

**COMMUNICATION ORALE DANS L'INTERACTION DIDACTIQUE :
LE CAS DES ÉTUDIANTS DE MOUNT MARY COLLEGE
OF EDUCATION, SOMANYA, GHANA**

John GAZARI

University of Education, Winneba, Ghana

gazarijohn87@gmail.com

&

Kwame Daniel AYI-ADZIMAH

University of Education, Winneba, Ghana

ayiadzimah@gmail.com

Résumé : L'emploi du français comme moyen principal de communication dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) pose problème aux apprenants. En conséquence l'apprentissage du français est souvent perçu comme difficile. L'objectif de cette étude est d'analyser quelques difficultés rencontrées par les étudiants de FLE à Mount Mary College of Education, Somanya, dans leur effort de communiquer oralement en français lors des cours. L'étude nous permettra de proposer des pistes de solution pour améliorer leur performance en communication orale. Les données sont recueillies auprès de 85 étudiants de la troisième année et 8 enseignants du département de français de cet établissement. La collecte de données s'appuie sur un questionnaire administré aux enseignants et d'enregistrement de cours. Les informations recueillies sont analysées en utilisant un modèle d'analyse d'interactions verbales y compris les suivants : durée de parole, prononciation, répétition, silence, erreurs linguistiques, etc. L'abandon du discours, l'omission des mots, l'emprunt des expressions anglaises (mélange de codes) et les erreurs grammaticales sont quelques résultats de la recherche. Les causes de ces difficultés sont manque de vocabulaire, mauvais emploi des règles morphosyntaxiques, transfert négatif, manque de stratégies d'apprentissage parmi autre.

Mots-clés : Communication, interaction didactique, discours oraux

**ORAL COMMUNICATION IN DIDACTICAL INTERACTION AMONG
STUDENTS OF MOUNT MARY COLLEGE OF EDUCATION, SOMANYA,
GHANA**

Abstract: Using French as the main communication tool in didactical interactions is challenging to both learners. The resultant effect of this is the assertion that French language is difficult to write and to speak. The purpose of this study is to analyze some of the difficulties encountered by learners of Mount Mary College of Education in Somanya in the Eastern Region of Ghana in an attempt to communicate orally in French during lessons. This will permit us to suggest ways to improve upon the effectiveness in using French as a of communication tool in teaching and learning. The study is conducted with a total number of 85 students in the third year and 8 teachers of the department of French Education at Mount Mary College of Education, Somanya. The data was collected using questionnaire administered to teachers as well audio recording of lessons. The data collected are analyzed using verbal interaction analysis model including analysis of length of discourses, pronunciation, reprise des énoncés, silence and linguistic errors among others. The

major findings of the study are that learners, often abandon their discourses, omit words, borrow English expressions and make a lot of grammatical errors. The causes of these difficulties are diagnosed to be, lack of vocabulary; poor application of morphology and syntax rules; negative transfer of English expressions into French, poor learning strategies among others.

Keywords : Communication, didactical interactions, oral discourses

Introduction

La langue française est à la fois objet et moyen d'enseignement et d'apprentissage en classe de français langue étrangère (FLE). Les actants au cours du français doivent se servir de la langue pour réaliser les activités interactives d'apprentissage. Ces interactions quotidiennes en classe pallient aux problèmes d'insuffisance de temps imparti à l'apprentissage de l'expression orale et contribuent largement à l'acquisition des compétences communicatives. Pour cela, les effets des interactions verbales en classe de langue doivent être pris en compte pour la progression de l'apprenant, Kanmaz (2000). L'acquisition des compétences communicatives se réalise en situations d'interaction verbale, orale. C'est pourquoi la communication interpersonnelle dans un cours de langue étrangère est considérée comme un travail conscient et systématique sur l'emploi de la langue, qui développe chez l'apprenant le fonctionnement de la communication. Kramsch (1991 :40) explique que par ce biais, «l'apprenant s'habitue aux divers types de dialogues qu'il peut rencontrer dans sa vie quotidienne aussi bien qu'il pratique ses acquis théoriques linguistiques et progresse ainsi ses facultés d'interprétation, d'expression et de négociation». De ce fait, encourager l'apprenant à prendre part dans les échanges oraux contribue au développement communicatif en langue étrangère de ce dernier. Pour cela, l'objectif de l'étude du FLE est formulé sur le principe suivant lequel la langue est, avant tout, plus un moyen de communication qu'une matière à apprendre. (Ministry of Education, Science and Sports : 2010). L'interaction didactique réelle doit favoriser la communication orale. Cette étude va donc mettre en évidence la place et l'importance de l'interaction entre interlocuteurs au cours du français.

0.1. Problématique

La situation de l'oral en FLE est dans un état critique irréfutable, (Ziada, 1994) ce qui exige une attention particulière des chercheurs. En effet, l'apprentissage du FLE dans le cadre scolaire s'est constitué autour de la réussite de l'examen écrit et souffre d'une carence de communication orale. Pour cela, la majorité d'apprenants n'arrivent pas à prendre la parole. Le manque de vocables et d'expressions pour s'exprimer et comprendre ce qui est exprimé par l'allocutaire est le premier problème remarqué. Notre assertion cadre avec la thèse d'Ur (1984:), selon qui:

It is fairly obvious that a learner listening to spoken discourse in the foreign language will probably not understand a word he has not learnt yet. What is not obvious but never the less true is that he will also fail to recognize many words he has learnt but not yet sufficiently familiar with to identify when they occur within the swift of speech».

d'Ur (1984:17)

Alors pour Ur (1984), la compétence en communication orale dépend du bagage lexical du locuteur sans quoi il ne pourra pas communiquer couramment. En plus, lors du premier contact avec le français langue étrangère, l'apprenant se sent privé de certains comportements langagiers auxquels il s'est habitué dans les langues déjà acquises au milieu scolaire et extrascolaire. Un autre problème est l'incapacité de l'apprenant de transférer son savoir en savoir-faire. C'est-à-dire qu'il n'arrive pas à exprimer oralement ce qu'il sait exprimer à l'écrit. Le processus qui conduit à la communication orale, passe par la bonne prononciation des mots isolés et puis la lecture des phrases entières. Puisqu'ils n'arrivent pas à bien prononcer les mots, cela aboutit au manque de compréhension entre les participants aux cours de FLE. L'efficacité de la communication orale en classe de FLE se heurte donc à des problèmes inhérents et pertinents qui méritent une attention particulière. Dès lors, la présente recherche tente de répondre aux questions suivantes :

- a. Quelles sont les difficultés de communication orale posées dans l'interaction didactique ?
- b. Quelles sont les causes de ces difficultés ?
- c. Quelles stratégies pédagogiques pouvons-nous adopter pour surmonter ces difficultés ?

0.2. Justification du choix du sujet

À quoi sert une étude sur la communication orale dans la didactique de langue étrangère ? L'objectif de l'apprentissage d'une langue est la communication. L'importance de la communication orale a vu le jour depuis 1970 en réaction contre les méthodologies précédentes, (Miloudi, 2015), et reste toujours d'actualité. D'après Ouro-Kefia (2015 :16), «connaître une langue, c'est en premier lieu bien la manipuler oralement, sans effort, et que la qualité d'un apprenant en langue étrangère se reconnaît à la qualité de son élocution et à la rapidité avec laquelle il comprend un étranger parlant naturellement». Notre étude répond alors à l'exigence de pertinence. En outre, la communication orale est un outil d'apprentissage des langues. Selon Coste (1984 : 25) « Apprendre, c'est continuer à communiquer. Communiquer, c'est continuer à apprendre. Communiquer pour apprendre c'est apprendre à communiquer ». Karima (2014 :12) explicite ce propos de Costa (1984) lorsqu'il dit : «Dans sa tâche, l'enseignant utilise l'oral comme un moyen pour transmettre les informations par le biais desquelles l'apprenant acquiert des nouvelles connaissances». Donc on ne peut pas dissocier la communication orale de l'apprentissage. La portée de cette étude réside autant dans notre choix de population d'étude composé des futurs enseignants de français. Ils doivent donc atteindre un niveau assez élevé de communication orale pour pouvoir enseigner les apprenants. Cette recherche tend vers l'amélioration de leur performance.

I. Cadre conceptuel

I.1 Communication orale

La communication est à la fois un terme transdisciplinaire et spécialisé. Arcand et Bourbeau (1995 :13) la définissent comme un processus dynamique par lequel un individu établit une relation avec quelqu'un pour transmettre ou échanger des idées, des connaissances, des émotions, aussi bien par la langue orale ou écrite que par un autre système de signes : gestes, musiques, dessins, etc. Elle est envisagée comme une action ou un processus qui s'effectue entre un ou plusieurs individus. Ce processus se réalise pour atteindre certains objectifs, pour faire des échanges d'idées, des points de vue, etc. Cet échange s'établit par le biais d'un signe soit verbal ou non verbal par exemple : la langue, les gestes, les postures, le regard, etc. La communication est examinée dans le cadre du contact humain : elle met des personnes humaines en contact les unes avec les autres ; elle transmet un message par le langage en fonction du rôle des participants dans un contexte au sein duquel la communication se déroule ; elle établit des relations fondées sur l'intercompréhension. Le concept d'oral désigne d'abord, tout ce qui est proclamé par la bouche et c'est ce que dit Dolz et Schneuwly (2002 :51) : « L'oral se réfère à tout ce qui concerne la bouche ou à tout ce qui se transmet par la bouche ». Dans la même veine, Vigner (2001 :34) déclare que : « l'oral, l'autre forme de la langue, dans sa force sonore, dotée de priorités acoustiques particulières ». Cette dernière perspective oppose l'oral à l'écrit, une forme de la langue. Parler de l'oral, c'est de se situer en perspective de l'échange, car il est associé à la communication avec les autres. C'est pourquoi d'après Colletta (2002), l'oral permet l'échange avec les autres. La notion d'échange associée à l'oral renforce la validité de l'expression « communication orale ». La communication orale évoque inévitablement l'échange entre participants. La communication orale est donc une activité interactionnelle utilisant le code verbal entre deux ou plusieurs participants. Ce discours se joue dans différentes conditions soit « en direct » où les participants sont face à face, soit « à distance », dans le cas d'une communication téléphonique par exemple. En plus de l'émetteur et du récepteur qui sont en présence ou à distance, d'autres éléments sont mis en jeu : l'expression du visage (la mimique), les gestes, les intonations, etc. Dans une communication orale, la syntaxe est simplifiée, les phrases sont parfois inachevées (le sous-entendu) et on remarque un manque de groupes nominaux et d'adjectifs (Miloudi, 2015), mais la compréhension ne doit pas être compromise. D'après Miloudi (2015 :13), ce type de communication se caractérise avant tout par la spontanéité et l'irréversibilité : la correction n'est pas possible, sauf dans le cas où on présente le message sous une autre forme. La communication orale met en contact d'au moins deux interlocuteurs : l'émetteur et le récepteur au moment de transmission du message qui s'échange par la parole. Elle est peu élaborée et souvent avec un langage familier.

I.1 Interaction verbale

D'après Settoutf (2014 :10), « l'interaction verbale est une forme d'expression directe qui permet aux sujets parlants de prendre part à un discours construit en

coopération». Elle est un exercice de la parole qui implique un échange entre des participants ayant des influences les uns sur les autres. Interagir exige la présence des partenaires dans la situation de communication et qu'ils essaient de s'influencer les uns les autres. Les interlocuteurs échangent des propos sur un thème précis en se focalisant sur l'objet thématique et la réalisation du but linguistiques de l'interaction. C'est la raison pour laquelle selon Kerbrat-Orecchioni (2000), pour qu'on ait une interaction verbale, il faut que se trouvent mis en présence deux interlocuteurs au moins, qui parlent à tour de rôle. Donc c'est l'exigence de coprésence de participants et le besoin d'influencer qui distinguent l'interaction verbale de la communication. Alors pour avoir une interaction efficace il faut d'abord être capable de communiquer oralement. Nous retenons que l'interaction verbale englobe tous les échanges oraux entre deux ou plusieurs personnes dans lesquels les interlocuteurs s'influencent les uns les autres.

1.3 Interactions didactique en classe de langue

Les interactions didactiques désignent tous les échanges communicatifs entre l'enseignant et ses apprenants lors des cours. Les échanges en classe de langue sont régis par certaines normes et s'orientent parfois différemment des conversations habituelles. Alors, les contraintes qui entourent les interactions didactiques sont multiples : elles proviennent avant tout, de la détermination des places dans l'interaction définissant les termes d'un contrat de parole. Car on ne parle pas seulement pour apprendre mais aussi pour rappeler sa place interactionnelle. Elles proviennent également de la planification des activités didactiques en fonction d'un programme et des contraintes institutionnelles (Cuq, 2003). Francols (2010 : 33) souligne qu'«une caractéristique des actions à l'école est qu'elles sont la plupart du temps à l'initiative de l'enseignant qui tient dans l'interaction de classe une position d'autorité». Ainsi, la plupart des actions des apprenants sont des réponses à des requêtes de l'enseignant. Pour Crahay (1989 :70) «la plupart des interventions des enseignants ont pour but de solliciter une prise de parole des apprenants et d'évaluer cette prise de parole, structurant l'échange autour de la triade sollicitation, réponse, réaction ». Chaque intervention de l'enseignant contient une évaluation de la dernière intervention.

Quant aux interventions des apprenants, elles sont uniquement de type « réactif », généralement courtes, et enchâssées entre deux interventions de l'enseignant. D'autres prérogatives de l'enseignant dans la structuration des échanges sont l'ouverture et la clôture des petites et grandes unités de découpage, l'introduction des thèmes, la distribution de la parole (Crahay, 1989). Il faut souligner enfin que l'activité didactique se caractérise par un déplacement fréquent de l'activité conversationnelle du niveau communicatif au niveau métalinguistique, à cause des difficultés de compréhension qui apparaissent souvent pendant la classe de français langue étrangère et à cause du fait que les interlocuteurs sont conscients de leurs divergences communicatives et du répertoire peu riche des apprenants du point de vue linguistique, Buturca (2010).

1.4 Modèle d'analyse de l'interaction verbale

Nous proposons un critère d'analyse des interactions verbales à partir des travaux déjà réalisés sur ce sujet. En général, ces critères permettent d'examiner le rapport entre les participants de l'interaction didactique et leurs relations avec la langue et la situation

de communication. Cette analyse permet d'étudier les différents aspects de la coopération qui s'établit dans un échange verbal en classe de FLE entre l'apprenant et l'enseignant. Elle permet aussi d'évaluer les efforts mis en place par chaque participant pour améliorer le flux communicationnel en classe. Les critères proposés par Kerbrat-Orecchioni citée par Miloudi (2015) sont : choix des thèmes, questions posées, tours de parole, durée de parole, reprise des énoncés, interruptions, pauses et silence. À ces critères de Kerbrat-Orecchioni s'ajoutent ceux du principe d'analyse d'erreurs d'ordre linguistique dont les erreurs de vocabulaire, de prononciation et de grammaire.

2. Approche méthodologique

2.1 Population de référence

Notre échantillon est constitué des étudiants et un enseignant de la troisième année de Mount Mary College of Education, Somanya. Les étudiants de français de cette promotion sont au nombre de 85 personnes. Ils sont formés pour enseigner au collège et possèdent un niveau assez bon pour nous fournir des données orales vue les nombre d'années de contact avec le FLE. Mais l'échantillon comprend 45 étudiants qui constituent une classe. Comme nous avons fait l'enregistrement du cours, l'effectif de la classe n'a pas eu trop d'impact sur la collecte de donnée. À l'intérieur de cet effectif, nous avons également constitué un groupe de 3 étudiants pour discuter le sujet du cours à savoir « Les enfants ne doivent pas regarder la télévision, discuter ? ». Nous avons fait un choix aléatoire sans aucun critère car nous supposons que tous les apprenants sont qualifiés pour faire partie du groupe. Nous avons voulu avoir un nombre minimal dans le groupe c'est pourquoi il a été nécessaire de choisir trois étudiants.

2.2 Outils de collecte des données

L'enquête a été entreprise avec une observation à travers un enregistrement audio des interactions verbales du cours et du groupe de travail. Les informations audios sont collectées avec un mini magnétophone numérique et un téléphone portable pour obtenir des interactions verbales spontanées et naturelles. Le caractère éphémère et momentané de l'interaction verbale qui ne laisse pas de traces, exige son enregistrement. Ce dernier permettant de garder une trace analysable, nous a aidés à identifier : qui communique ? , avec qui ? Et comment ? Nous avons assisté à une séance de cours. Les étudiants sont invités à exprimer et argumenter leurs opinions sur le thème proposé. Le cours a duré cinquante (50) minutes. Nous avons averti l'enseignant, les apprenants et le chef du département de nos démarches. Le travail de groupe fait partie du temps imparti pour le cours.

2.3 Protocole de transcription

Nous avons écouté attentivement, à maintes reprises, l'enregistrement audio dans le but de les transcrire fidèlement et que ces transcriptions soient l'image visible et claire des paroles des interactants. Nous avons utilisé un protocole de transcription pour indiquer les aspects non verbaux ou para-verbaux de l'interaction (intonation, pause, intervention, rythme, liaison élision...). Ce protocole de transcription est présenté dans l'annexe. L'identité des intervenants est cachée pour des raisons d'éthique.

3. Analyse et discussion des résultats

Tableau 1: Nombre d'interventions

Participants	Fréquence	Pourcentage (%)
Enseignant	91	53,84
Apprenants	78	46,16
Total	169	100

Au total, nous avons compté cent-soixante-neuf (169) interventions dans le cours. Il y a quatre-vingt-onze (91) interventions attribuées à l'enseignant et soixante-dix-huit (78) interventions sont réalisées par les apprenants. Ces résultats caractérisent l'interaction didactique typique où l'enseignant parle plus à cause de sa place dominante.

Tableau 2: Durée d'interventions

Catégories	Apprenants		Enseignant	
	Fréq	Pourcentage	Fréq	Pourcentage
Interv. courtes	68	47,89	74	52,11
Interv. moyennes	7	46,67	8	53,33
Interv. longues	3	25	9	75

Pour déterminer les durées des interventions, nous les avons classifiées en interventions courtes, interventions moyennes (M) et interventions longues (L). En termes de pourcentage la plupart des interventions des apprenants sont courtes et celles de l'enseignant sont longues. Ceci affirme l'assertion que les interventions des apprenants sont souvent des réactions courtes enchâssées entre deux interventions de l'enseignant. Il montre également que les apprenants n'arrivent pas à tenir la parole pendant longtemps.

Tableau 3: Pauses

Catégories	Apprenants		Enseignant	
	Fréq	Pourcentage	Fréq	Pourcentage
Pauses courtes	26	66,67	13	33,33
Pauses longues (silence)	14	77,78	4	22,22

Nous avons deux catégories de pauses à l'intérieur d'une intervention : la pause longue (silence) et la pause courte. Nous nous sommes rendu compte qu'une même intervention peut contenir plus d'une pause courte comme dans l'intervention 25 ci-dessous :

25. Af : Les enfants devient mauvais, à cause de le + de les films mauvais. [...], quand hein hein la femme et l'homme qui hein embrasser + embrasser elle regarde tout. Et elle aussi + elle a commencé à faire, [...].

Il y a aussi des interventions contenant des pauses courtes et des pauses longues à la fois. Des exemples sont les interventions 31 et 22.

31. Af: +++ Par exemple, les enfants ne veut pas, ne pas faire autres choses, quand hein, + quand ils regardent la télévision hein. +++ .

22. E : Revenez à vos places. COME TO YOUR PLACES. Allez à vos places. [...] +++ Allez à vos places. [...] maintenant nous allons + présenter. [...].

L'enseignant observe des pauses la plupart de temps pour permettre aux apprenants d'assimiler ce qu'il dit, de réagir à ses ordres ou de répondre aux questions posées. Par exemple, dans l'intervention 22 citée ci-dessus, l'enseignant ordonne aux apprenants de retourner à leurs places après les discussions en groupe, il observe une pause assez longue pour leur permettre d'agir. Quant aux apprenants, leurs pauses sont des moments de réflexion. Notre position se base non seulement sur l'enregistrement mais aussi parce que nous avons entrepris une observation participante. En plus, le contexte phrastique de nos inscriptions de certaines interventions soutient notre affirmation, car les pauses des apprenants sont également entourées d'autres éléments comme les répétitions et les expressions para verbales, qui leur permettent de gagner du temps de réflexion, comme dans l'intervention 72.

Af: Les enfants, les enfants + hein [le fait plaire] hein le fait plaire seulement quand ils regardent hein + des programmes tels que des animées. [...].

Tableau 4: Réprises des énoncés

Répondants	Fréquence	Pourcentage (%)
Enseignant	43	62,32
Apprenants	26	37,68
Total	69	100

Dans les données recueillies, nous avons recensé soixante-neuf (69) cas de répétitions. L'enseignant se répète souvent pour s'assurer que les apprenants comprennent (interv. 22), attirer leur attention et clarifier ce qu'il dit (interv. 160) et reformuler ses phrases (interv. 16) :

22: E : Revenez à vos places. COMME TO YOUR PLACES. Allez à vos places. Allez maintenant à vos places. Allez maintenant à vos places. +++ Allez à vos places. Allez à vos places maintenant. Allez à vos places. Maintenant nous allons, présenter. Voilà ! Les enfants ne doivent pas regarder la télévision.

160. E : Maintenant, conclusion, quel + conclusion, conclusion.

16. E : [...]. Vous allez d'abord présenter le positif et le négatif. Le côté positif et le côté négatif. Donc vous allez chercher trois points, trois points côté positif, trois points côté négatif. + C'est clair ?

Les répétitions des apprenants sont dans la plupart de temps, une manifestation de leur lacune lexicale, des difficultés d'emploi du genre ou des difficultés de conjugaison du verbe. On voit cela par exemple dans l'intervention

23 : Les enfants ne doivent pas regarder la télévision parce que, ils peuvent être + ils peuvent être paresseux [...].

Cette assertion se justifie davantage par le fait que dans la plupart des interventions, la répétition est suivie par « hein », une expression non verbale permettant de gagner davantage de temps de réflexion comme dans les interventions :

64. Am : La télévision (E : oui) la télévision hein leurs informe...

72. Af : Les enfants, les enfants + hein [le fait plaire] hein le fait plaire seulement

Par ailleurs, l'apprenant ne répète son énoncé que pour s'assurer de la grammaticalité de celui-ci. Bien que la répétition soit appropriée pour l'autocorrection, selon Kerbrat-Orecchioni (1986), elle freine le flux conversationnel.

Tableau 5: Expressions para-verbales

Expressions	Apprenants		Enseignant	
	Fréq	Pourcentage	Fréq	Pourcentage
hein	16	21,33	59	78,67
Ah	3	100	0	0
Mmm	4	100	0	0
Eeh	0	0	1	100
Ahan	0	0	1	100

L'expression 'hein' qui est le plus utilisée, a deux formes : forme courte et élevée employée pour mettre l'accent sur une question déjà posée ; forme longue et basse qui est une hésitation. L'enseignant emploie souvent le premier pour répéter une question comme dans : 101. E : C'est quel point ? Hein ? Quant aux apprenants, ils emploient le 'hein' long et bas pour gagner du temps afin de pouvoir réfléchir et produire leurs énoncés comme dans 72 ci-dessous où il est utilisé six fois.

Af : Les enfants, les enfants + hein ! [le fait plaire] hein ! le fait plaire seulement quand ils regardent hein ! + des programmes tels que des animées. Hein ! hein ! [ils apprend] beaucoup de mots nouvelles hein ! et [bâtît] [ses vocabulaires].

De même, les autres expressions sont employées pour accorder aux locuteurs assez de temps de réflexion. Quant à l'expression « ahaan », elle est employée une (1) fois par l'enseignant pour valider son discours comme dans l'intervention 24 :

24. E : Je vous encourage de... de détailler, d'expliquer le point. Vous présentez le point, vous expliquez en détail. Ok, ahaan !

Tableau 6: Erreurs linguistiques

Erreurs	Apprenants		Enseignant	
	Fréq	Pourcentage	Fréq	Pourcentage
Prononciation	9	100	0	0
Lexique	24	100	0	0
Accord de verbe en nombre	31	96,875	1	3,125
Reprise anaphorique	4	100	0	0
Préposition	6	100	0	0
Négation	3	100	0	0

Sauf l'erreur de prononciation du mot « télévision », toutes les autres erreurs sont d'ordre morphosyntaxique dont le problème d'accord du verbe domine. Elles ont été commises par les apprenants et une par l'enseignant.

- 31. Par exemple, [les enfants ne veut pas],
- 45. La télévision + [on atteindre bon nouvelle]
- 78. ... monsieur, spécifiquement dans [la samedi], ...
- 25. À cause de le + [de les films] mauvais

Nous constatons que ces difficultés résultent de méconnaissance des règles grammaticales du français et de l'absence du français dans l'environnement extrascolaire des apprenants. Par conséquent, bien que certains connaissent les règles, ils n'arrivaient pas à les appliquer dans un énoncé bien structuré.

Conclusion

Cette étude est une contribution pour relever les problèmes posés par la communication orale en didactique de FLE et mettre en place des mesures pour une amélioration de performance des apprenants. La réflexion faite sur la communication orale, l'interaction didactique et l'analyse d'interactions nous ont permis de tracer les perspectives dans le domaine de la communication et d'affirmer la difficulté communicationnelles en FLE vis-à-vis de l'interaction didactique. L'analyse des données nous a permis de montrer les contours des difficultés en termes de mauvais emplois de la langue, le recours à l'anglais et les difficultés de prise de parole. Elle nous a également aidés à faire le point sur les approches nécessaires à adopter pour mieux surmonter les difficultés actuelles. De manière spécifique, nous avons constaté que les apprenants ont des difficultés à communiquer lors du cours de FLE parce qu'ils n'ont pas assez de temps de pratique de la langue ; qu'ils se consolent par le fait d'être capable de communiquer leur besoin en anglais et qu'ils manquent de bagage linguistique assez fort, ce qui leur dépouille de l'audace de prendre la parole. En effet, il faut implémenter des mesures pratiques pour promouvoir la prise de parole et l'interactivité en classe. Pour cela, l'interaction apprenant-apprenant doit être encouragée grâce au travail en binômes. Dans le même sens, nous proposons également le renforcement de l'interaction entre les apprenants en groupes à travers le travail de groupe. Cela les aide à apprendre à prendre la parole devant un petit groupe. Nous soulignons tout de même l'emploi du compte rendu comme moyen pour permettre l'interaction entre l'apprenant et son enseignant. À

travers ces trois propositions ci-dessus, il est souhaité que l'apprenant en tant qu'individu, trouve assez de temps de prise de parole et de l'aide de ses collègues et son enseignant. En plus, nous proposons l'emploi de l'exposé en classe pour permettre l'apprenant de tenir la parole devant un public durant un temps assez long. Enfin, l'apprentissage de la communication orale est en crise, en partie à cause de manque de laboratoire de langue dans nos écoles partant du premier cycle d'apprentissage de FLE jusqu'au niveau supérieur. En effet, nous proposons que ces laboratoires soient construits pour aider l'apprentissage du FLE au Ghana et le cas échéant, de bien équiper les salles informatiques de nos écoles pour servir de recours aux actants en enseignement/ apprentissage du FLE.

Références bibliographiques

- Arcand, R. & Bourbeau, N. (1995). *La communication efficace*, Canada : Centre éducatif et culturel.
- Buturca, C. (2010). *Analyses des interactions didactiques en classe de FLE*, Studia, Universitatis babes-Bolyai, Philologia.
- Colletta, J.M. (2002). L'oral, c'est quoi ? *Les Cahiers Pédagogiques*, 400 :38
- Coste, D. (1984). Les discours naturels de la classe, in *Français dans le Monde*. 183, 16-25.
- Crahay, M, (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, *Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? Revue française de Pédagogie*. 1989. JSTOR.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2002). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Francols, N. (2010). L'échange d'aide dans l'interaction didactique, *Colloque international : Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes*. Lyon : Université de Lyon-ICAR-CNRS-INRP, 24-26 juin 2010.
- Kanmaz, A. (2000). *Acquisition des compétences d'interaction verbale en FLE*, Istanbul : Université d'Istanbul.
- Karima, C. (2014). *Pour un enseignement / apprentissage efficient de l'oral chez les apprenants de 1ère année moyenne en FLE : cas du C.E.M Chergui Mecki. Zéribet-El-Oued Wilaya de Biskra*. Algérie : Université Mohammed Khider.
- Kramsch, C. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Saint Cloud : Hatier.
- Miloudi, M. (2015). *Le rôle des interactions verbales dans l'acquisition d'une compétence communicative en classe de FLE : cas des apprenants de la 3ème année secondaire*. Algérie : Université Hamma Lakhdar - El Oued.
- Ministry Of Education Science and Sport. (2010). *Teaching Syllabus for French Senior High School (I-3)*. Accra : Curriculum Research and Development Division (CRDD).
- Ouro Kefia, I. (2015), *L'impact de l'anglais sur la prononciation des voyelles orales antérieures ([y], [ø] et [oe]) en FLE au Ghana. Le cas des apprenants de français à Mount Mary College of Education*. Winneba : University Of Education, Winneba.
- Settouf, M. (2014). *Les interactions verbales en classe de langue. Les relations interpersonnelles dans le développement de la compétence orale*. Algérie : Université de Mostaganem.

- Ur, P. (1984). Teaching listening comprehension. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vigner, G. (2001). Enseigner le français comme langue seconde. Paris : Cle international.
- Ziada, S. (1994). L'intersubjectivité dans les interactions verbales: Analyse de la relation interpersonnelle entre les enseignants et les apprenants en classe de FLE au collège. Algerie : Université Mentouri de Constantine.