence orale. Ils ont suggéré des débats fondés sur les films vus. Une telle opinion suggère que les salles de classe devraient être équipées d'outils high-tech qui favorisent l'interactivité et la collaboration entre les apprenants et entre ces derniers et l'enseignant. En d'autres termes, l'équipement des salles de classe en matériel informatique, audiovisuel et numérique devient indispensable pour l'enseignement de la compétence orale.

Enfin, la peur de faire les erreurs est un des facteurs, selon les participants, qui les empêchent de parler librement en classe. Les enseignants devraient donc rendre la classe de langue très conviviale et dépourvue de tension. Comme le suggère Krashen (1985), la motivation, la confiance en soi et plus généralement les émotions ont un rôle important dans l'acquisition d'une deuxième langue. En définitive, dans l'enseignement de la compétence orale, il serait plus pertinent de déterminer le contenu du contrat didactique défini et accepté après une négociation avec les apprenants en fonction de leurs niveaux de compétence. Il faudrait également adopter une approche plus pragmatique afin de mieux répondre aux besoins des apprenants. Il doit toujours y avoir une relation directe entre l'apprenant et la connaissance. Mais cette relation nécessite la présence d'un enseignant et la définition d'un objectif pédagogique. Le rôle capital de l'enseignant est de créer des scénarios pédagogiques pertinents pour sa classe, de mettre en œuvre des activités susceptibles de développer les capacités cognitives de l'apprenant. En somme, varier les stratégies d'apprentissage est certainement l'une des clés de la motivation et le signe distinctif de bons pédagogues et didacticiens.

## Conclusion

Cette étude a examiné les perspectives didactiques des futurs enseignants et des professeurs de l'École Normale Supérieure Mount Mary de Somanya concernant la manière de renforcer la communication orale dans la classe de français. L'étude a pour objectif de trouver un moyen d'améliorer la production orale des futurs enseignants et aussi de leur donner des propositions didactiques pour les aider à s'exprimer en classe et en dehors de la classe. Cent six (106) futurs enseignants et 3 professeurs de l'école ont été impliqués dans l'étude. Une enquête descriptive et une approche mixte ont été mobilisées pour traiter du sujet. Les informations ont été collectées auprès des participants avec l'aide d'un questionnaire et d'un guide d'entretien. Les instruments ont permis une analyse quantitative et des analyses qualitatives qui ont aidé à étayer les perspectives didactiques des informations quantitatives. Les résultats ont montré que la majorité (73 %) des participants essaient de parler français en classe et utilisent soit des émissions de radio soit des livres pour améliorer leurs compétences linguistiques. Cependant, de nombreux participants (88,7 %) ont toujours des difficultés à communiquer en français. Ils affirment que leurs difficultés sont liées à un manque de vocabulaire, à des problèmes de grammaire et de prononciation, à la peur ou encore au fait que le temps alloué aux cours de FLE est insuffisant alors que le programme est surchargé. L'étude suggère, entre autres, l'intégration des TIC dans la classe de langue afin que les étudiants explorent différents horizons et stratégies d'apprentissage des langues ; l'enseignement à travers des jeux de rôle ainsi que la création d'une atmosphère favorable pour aider les futurs enseignants à communiquer davantage à l'oral. Les futurs enseignants doivent également être encouragés par les professeurs à lire et à écouter des enregistrements audios, notamment ceux de locuteurs natifs du français, pour améliorer leur prononciation des mots afin de leur faire reprendre confiance en matière de communication orale.

## Références

- Addison, J. (1709, 16-18 mars). From my own apartment, March 17. *The Tatler*, (147).
- Agbo, J. K., Fiadzawoo, J. K., et Agama, J. A. (2020). Perceptions and attitudes of Secretaryship & Management Studies students towards teaching and learning of French at the Ho Technical University. *Nairobi Journal of Humanities and Social Sciences*, 4, 31-52.
- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Harvard UPress.
- Boyer, H., Pendanx, M., et Butzbach-Rivera, M. (1990) : *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. CLE International
- Brousseau, G. (1987). *Études en didactique des mathématiques*. IREM de Bordeaux.
- Cazden, C. B. (1985). Social context of learning to read. Dans Singer, H., et Ruddell, R. B. (dir.). *Theoretical models and processes of reading* (pp. 595-610). International Reading Association.
- Christoforou, N., et Kakoyianni-Doa, F. (2014). Blocages et stratégies en expression orale : le cas des chypriotes hellénophones FLE. *SHS Web of Conferences*, 8, 915-926.
- Courtilon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Hachette.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère seconde*. Clé international.
- Curriculum Research and Development Division – CRDD. (2010). *Teaching syllabus for French. (Senior High School 1-3)*. Ministry of Education, Ghana.
- De Souza, A.Y.M. (2013). *Stratégie de compréhension écrite sur l'internet. Quelles approches Pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les Universités au Ghana ?* [Thèse de doctorat]. Université de Strasbourg / Université de Cape Coast.
- Fiadzawoo, J. K., Attati, B. A., et Attati, F. (2021). Phénomènes d'interférences phonétiques en FLE chez les étudiants-enseignants en deuxième année de Bagabaga college of education, Tamale. *Akofena*, 2(6), 69-90.
- Halte J-F., et Rispaïl M. (2005). *L'oral dans la classe (compétence, enseignement, activités)*. L'Harmattan.
- Hodgkin S. (2008), Telling it all: a story of women's social capital using a mixed methods approach. *Journal of mixed methods research*, 2, 296-316.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.
- Jean-Pierre, R. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J., et Turner, L.A. (2007). Toward a

- definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Kuupole, D. D. (2012, 14 avril). *From the savannah to the coast lands in search of knowledge through the French language; a herd boys' tale*. [Conférence]. Conférence au Centre de langues, Université de Cape Coast.
- Kuupole, D.D. (2005). À la croisée des méthodes communicatives. Un point de vue sur l'enseignement/apprentissage en français au collèges ghanéens. Dans Kuupole D.D. (dir.). *Use and acquisition of language and culture: effect on human society*, (pp. 82-89). Saint Francis Press.
- Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Pratique*, (137-138), 117-134.
- Laval, V., Dardier, V., et Laval, C. (2016). La compréhension de l'intention d'autrui est-elle sous l'influence d'un biais négatif ? *Bulletin de psychologie*, 2 (542), 117-126.
- Legros, D., Maître de Pembroke, E., et Talbi A. (2002). Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias. Dans Legros, D., et Crinon, J. (dir.). *Psychologie des apprentissages et multimédia* (pp. 23-39). Armand Colin.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Éditions Bertrand Lacoste.
- McCaffrey, A. (1977). Parler en classe : une manière d'aborder la communication orale dans les classes élémentaires, de façon non-didactique. *Québec français*, 25, 33–39.
- Nation, I. S., et Newton, J. (2008). *Teaching ESL/ EFL listening and speaking*. Routledge.
- Paquet, M., et Karsenti, T. (2020). Compétence en production orale et stratégie d'autorégulation : quel apport du portfolio numérique d'apprentissage. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 46 (2). DOI:10.21432/cjlt27930.
- Plane, S. (2015, 31 août). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>.
- Rubin, J., et Thompson, I. (1994). *How to be a more successful language learner*. Heinle & Heinle.
- Saussure, F. (1986). *Course in general linguistics*. Open Court.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-278.
- Scheffler, I. (2003). *Le langage de l'éducation*. Klincksieck.

- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage : essai de philosophie linguistique*. Hermann.
- Yiboe, K. (2007). *Analyse des principes méthodologiques dans l'Arc-en-ciel, méthode de FLE au Ghana*. [Mémoire de Master]. Université de Strasbourg.
- Yiboe, K. (2010). *Enseignement/apprentissage du français au Ghana : écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*. [Thèse de doctorat]. Université de Strasbourg.