



UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI
(UAC)

-----&-----



FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES
(FLASH)

-----&-----

ECOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE

-----&-----

Mémoire de Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA)

Filière : Linguistique

Option : Sociolinguistique

THEME

ETUDE COMPARATIVE DES
PERFORMANCES LINGUISTIQUES DES
ETUDIANTS NIGERIENS ET
GHANEENS APPRENANT LE FRANÇAIS

Présenté par:

LAGOKE Issau

Sous la Direction de:

**Professeur AKANNI Mamoud IGUE
U.A.C**

Année académique 2013-2014

DEDICACE

Je dédie ce mémoire

à ma feu(e) épouse Fatima Olayemi LAGOKE

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, je tiens à remercier Dieu le Tout Puissant qui m'a permis de le mener à terme et à bien ; mon maître de mémoire, le Professeur Akanni Mamoud pour sa patience, ses conseils et son encouragement ; tous mes Professeurs ; mon père et ma mère qui m'ont donné la vie. Que leus âmes reposent en paix

SIGLES ET ABREVIATIONS

- NFLV** : Nigérian French Language Village /Village Français du Nigéria
- CIREL-VB** : Centre International de Recherche et d'Etudes de Langues-
Village du Bénin
- CN** : Cours Normaux
- NUC** : National University Commission / La Commission Nationale des
Universités
- SN** : Sujet Nigérian
- SG** : Sujet Ghanéen
- LM** : Langue Maternelle
- L2** : Deuxième Langue Apprise
- MAO** : Méthode audio orale
- MAV** : Méthode Audio Visuelle
- MT** : Méthode Traditionnelle
- OAU** : Obafemi Awolowo University / L'université d'obafemi Awolowo
- UI** : University of Ibadan / L'université d'Ibadan
- UNIBEN** : University of Benin / L'université du Bénin
- UNIJOS** :University of Jos / L'université de Jos
- UNILAG** : University of Lagos / L'université de Lagos
- UNN** :University of Nnamdi Azikiwe / L'université de Nnamdi Azikiwe

ABSU : Abia State University / L'université de l'Etat d'Abia

ABU : Ahmadu Bello University / L'université d'Ahmadou Bello

BSU : Benue state University / L'université de l'Etat de Benoué

EBSU : Ebonyi State University / L'université de l'Etat d'Ebonyi

EKSU : Ekiti State University / l'université de l'Etat d'Ekiti

IBBU : Ibrahim Babaginda University / L'université d'Ibrahim babaginda

LASU : Lagos State University / L'université de l'Etat de Lagos

UCC : University of Cape Coast / L'université de Cape Coast

UEW : University of Education of Winneba / L'université de Pédagogie
de Winneba

KNUST : Kwame Nkruma University of Science and Technology /
L'université de Science et de Technologie de Kwame Nkruma

CEBELAE : Centre Béninois des Langues Etrangères

SOMMAIRE

	Pages
Introduction générale.....	1
CHAPITRE I : Situation Linguistique du Nigéria.....	5
CHAPITRE II : Le Cadre Institutionnel I.....	20
CHAPITRE III : Situation Linguistique du Ghana.....	29
CHAPITRE IV : Le cadre institutionnel II.....	36
CHAPITRE V : Revue Critique de Littérature.....	43
CHAPITRE VI : Méthodologie de la Recherche	61
CHAPITRE VII : Présentation des Résultats de l'Enquête.....	71
CHAPITRE VIII : Analyse du Corpus.....	94
Conclusion générale.....	114
BIBLIOGRAPHIE.....	118
ANNEXES.....	121
TABLE DES MATIERES.....	127

INTRODUCTION GENERALE :

A travers cette recherche sur l'étude comparée des performances linguistiques des étudiants nigériens au Village Français du Nigeria (VFN) et des étudiants ghanéens au Centre International de Recherche et d'Etudes de Langues du Village du Benin-Togo, nous nous assignons comme objectif d'essayer de trouver une solution aux problèmes rencontrés dans la production écrite.

Nous avons constaté que les étudiants qui viennent au Village Français du Nigeria pour leur bain linguistique ont des difficultés de communication dans les productions écrites pour certains et orales pour d'autres. Pourtant ces étudiants ont déjà reçu des cours de français pendant deux ans dans leurs différentes universités d'origines. Ceux d'entre eux qui sont passés par les Cours Normaux avant d'arriver à l'université ont reçu des cours de français pendant cinq ans.

Le Centre International de Recherche et d'Etudes de Langues du Village du Benin-Togo est aussi un centre inter-universitaire qui reçoit des étudiants ghanéens et aussi parfois nigériens pour l'apprentissage de la langue française pour le bain linguistique pour une durée d'une année comme au VFN.

Dans ce travail, nous nous pencherons sur leurs productions écrites pour identifier les problèmes linguistiques auxquels les apprenants sont confrontés dans les deux centres, et comment remédier à cette situation. En outre, une enquête portant sur le profil et les manières de voir l'écrit est réalisée auprès des étudiants de niveau intermédiaire dans les deux centres.

Pour mener à bien notre travail de recherche, quelques hypothèses sont avancées. Elles représentent pour nous les indices des difficultés de nos étudiants. Ceci pourrait leur permettre de tirer meilleur partie de leur cours de techniques de communication écrite. Donc pour hypothèse nous avons:

- une connaissance du profil linguistique de l'apprenant et une prise en compte de ses besoins permettraient à celui-ci de mieux cultiver la pratique de l'écrit.
- si nos scripteurs de niveaux intermédiaires éprouvent des difficultés à s'exprimer à travers les productions écrites, c'est parce qu'ils n'arrivent pas à séparer l'ordre oral de celui scriptural.
- le présent d'énonciation est un temps du récit chez nos apprenants.
- des situations de communication écrite existent en dehors de la classe pour favoriser la pratique de l'écrit et il faudrait les mettre à profit.
- la tranche horaire allouée à ce cours d'écrit est insuffisante pour répondre aux besoins des stagiaires.

Pour avoir un résultat conséquent aux hypothèses émises, des productions écrites porteraient sur l'essai narratif qui sera demandé aux apprenants dans le but de les analyser, commenter, et faire ressortir leur manière de voir l'écrit et de l'utiliser dans ces productions. Le corpus à analyser ici pouvait être un type d'écrit sollicité portant sur le récit. Notre mémoire comprend trois parties: la première porte sur le contexte de notre recherche qui est à son tour composée de quatre chapitres. Le premier expose la situation linguistique du Nigéria. Cette partie fera aussi une lumière sur la politique linguistique du Nigeria. Le second chapitre présente le Village Français du Nigeria, son origine, ses objectifs et l'organisation de ses activités éducatives. Dans le troisième chapitre, il est question de la présentation de la situation linguistique du Ghana. Le quatrième chapitre présente le Centre International de Recherche et d'Etudes de Langues du Village du Benin-Togo, son origine, ses objectifs et aussi l'organisation de ses activités éducatives.

La deuxième partie de notre travail est composée de deux chapitres constitués respectivement de la revue critique de la littérature et de la méthodologie.

La troisième partie s'organise autour de trois chapitres à savoir la présentation du résultat de l'enquête chez les étudiants nigériens au VFN et celle des étudiants ghanéens au Village du Benin- Togo qui constitue le chapitre sept, le chapitre huit nous présente les analyses et commentaires des corpus des apprenants nigériens et ghanéens. Nous finirons la présentation de ce travail par une conclusion qui va résumer l'ensemble du travail, synthétisera les résultats et posera la question de leur traduction pédagogique.

PREMIERE PARTIE:
CONTEXTE DE RECHERCHE

CHAPITRE I : SITUATION LINGUISTIQUE DU NIGERIA

1-1- Les Langues du Nigeria

Au Nigeria, nous avons trois grandes catégories de langues. Premièrement nous avons les langues dites principales ou majoritaires; elles sont parlées dans plusieurs Etats du pays. Notre développement touchera aussi les langues régionales qui sont parlées surtout à l'intérieur des Etats et les langues locales qui sont uniquement parlées dans les villages ou petites communautés municipales. Selon L'ATLAS de l'Afrique (2003:78), le nombre de langues parlées au Nigeria est établi principalement sur la base des groupes ethniques et cela varie de:

- 248 selon James Coleman
- 374 selon Onigu Otite
- 400 selon Awobuluyi
- 550 à 610 selon Wenté Lukas

Dans une étude que Muftau A. Tijani (2006 :28) a menée, il a cité les recherches de Seibert sur l'Université de Jos consulté en ligne à la même année qui répertorie 646 langues; réparties dans les 36 Etats et la capitale fédérale comme le montre le tableau suivant.

Tableau 1 : Présentation statistique des langues recensées dans chaque Etat du Nigeria (source : <http://www.uiowa.edu/intlinet/unijos/nigonnet/nlp/regions.ht>)

ETATS	NOMBRES DE LANGUES RECENSEES
Abia State	1
Adamawa State	58
Anambra State	3
Akwa Ibom State	20
Bauchi State	60
Bayelsa State	10
Benue State	14
Borno State	28
Cross River State	50
Delta State	11
Ebonyi State	5
Edo State	17
Ekiti State	1
Enugu State	1
Gombe State	21
Imo State	1
Jigawa State	4
Kaduna State	57
Kano State	4
Katsina State	2
Kebbi State	16
Kogi State	8
Kwara State	7
Lagos State	2
Nasarawa State	29
Niger State	38
Ogun State	1
Ondo State	10
Osun State	1
Oyo State	1
Plateau State	48
Rivers State	23
Sokoto State	2
Taraba State	73
Yobe State	9
Zanfara State	1
Federal Capital Territory	9
Total	646

Le manque de consensus sur le nombre exact de langues au Nigeria s'explique par le fait que peu de recherches sont financées par le Gouvernement Fédéral. En plus, nous avons certains dialectes d'une même langue qui sont pris aussi pour des langues. En vue de mieux apprécier cette diversité linguistique, nous allons maintenant présenter les langues au Nigeria.

1.1.1- Les langues principales

On distingue au Nigeria trois langues principales si l'on tient compte du nombre de leurs locuteurs. Il s'agit de : hausa, yorùbá et ibo. La constitution de 1999 reconnaît ces trois langues. Selon l'article 55 « les affaires de l'Assemblée Nationale seront conduites en anglais ainsi qu'en hausa, en Ibo et en yorùbá. Lorsque des mesures appropriées auront été prises à cet effet»

a) La langue hausa

Le hausa est la langue maternelle d'environ 21 % de la population Nigériane qui est aujourd'hui estimée à 160 millions d'habitants. Elle est la langue maternelle de la majeure partie des Etats de Sokoto, Kaduna, Katsina, Kano et Bauchi. Cette langue est la langue véhiculaire et celle du commerce de tout l'ensemble des Etats du Nord, notamment Sokoto, Katsina, Jigawa, Yobe, Adamawa, Gombe, Bauchi, Plateau, Nasarawa, Abuja, Niger, Kaduna, Zamfara et Borno.

Le hausa par le biais de l'Islam a eu accès à l'écriture dès le 14^e siècle. Dans les années 30, à la suite de la colonisation britannique, une production en alphabet romain a vu le jour. De plus, la langue hausa est enseignée dans les écoles primaires au Nord du Nigeria. Elle est également étudiée au niveau secondaire et dans quelques universités du Nord du Nigeria (Zaria, Kano, Sokoto, Jos, Maiduguri et Bauchi)

Le hausa est aussi la langue des medias (radio, télévision et la presse écrite) au Nord du Nigeria. Le hausa comporte beaucoup de dialectes. Il s'agit

de Kano, Katagun, hadejiya, Sokoto, Katsina, Gobirawa, Adamawa, Kebawa, Zamfarawa et Arewa pour ne citer que ceux-là. Rappelons que le dialecte de Kano a été imposé comme dialecte standard pour l'expression écrite.

Il faut noter également que la langue hausa en dehors du Nigeria, est aussi parlée au Niger, Cameroun, Ghana et dans l'Est du Soudan. Elle est la langue véhiculaire des commerçants hausa vivant dans de nombreuses villes d'Afrique de l'ouest.

b) La langue yorùbá

Le yorùbá est la langue maternelle d'environ 20% de la population nigériane. Elle est surtout parlée au sud ouest du Nigeria. Elle est la langue véhiculaire des Etats d'Oyo, d'Ogun, d'Ondo, d'Osun, d'Ekiti, de Kwara, de Lagos et de l'ouest de l'Etat de Kogi. L'article de Bernard Caron en ligne (http://llacan.vjf.cnrs.fr/fichiers/Caron/Caron_lngNigeria.htm, consulté en septembre 2011) signale une vingtaine de dialectes de la langue yorùbá. Il s'agit d'òyó, d'ègbá, d'ìjèbu, d'ìjèsà, d'èkìtì, d'òńdó, d'Igbomina, de Yàgbá, d'ìlá, íwo, d'òwó, de Júmu, d'Iwórò, de Gbèddé, d'ákono, d'áworo, de Bini, d'ilajè, d'Ikàlè et d'áwori.

Mais le parler d'Oyo a été retenu et développé par le colonisateur puis s'est imposé comme la langue standard pour l'expression écrite. Le Yorùbá est une langue qui utilise l'alphabet latin muni de signes diacritiques pour noter les tons. L'histoire de l'écriture de la langue yorùbá date du début du 19 e siècle. Elle est enseignée dans les établissements primaires publics du sud – ouest. Elle est aussi enseignée comme matière dans les écoles secondaires du sud – ouest, dans les centres de formation tels que les Cours Normaux et dans les Universités yorùbá : Lagos, Ibadan, Ilorin, Ondo, Ekiti, Kawara, Osun et Ogun.

En dehors du Nigeria, le yorùbá est aussi parlé au Bénin et au Togo. Il faut noter que plusieurs universités américaines enseignent le yorùbá depuis les

années 1980. Les étudiants noirs américains s'intéressent surtout à la linguistique et à la riche littérature orale yorùbá.

(c) La langue ibo

L'ibo est la troisième langue principale du Nigeria. Elle est la langue maternelle de 16,5% de Nigériens. Les Ibo sont originaires des Etats du sud – est du Nigeria qui sont Anambra, Imo, Ebonyi, Enugu, Abia, le sud de Delta, le Nord de Benoue et le sud ouest de Rivers.

Dans la langue ibo, on dénombre une trentaine de dialectes faiblement inter compréhensibles. La langue ibo est enseignée dans les écoles primaires des Etats mentionnés ci-dessus. Elle est aussi enseignée dans les écoles secondaires, dans les centres de formation de professeurs et dans quelques universités des Etats du sud-est. En dehors du Nigeria, contrairement aux autres langues, la langue Ibo n'est parlée que par des Ibo vivants à l'étranger.

1.1.2 Les langues minoritaires

En dehors des trois langues principales, les autres langues nigérianes sont considérées officiellement comme étant minoritaires compte tenu du nombre de leurs locuteurs. Il convient de noter que dans beaucoup de régions du Nigeria, les populations ayant les langues minoritaires comme L1 cohabitent naturellement et géographiquement avec les personnes dont L1 est l'une des langues principales.

Dans de telles situations, les personnes de langues minoritaires utilisent leurs langues pour communiquer quand elles se retrouvent au sein de leur groupe. Elles parlent la langue principale pour communiquer avec les autres membres de la population. Compte tenu de leurs diversités, nous allons d'abord présenter les langues minoritaires qui sont parlées dans plus d'un Etat et ensuite celles qui sont parlées dans un seul Etat.

a) La langue foulani ou le Peul/ le fulfulde

La langue Foulani est parlée dans les Etats de Sokoto, de Zamfara, de Kastina, de Kebbi, de Kwara, de Jigawa, de Yobe, de Borno, d'Adamawa, de Gombe, de Bauchi, de Kano, de Kaduna. Elle est la L1 de plus de 10 millions de personnes. La langue Foulani est enseignée dans les écoles primaires des Etats d'Adamawa et de Taraba.

b) La langue kanouri

Elle est parlée principalement dans les Etats de Borno, de Yobe, de Kano, de Niger, de Nassarawa et d'Adamawa. Elle est la L1 de plus d'un million de personnes.

c) La langue tiv

Elle est parlée par une population estimée à environ 3 millions de personnes réparties dans les Etats de Benue, de Taraba et de Nassarawa.

d) La langue jukun

C'est une langue parlée principalement dans les Etats de Benue, de Nassarawa, de Taraba et de Bauchi

e) La langue ebira

La langue ebira n'est parlée que dans les Etats de Kogi, de Nassarawa, d'Edo, et d'Ondo. Elle est la L1 de plus d'un million de personnes.

f) La langue bassa

C'est une langue qui est parlée dans les Etats du Niger, de Bénoué, de Kaduna, de Kwara et de Nassarawa.

g) La langue gwari

La langue gwari est parlée dans les Etats de Niger, de Kaduna et de Nassarawa.

h) La langue ucinda

Comme la langue gwari, elle est aussi parlée dans trois Etats qui sont: Niger, Kaduna et Sokoto.

i) La langue kambari

Elle est aussi parlée dans trois Etats : Niger, Kwara et Sokoto.

j) La langue ijaw

Cette langue est principalement parlée dans la zone de production pétrolière au Nigeria, plus précisément dans les Etats de Bayelsa, de Rivers, d'Edo, de Delta et d'Ondo.

k) La langue nupe

Elle n'est parlée que dans les Etats de Niger et de Kwara.

l) La langue mada

Les locuteurs de cette langue sont localisés dans les Etats d'Adamawa et de Borno.

m) La langue idoma

C'est une langue parlée dans les Etats de Taraba et de Benoué.

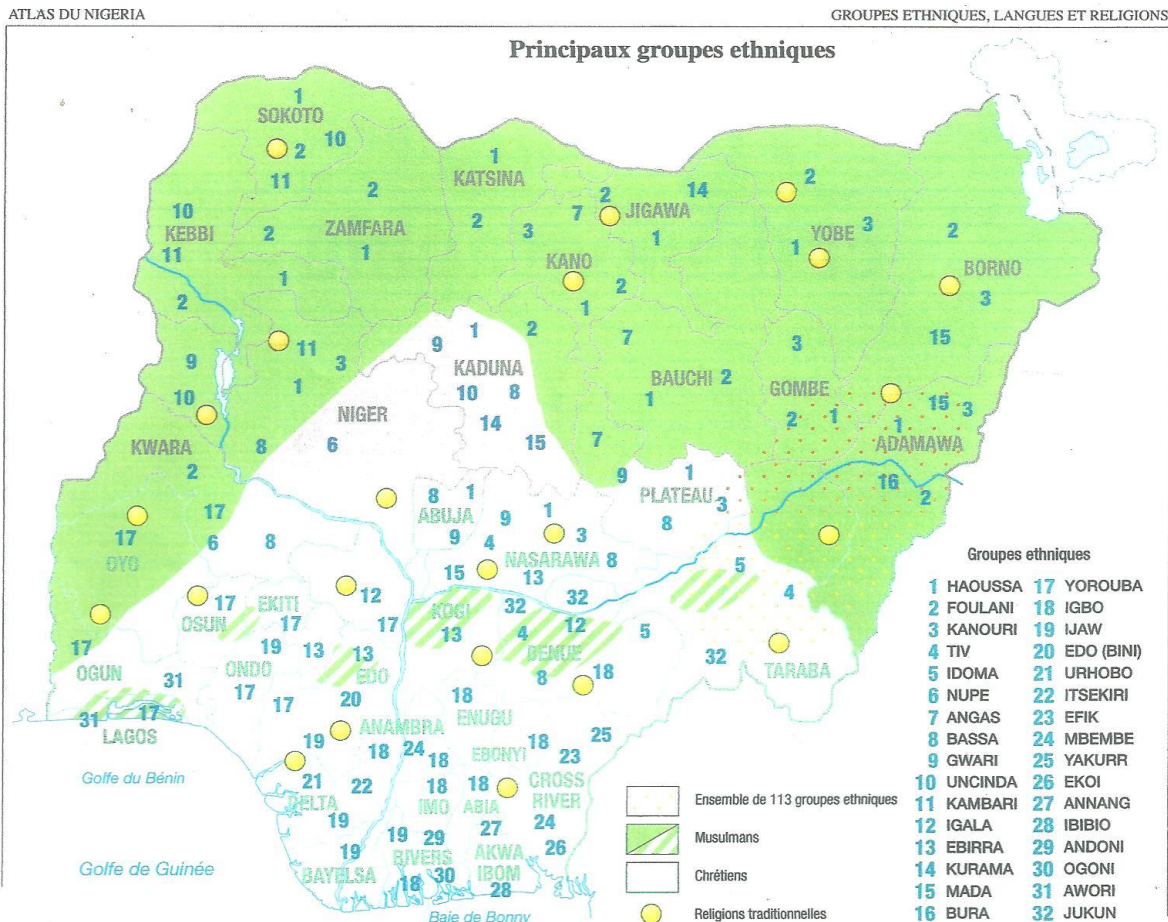
n) La langue kurama

Elle est parlée dans les Etats de Jigawa et de Kaduna.

En dehors de ces langues, on distingue également plusieurs autres langues parlées par d'autres ethnies au Nigeria. Parmi elles nous pouvons citer entre autres: l'edo dans l'Etat d'Edo, l'ibibio dans l'Etat d'Akwa Ibom où on retrouve plus de trois millions de locuteurs, l'anang dans l'Etat d'Akwa Ibom où il y a plus d'un million de locuteurs, l'urobo, l'itsekiri dans l'Etat de Delta, l'igala

dans l'Etat de Kogi, l'ogoni et l'andoni dans l'Etat de Rivers. L'ekoi, le Mbembe, l'efik et le Yakurr sont parlés uniquement dans l'Etat de Cross – River.

Dans la suite de notre développement, nous allons présenter la carte des principaux groupes. (Source l'ATLAS de l'Afrique, les éditions de J.A 57 bis, rue d'Auteuil- 75016, Paris France)



1.1.3- L'anglais

C'est en 1880 que le gouvernement colonial britannique décrète l'enseignement de l'anglais obligatoire dans toutes les écoles d'Etat qu'il a créées. Après l'indépendance du Nigeria, l'anglais est alors adopté comme la langue officielle du pays.

Le choix de l'anglais s'explique par le fait que le Nigeria est un pays constitué de plusieurs peuples parlant plusieurs langues, il est donc évident que, c'est pour ne pas faire des mécontents que l'anglais est choisi comme langue de communication. Ainsi, la langue anglaise permettra aux diverses ethnies de communiquer aisément sur le plan national. En outre, elle permettra aussi d'éviter des conflits ethniques au cas où une langue nationale est adoptée puisque ceci ne favorisera pas la cohésion nationale.

1.1.4- Politique linguistique de l'Etat nigérian.

Le Gouvernement Fédéral nigérian s'est contenté de poursuivre la politique coloniale c'est-à-dire celle d'utiliser la langue anglaise sans se poser plus de question. Cette politique est adoptée pour qu'il ait de l'harmonie, de la cohésion et de la paix dans tout le pays. Ce sont les Etats membres de la Fédération qui ont réussi à introduire les principales langues dans la constitution. On peut donc parler d'une politique de multilinguisme stratégique car il est difficile de faire autrement.

1.1.4.1 Le statut des langues nigérianes et de l'anglais

Selon l'article 55 de la constitution de 1999 « *les affaires de l'Assemblée Nationale seront conduites en anglais, ainsi qu'en hausa, en ibo et en yorubá lorsque des mesures appropriées auront été prises à cet effet* » autrement dit constitutionnellement l'anglais n'est pas proclamé comme la langue officielle de l'Etat, mais seulement celle de l'Assemblée Nationale. Le hausa, l'ibo et le yorubá peuvent être utilisés dans les débats. Mais que constate-t-on sur le

terrain ? Jusqu'à présent seule la langue anglaise est utilisée dans les débats au Sénat et à la Chambre des Représentants. Ce n'est que dans les Assemblées Etatiques que les affaires sont menées soit dans la langue de la région soit en anglais. Il faut aussi noter que les langues principales sont présentes dans chaque région ; avec l'anglais elles sont les langues de commerce de la population.

Pour conclure, nous dirons que la politique linguistique du gouvernement fédéral du Nigeria n'apparaît pas trop complexe dans la mesure où les régimes militaires ont probablement d'autres chats à fouetter que la question linguistique qui, répétons-le, n'est pas perçue comme un problème dans ce pays multilingue ; puisque dans la Constitution de 1999, qui reprend les dispositions de celle de 1995, l'article 55 présente la disposition suivante:

“The business of the National Assembly shall be conducted in English, Hausa, Ibo and Yorùbá when adequate arrangements have been made therefore”

Autrement dit, l'anglais a un statut ambigu, il n'est pas proclamé la langue officielle de l'Etat, mais seulement celle de l'Assemblée Nationale; le hausa, l'ibo et le yorùbá peuvent être utilisés dans les débats. En réalité, l'Assemblée nationale a employé seulement l'anglais jusqu'à présent, mais des dispositions juridiques ont été prises pour l'emploi des trois langues «majeures», le hausa, l'ibo et le yorùbá, jusqu'à ce que le Parlement aménage dans la nouvelle capitale, Abuja, ce qui est le cas depuis 1991. Ces dispositions impliquent une assemblée quadrilingue dans les deux Chambres, à la condition d'ajouter un système de traduction simultanée. Cependant, les lois continuent à n'être rédigées qu'en anglais.

La situation se complique au plan des Etats membres de la fédération. En effet, l'article 97 de la Constitution permet à une chambre d'Assemblée d'utiliser en plus de l'anglais une ou plusieurs langues parlées dans l'État:

Article 97

The business of a House of Assembly shall be conducted in English, but the House may in addition to English conduct the business of the House in one or more other languages spoken in the State as the House may by resolution approve.

Depuis les années 1980, près d'une vingtaine d'Etats ont proclamé le hausa co-officiel avec l'anglais à l'Assemblée, quatre l'ont fait avec le yoroubá et deux avec l'íbo (Etats du sud-Est: Anambra et Imo). L'introduction d'une langue régionale dans la législature des Etats était une question de nécessité, particulièrement dans le Nord où la connaissance de l'anglais est rudimentaire et où le hausa est parlé par plus de 18 millions de locuteurs et par au moins 50 % de la population comme langue seconde.

En dehors de tout ceci, la langue de la justice au Nigeria est l'anglais, mais le hausa est utilisé dans la plupart des Etats du Nord (une vingtaine), l'íbo dans deux États du Nord-Sud, le yorúbá dans des Etats du Sud-Ouest. Par ailleurs, la Constitution de 1999 prévoit les dispositions suivantes:

Article 35

« Any person who is arrested or detained shall be informed in writing within twenty-four hours (and in a language that he understands) of the facts and grounds for his arrest or detention »

Article 36

Every person who is charged with a criminal offence shall be entitled to –

a) be informed promptly in the language that he understands and in detail of the nature of the offence;

Nous avons la version française « (L’alinéa 6) Quiconque est accusé d'un acte criminel est autorisé à :

b) être informé immédiatement, dans la langue qu'il comprend et en détail, de la nature de cet acte;

Ainsi, ce n'est pas nécessairement l'anglais qui sert de langue véhiculaire dans les cours de justice, du fait que fort peu de gens connaissent cette langue. Cependant, dans tous les tribunaux de seconde instance, l'anglais reste la seule langue d'usage des juges, mais la présence d'interprète est souvent nécessaire.

Aussi, dans l'administration publique, l'anglais demeure-t-il généralement la langue véhiculaire des organismes fédéraux, tant dans la correspondance que dans les communications orales, en raison de la grande variété des langues dans le pays.

Toutefois, le ministère fédéral de l'Information et le Conseil de la radio et de la télédiffusion utilisent localement les langues régionales. Dans les Etats de la fédération, l'anglais reste la langue des documents officiels qui ne sont pas destinés au public; toutefois, dans la correspondance et les communications orales, le hausa, l'ibo et le yorùbá ont la préséance sur l'anglais dans les régions où ces langues sont parlées.

Enfin, dans les 589 administrations locales, l'anglais sert uniquement à la rédaction des dossiers officiels et dans les correspondances avec les gouvernements des États (incluant le fédéral) de la fédération. Dans tous les

autres cas, on emploie l'une des trois langues «majeures», le hausa, l'ibo ou le yorùbá, sinon des langues plus régionales, souvent même le *Pidgin English*.

La vie économique se déroule généralement dans l'une des quatre langues suivantes: l'anglais, le hausa, l'ibo et le yorùbá (et le *Pidgin English* à l'oral). En fait, l'anglais est partout, mais selon les régions il fait la concurrence avec le hausa, l'ibo ou le yorùbá. Ce bilinguisme asymétrique (où l'anglais est toujours présent) s'applique aux raisons sociales, à l'étiquetage des produits, aux enseignes commerciales, aux inscriptions gouvernementales, régionales ou municipales. En raison du rôle du hausa dans une vingtaine d'Etats, on peut affirmer que cette langue joue un rôle encore plus important que les autres langues dites «majeures». On peut même penser que, dans un avenir assez proche, cette langue risque de s'assurer une prépondérance indiscutable.

Dans l'éducation, le Gouvernement Fédéral a décidé de reconnaître vingt sept langues autochtones de base. Cela signifie que l'enseignement primaire commence avec l'une de ces langues pour se poursuivre avec l'une des trois langues majeures à savoir le hausa, le yorùbá et le ibo. L'enseignement de l'anglais est obligatoire au cours primaire. Dans les écoles secondaires et les universités, l'anglais devient une langue d'enseignement.

Par ailleurs, il faut noter qu'il y a une importance attachée à l'apprentissage et à l'enseignement de la langue anglaise compte tenu du nombre d'heures accordées à l'apprentissage de cette langue au secondaire par semaine. Il est accordé cinq heures de cours hebdomadaires comparées aux trois heures seulement pour les autres langues nigérianes. Il est aussi exigé que les étudiants pour l'examen du second cycle, réussissent avec succès aux épreuves d'anglais.

Ce qui est encore frappant, dans les médias c'est-à-dire dans les journaux, dans les radios et les télévisions d'Etat, le gouvernement fédéral et même les

différents Etats ne communiquent ses informations qu'en anglais, mais s'assurent que certains bulletins soient faits en hausa, en yorùbá et en ibo. Il en est de même pour les chaînes de radio et télévisions privées.

En somme, l'anglais est la langue de l'administration, de l'éducation, de l'information, de la justice et la communication des personnes scolarisées. Elle est utilisée au cours de toutes les communications officielles. C'est la langue véhiculaire des organismes fédéraux et étatiques. Dans la vie économique, l'anglais est partout, mais selon les régions il concurrence avec le hausa, le yorùbá et le ibo.

1.1.6 Conclusion :

Depuis l'indépendance, les tensions sont constantes entre les groupes majoritaires et les groupes minoritaires. Chaque groupe cherche à défendre ses intérêts et sauvegarder son identité culturelle. La tentative de sécession de la république de Biafra par les Ibos a échoué, mais cette situation s'est soldée par la terrible guerre civile, qu'a connue le Nigeria dans les années de 1969 à 1970. Tout ceci montre la difficulté qu'ont les divers groupes ethniques au sein de la fédération à cohabiter. Les événements récents comme les guerres fratricides entre les groupes minoritaires de la région de Delta du Niger, (région très riche en pétrole) et des conflits ethniques fréquents à Jos, dans l'Etat du Plateau sont d'autres exemples qui témoignent de la cohabitation difficile des différents groupes ethniques du Nigeria. Le Nigeria n'a pas de langue véhiculaire. Les raisons principales en sont le grand nombre de langues et de groupes ethniques et l'absence d'une politique claire et cohérente au niveau de l'adoption d'une langue nationale.

Cependant les trois langues principales, le hausa, le yorùbá et l'ibo sont inscrites dans la constitution comme langues nationales et enseignées ainsi que quelques autres langues de minorités dans les écoles primaires et secondaires. La

langue officielle est l'anglais mais du fait que le Nigéria est entouré par des pays francophones et du fait de la présence de certaines sociétés françaises, le Nigeria encourage le développement de la langue française qui est enseignée au primaire, au secondaire et presque dans toutes universités nigérianes et dans les cours normaux.

CHAPITRE II : LE CADRE INSTITUTIONNEL

2.1 Présentation du Village Français du Nigeria

2.1.1 Origine et Objectif

Le Village Français du Nigeria (VFN) est créé le 06 Janvier 1992. Le projet de création de ce Centre Inter-Universitaire d'Etudes de la Langue Française a été conçu en janvier 1988 par le Professeur Jubril Aminu, Ministre de l'Education Nationale à l'époque.

En effet le pays a connu une crise économique sans précédent dans les années 80 avec la chute du naira qui est la monnaie nationale. Pour palier à ces difficultés économiques et continuer à assurer les frais de scolarité des étudiants nigériens apprenant la langue française dans les institutions étrangères puis précisément en France, au Sénégal, au Togo, au Bénin et en Côte d'Ivoire pour l'année d'immersion dans le but d'obtenir leur diplôme de Licence, le professeur Jibril Aminu a constitué un comité ayant pour tâche principale d'étudier la possibilité de créer des centres pour l'apprentissage des langues telles que le français, l'anglais et l'arabe. Signalons que cette décision a été prise dans le but de permettre aux apprenants de la langue française d'obtenir leur diplôme de Licence dans cette même langue puisque l'une des conditions principales requises pour être titulaire de ce diplôme est l'année à l'étranger c'est-à-dire « The year abroad programme »

Ce fut alors la création du *Village Français du Nigéria* en tant que Centre interuniversitaire nigérian d'études françaises pour réaliser le programme obligatoire d'Immersion Linguistique, avec le soutien de la coopération du gouvernement français. Pour mieux relier le VFN au système universitaire, le gouvernement nigérian l'a placé sous l'égide de la Commission Nationale des Universités au Nigéria. La dite commission est formellement appelé *National Universities Commission* (NUC).

Fondé en 1991 par le gouvernement fédéral, le Village Français du Nigéria est un centre interuniversitaire d'études françaises, qui accueille et forme chaque année un nombre de plus en plus élevé d'étudiants en français et de francophiles, ce qui fait de lui un centre incontournable. Info Flash N° 597, du 1^{er} au 15 Septembre 2002

Le Village Français du Nigeria est situé dans la municipalité de Badagry dans l'Etat de Lagos, à 79 km de Lagos et à 20 km de Sèmé. Le choix de Badagry n'est pas un hasard, vu sa proximité avec le Bénin. Ce choix permettra aussi aux étudiants nigériens de se familiariser avec la culture et la civilisation francophone. Cela contribuera en outre au VFN d'atteindre son objectif mentionné dans sa brochure (1999 :3).

Le VFN sert aussi de point d'appui en matière de recherche dans les études françaises par sa bibliothèque documentée grâce à la coopération du gouvernement français. Ce Centre est destiné à établir un milieu qui recrée l'ambiance francophone naturelle pour encourager les apprenants à s'exprimer en français non seulement dans leur parcours étudiant, mais aussi, dans les loisirs et rencontres entre camarades. Il a été aussi établi dans le but de créer un environnement physique, psychologique, qui peut favoriser l'acquisition d'une compétence de communication en langue française pour les étudiants et enseignants. A ses débuts, le village n'accueillait les étudiants des universités que pendant un seul semestre, et ce, pour diverses raisons dont la plus connue est sans doute l'insuffisance des infrastructures d'accueil à l'époque. Mais depuis la rentrée 1997 – 1998, avec les efforts du gouvernement nigérian et de l'aide de la France, le Village accueille les étudiants pendant deux semestres.

Bien qu'appelé Centre Inter-Universitaire d'études de la langue française, le VFN accueille également d'autres étudiants des Cours Normaux. Ils y viennent pour un séjour de huit semaines.

2.1.2. Organisation structurelle

Le VFN est dirigé par un Conseil d'Administration de dix personnes à savoir le Président du Conseil qui est responsable de toutes les décisions prises devant le Ministère de l'Education Nationale et neuf autres qui sont membres du Conseil d'administration. L'administration est assurée par le Directeur Général du Village. Il y a cinq divisions administratives qui sont :

- Directorate Department
- Registry Department
- L'Economat encore appelé Bursary Department
- Les services Minicipaux encore appelé Works and Services Department
- La Section des affaires Académiques encore appelé Academic Department.

Signalons que chaque division administrative a un Directeur appelé Chef du Département ; tous ces directeurs travaillent sous l'impulsion du Directeur Général.

2.1. 3 Activités du Village Français du Nigeria

Durant une douzaine d'années, les activités académiques du VFN étaient centralisées sous le contrôle du département académique et du service commercial. Mais depuis octobre 2003, nous avons assisté à l'éclatement de ces structures pour donner naissance à cinq départements autonomes. Et depuis octobre 2005, un sixième département s'est ajouté à cette liste.

Ainsi nous avons les départements suivants :

- Le Département de la traduction et de l'interprétation
- Le Département de la linguistique
- Le Département de langues et de la communication

- Le Département de la Littérature, Culture & Civilisation
- Le Département du Français sur les Objectifs Spécifiques
- Le Département de Formation Continue des Enseignants du Français

Avec ces innovations, il serait utile de consacrer quelques lignes à ce que fait chaque département.

2.1. 3.1 Les départements

- **Le Département de la traduction et de l'interprétation**

Il est chargé de dispenser les cours de Traduction (FLV 311 / 321) aux étudiants inscrits aux Programmes d'Immersion Linguistique. Le thème et la version sont enseignés. Il existe aussi au sein de ce département un programme de post licence en traduction et d'interprétation appelé Post – Graduate Diploma. Sont admis à ce programme les étudiants titulaire d'une licence en langue française.

- **Le Département de Linguistique**

Ce département assure les cours de la Grammaire ou Etudes des Structures de la Langue Française I & II (FLV 312 / 322). On y enseigne aussi la Phonétique Corrective I & II (FLV316/ 326), la Linguistique et la Stylistique (FLV 327). Ces cours sont destinés à élever le niveau des étudiants en Français pendant leur séjour au VFN.

- **Le Département de langues et de la communication**

On dispense dans ce département les Techniques de Communication Ecrite I & II (FLV 317 / 327) et les Techniques de la Communication Orale I & II (FLV 318/ 328).

Ces cours englobent l'enseignement/l'apprentissage de quatre compétences à savoir les compétences de compréhension écrite et d'expression

écrite puis celles de la compréhension orale et d'expression orale. Chaque objectif est développé sur une double page et correspond à une séquence d'enseignement de deux heures. En réalisant ces objectifs, l'étudiant acquiert progressivement:

- des savoir-faire communicatifs (faire face à des situations de communication diverses);
- des savoirs culturels;
- des "savoir-être" (vaincre la peur de parler, se positionner en tant que locuteur étranger, par exemple);
- les compétences évaluées au DELF, nouvelles épreuves.
- **Le Département de la Littérature, Culture & Civilisation**

Tous les cours de la littérature, de la culture et ceux de la civilisation sont dispensés dans ce département. Au nombre de cinq, ils se présentent comme suit :

- Littérature française du 18^{ème} siècle (FLV 316),
- Littérature française du 19^{ème} siècle jusqu'à nos jours (FLV326).
- Littérature négro-africaine d'expression française I & II (FLV 315 /325),
- Culture et Civilisation française (FLV 314),
- Culture et Civilisation francophone (FLV 324),

▪ **Le Département du Français sur les Objectifs Spécifiques**

Ce département offre l'avantage à la promotion de l'apprentissage et l'enseignement de la quasi-totalité des cours assurés par les autres départements. Son objectif est non seulement destiné aux étudiants universitaires, mais aussi au public. Les cours de ce département ne sont pas seulement dispensés au VFN,

puisque pour des cas d'ordre officiel, les enseignants se déplacent vers les apprenants dans leurs localités. Tous les niveaux d'éducation sont pris en compte dans ce département. Les libellés de ces cours enseignés sont les suivants :

NIVEAU ET CODES DU COURS				
MODULE I	MODULE II	MODULE III	DIPLOMA	INTITULE DU COURS
BF 010	BF 020	BF 030	FVD 010/020	Grammaire
BF 011	BF 021	BF 031	FVD 011/021	Communication orale
BF 012	BF 022	BF 032	FVD 012/022	Communication écrite
BF 013	BF 023	BF 033	FVD 013/023	Exercices de laboratoire
BF 014	BF 024	BF 034	FVD 014/024	Culture et Civilisation
BF 015	BF 025	BF 035	FVD 015/025	Activités Socio-éducatives
		BF 036	FVD 026	Introduction à la littérature

- **Le Département de Formation continue**

Ce département est chargé de la formation des étudiants des Cours Normaux. Ces étudiants sont au Village pour leur bain linguistique qui dure six semaines. Mais depuis la rentrée 2010 – 2011, la durée de leur séjour est de huit semaines. Ce département s'occupe aussi du recyclage de tous les diplômés de français qui enseignent dans le primaire et le secondaire.

2.1.3.2- Les Stagiaires / Apprenants du Village Français du Nigeria

La majorité des étudiants du VFN proviennent des universités nigérianes. Ils sont au Village pour leur immersion linguistique. Le stage dure deux semestres c'est-à-dire une année académique. Nous avons aussi des étudiants nigériens titulaires du WAEC, l'équivalent du Baccalauréat. Ces étudiants sont au Village pour le programme du "Diploma" ce qui leur ouvre la porte de l'université sans aucun concours d'entrée au cas où ils obtiennent 60% de moyenne à l'examen de fin d'études. Ces étudiants sont admis dans les universités nigérianes pour continuer leurs études en langue française.

Le troisième groupe régulier est celui des modulaires, c'est-à-dire les étudiants qui suivent les cours de Modules. Ils font ces programmes soit pour pouvoir s'exprimer en français, soit pour avoir une connaissance du français dans le but d'intégrer une organisation nationale ou internationale où le français est exigé comme langue de communication.

Le groupe des entreprises, des banquiers, des militaires, des fonctionnaires de l'Etat de divers domaines, des religieux désireux d'apprendre le français constitue une autre catégorie d'apprenants que nous avons au Village. Ceux-ci sont là, pour des programmes de Français sur Objectif Spécifique dont la durée varie selon le type de programme demandé. Elle peut être de deux semaines ou quatre semaines voire même trois mois.

Pendant les grandes vacances c'est-à-dire à partir du mois d'Août le Village reçoit les étudiants des Cours Normaux (CN) qui viennent pour leur immersion linguistique. Ils séjournent pendant huit semaines pour ce programme au Village. Il est aussi organisé les cours du soir les Mardi et Jeudi, ceux de week-end pour les Nigériens qui veulent apprendre la langue française.

2.1.4. - Le Corps Enseignant

Le Village compte aujourd'hui une trentaine d'enseignants. Ils sont tous Nigériens. La majorité d'entre eux ont bénéficié d'une formation en Didactique du FLE en France. Douze de ces enseignants sont titulaires d'une thèse de Doctorat en français dans différents domaines de l'éducation, huit ont déjà eu leur Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) toujours en français, le reste ont une Maîtrise dans cette langue ce qui est le minimum pour enseigner au VFN. Ce corps enseignant est épaulé par des enseignants en formation appelés des personnes ressources. Ils sont des enseignants vacataires intervenant pour la plupart dans les programmes du Français sur Objectif Spécifique. Ceux-ci sont titulaires d'une maîtrise en français.

2.1.5 Conclusion

En dehors des cours, les étudiants sont encouragés à développer leur compétence de communication orale et écrite et de plus à pratiquer le français à travers leur participation active aux activités socio-éducatives et aux excursions hebdomadaires au Bénin et au Togo.

Pendant leur séjour au Village Français du Nigeria, les étudiants participent obligatoirement à une série d'activités dénommées « activités socio-éducatives ». Le Village organise chaque soir des séances de débats, de symposium ou jeux de culture générale animés par les étudiants choisis parmi les différentes universités représentées. Pour motiver les étudiants des prix sont décernés aux meilleurs candidats à la fin de chaque activité.

Le programme du bain linguistique est complété par l'excursion hebdomadaire au Bénin. Ces excursions d'une journée permettent aux étudiants de visiter un lieu public, le marché Dantokpa et une bibliothèque.

Malgré les efforts des autorités et des enseignants au VFN pour encourager les étudiants à s'exprimer en français, certains étudiants parlent

d'autres langues autres que le français entre eux. La connaissance ainsi que l'utilisation de ces autres langues affectent certainement les productions écrites de certains étudiants.

Il y a quelques universités qui continuent d'envoyer leurs étudiants au CEBELAE au Bénin, au CIREL au Village du Benin Togo et dans d'autres centres de langue au Bénin pour diverses raisons :

1. Selon elles, le VFN n'est pas un véritable environnement francophone.
2. Leurs étudiants se plaignent qu'au VFN, on travaille trop, car les cours se déroulent de neuf heures à treize heures et de quatorze heures à dix-sept heures suivis du sport de dix-sept heures trente à dix-huit heures trente puis des activités socio-éducatives de vingt heures à vingt deux heures tous les jours sauf le mercredi et vendredi après midi où ils sont un peu libres.

Signalons enfin qu'aujourd'hui les Institutions de langue en Afrique de l'Ouest reconnues par les autorités du Nigeria sont le CEBELAE au Bénin et le CIREL au village du Benin au Togo.

CHAPITRE III : SITUATION LINGUISTIQUE DU GHANA

3.1 Les langues du Ghana

Au Ghana, nous avons deux groupes de langues : les langues principales et les langues minoritaires. Selon les ethnologues, nous avons plus de 70 langues dans ce pays de plus de 22 millions d'habitants, mais aucune ethnie n'est numériquement dominante puisque les Akan asante ne constituent que 13.6% de la population totale. Nous allons d'abord, dans le cadre de notre recherche, présenter les langues principales et ensuite celles qui sont minoritaires.

3.1.1. Les langues principales

Les langues akan, ga-Adangbe et ewe sont les principales langues du pays car elles appartiennent au groupe de langues kwa et constituent 75% des locuteurs du pays.

a) la langue akan

C'est une branche de langue kwa de la famille nigéro-congolaise, Elle comprend plusieurs dialectes, qui sont fante, twi qui toutes résultent de la standardisation d'asante et d'akuapen, ayona, dankyira, asen, akyem, bosome, kwahu et d'ahafo. Les Akans vivent au Sud du pays. L'akan (incluant ses variétés dialectales très intelligibles entre elles), demeure la langue la plus répandue au Ghana. Elle est parlée par plus de 50% de la population tant comme langue maternelle que langue seconde. L'akan demeure la langue numériquement la plus importante du Ghana et elle sert de langue véhiculaire dans les marchés et dans la plupart des commerces importants. Elle fait aussi office de langue religieuse dans la plupart des régions.

b) les Ga- Adangbe

Elles appartiennent au groupe de langue kwa qui est issue de la famille nigéro-congolaise. Elles comprennent: le ga, l'adangbe l'ada et le krobo ou

(kloli). La langue ga est parlée dans la région côtière d'Accra et elle constitue la langue la plus importante de la capitale d'Accra.

c) la langue ewe

L'ewe est une langue gbe qui est de la branche de la langue kwa aussi issue de la famille nigéro- congolaise. Les Ewe sont segmentés entre les Nkonya, les lolobi et les likpe. Toutes ces ethnies parlent leur langue propre ce qui facilite généralement une compréhension plus aisée au moins entre les locuteurs d'un même sous groupe.

La langue ewe est parlée par plus de deux millions de personnes dans la région du volta au sud du Ghana. Elle est aussi parlée au Togo.

3.1.2 Les langues minoritaires

En dehors des langues principales, les autres langues du Ghana sont considérées comme des langues minoritaires à cause du nombre de leurs locuteurs. Parmi les langues du Ghana il ya celles qui sont retenues et financées par le gouvernement. Elles sont au nombre de neuf. Les trois langues principales dont nous avons parlé y font partie. Nous allons voir maintenant les langues restantes et quelques unes des autres et le lieu où elles sont parlées.

a. La langue dagaare

C'est l'une des langues de l'Oti Volta de la branche de langue gur qui est de la famille nigéro congolaise. Elle est parlée dans la région du nord ouest du Ghana. Elle est aussi parlée au Burkina- Faso.

b. La langue dagbani

Elle est aussi l'une des langues de l'Oti Volta de la branche de langue gur de la famille nigéro-congolaise. Elle est parlée au Nord –Est aux environs de Tamale et à Yendi.

c. La langue gonja

Gonja est l'une des langues Potou-tano de la branche de langue kwa qui est de la famille nigéro-congolaise du Nord du Ghana.

d. La langue kazem

C'est une langue de la branche gur et de la famille nigéro-congolaise. Elle est parlée au Nord du Ghana. Elle est aussi parlée au Burkina-Faso.

e. La langue nzema

Elle est l'une des langues potou- tano de la branche de langue kwa qui elle aussi est issue de la famille nigéro-congolaise. Les locuteurs de cette langue sont dans la région Ouest du Ghana. Elle est aussi parlée en Côte d'Ivoire.

f. La langue hausa.

Elle fait partie de la famille de la langue afroasiatique. La langue hausa est la langue du commerce, et la langue véhiculaire au Nord du Ghana. Elle est parlée comme langue maternelle par certaines personnes et constitue la langue seconde pour d'autres. Elle est aussi parlée au Burkina-Faso et au Niger.

En plus des langues ci-dessus mentionnées, les langues suivantes sont parlées dans la région du Nord du Ghana. Il s'agit de :

- Anufolchkosi à Chereponi,
- Bimoba à Bunkpurugu,
- Konkomba à Saboba
- Mampuli à Nalerigu
- Nawuri à Kitari
- Bassari, Chumburung, Hanga, Tampulma et Vagla sont aussi parlées au

Nord du Ghana.

Dans la région du Nord-Est du Ghana, on trouve les locuteurs des langues suivantes :

- La langue buli à Sandema,
- La langue frafra à Bolgatanga,
- La langue kusaal à Bowku,
- La langue koma à Yipabomgo

Au Nord-ouest,

- La langue birifor est parlée à Bilema,
- La langue sisale est parlée à Tumu et Wali

Nous mentionnerons aussi que dans la région du Volta nous avons :

- Adele qui est parlée à Tutukpeni et Nkanta
- Gikyode / Akyode à Shiar
- Buem et Lelem à Jasikan et Bodada,
- Nkonyo à Akloba et Wurupong
- et enfin Ntruboetdelo à Pusupa.

3.1.3 L'anglais

Au lendemain de l'indépendance du Ghana, l'anglais a été adopté comme langue officielle. La raison avancée est qu'il n'y a pas de livres écrits dans les langues locales, en plus les œuvres littéraires écrites dans les langues locales sont inexistantes. Donc l'adoption de l'anglais comme langue officielle faciliterait la communication entre les diverses ethnies du pays et anéantirait le tribalisme et son cortège de maux.

3.1.4 La politique linguistique du Ghana

Après son indépendance, le Ghana a eu un débat houleux entre le parlement, le gouvernement et les élites sur le plan linguistique. Il s'agissait du problème de l'adoption d'une véritable langue nationale. Ce débat a opposé deux groupes distincts ; ceux, d'une part, qui voulaient que le Ghana se dote d'une véritable langue nationale et d'autre part, les opposants qui tenaient à la langue anglaise. Les premiers voulaient l'adoption de la langue Akan comme la langue nationale, et les raisons avancées sont les suivantes :

La majorité de la population du pays parlent l'akan considéré comme la langue maternelle pour les uns et comme la langue seconde pour d'autres. Ceux qui s'opposaient, soutenaient que la langue akan ne peut pas servir de langue nationale parce qu'elle n'était pas linguistiquement harmonisée ni codifiée et encore ni normalisée. Par conséquent, son vocabulaire est inadéquat dès qu'il s'agit d'exprimer les besoins et les conditions du monde moderne, en particulier en ce qui concerne des questions scientifiques, techniques et économiques.

Etant donné qu'il n'avait pas eu d'accord, le gouvernement décida d'encourager le développement de toutes les langues nationales, les plus importantes de manière à ce que chacune d'entre elles ait des possibilités égales d'atteindre un niveau qui pourrait accroître ses chances d'être choisie comme langue nationale, lorsque le moment viendra pour prendre une telle décision. C'est ainsi que neuf langues sont retenues et soutenues par le gouvernement ghanéen. Elles sont l'akan, le dagaare, le dagbani, le dangme, le ga, l'ewe, le gonja, le kazem, et le nzema. Le bureau des langues du Ghana (« Bureau of Ghana Languages ») publie du matériel pédagogique et les manuels dans ces langues.

3.1.5- Le statut des langues ghanéennes et de l'anglais

La dernière constitution du Ghana rédigée en 1992 ne contient aucune disposition linguistique ni sur la langue officielle ni sur une quelconque langue nationale ghanéenne. Mais l'anglais reste l'unique langue de la législation pourtant aucune loi n'a été adoptée en ce sens. Elle est institutionnalisée en tant que langue du pouvoir, de l'administration, des grands centres économiques et des medias officielles. Les cours de justice et de nombreuses administrations locales fonctionnent dans les langues véhiculaires à l'oral.

Dans les écoles, quelques langues ghanéennes à fonction véhiculaire sont enseignées au primaire. Lors des quatre premières années du primaire, la langue ghanéenne la plus répandue au plan local est généralement employée comme médium d'enseignement, pendant que l'anglais est étudié comme une discipline. A partir de la cinquième année, l'anglais remplace la langue ghanéenne comme médium d'enseignement et celle-ci est alors traitée comme une simple matière scolaire.

Au secondaire, tout enseignement est dispensé en anglais. L'enseignement supérieur est aussi assuré en anglais. Il faut noter que certaines langues ghanéennes comme l'akan, le ewe, le ga sont étudiées dans les universités ghanéennes.

Quant aux medias, les radios locales sont les seules institutions du pays à utiliser massivement les langues ghanéennes. On compte environ six langues parlées dans les stations de la radio et de la télévision nationale. Il s'agit de l'anglais, de l'akan, du dagbani, de l'ewe, du ga et de l'haoussa.

3.1.6 Conclusion :

Bien que l'anglais soit la langue officielle c'est-à-dire la langue de l'Etat, celle de la Législation et de la justice, de l'administration, de l'école, elle est parlée par une faible partie de la population qui d'ailleurs l'emploie comme

langue seconde. L'akan est la langue la plus populaire et la plus parlée du pays. Elle est parlée par plus de la moitié de la population ghanéenne.

Le français, constitue une autre langue qui a une importance capitale dans le pays. Il est enseigné dans certaines écoles, établissements publics et privés et même dans certaines universités au Ghana. Ceci s'explique par le fait que le pays est entouré par certains pays francophones comme la Côte d'Ivoire à l'Ouest, le Togo à l'Est et le Burkina-Faso au Nord. Depuis le sommet de BUCAREST en 2006, le Ghana est devenu un membre associé de la Francophonie.

CHAPITRE IV : LE CADRE INSTITUTIONNEL II

4.1Présentation du Centre International de Recherche et d'Etudes de Langues Village du Bénin (CIREL-VB)

4.1.1 Origine et objectif du CIREL-VB

Le Centre International de Recherche et d'Etudes de Langues (CIREL) communément appelé Village du Bénin est un établissement public à vocation pédagogique, scientifique et culturelle de portée régionale et internationale. Il est situé sur le campus de l'Université de Lomé et est placé sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche du Togo.

Le village du Bénin est aussi une tentative de réponse au problème d'accueil, d'administration, de gestion, d'encadrement et d'animation, que créent au Togo, les stages de langues et civilisation francophones qui se déroulent chaque année pendant l'été à Lomé depuis 1968. Ceci est fait au bénéfice des enseignants et étudiants français, des secrétaires bilingues et techniciens des pays anglophones de l'Afrique de l'ouest.

Pendant une période de sept ans (1968-1975), CIREL-VB est limité aux stages de français organisés en été chaque année, mais ce n'est qu'à partir de juillet 1976 que ses activités sont devenues permanentes. Depuis lors, ses activités se déroulent pendant douze mois sur douze et comportent plusieurs stages spécifiques de durée variable comprenant entre six semaines, trois mois, quatre mois, une année académique. Le Centre a vu officiellement le jour le 16 mars 1989 par le décret H-89-46/PR portant création et statut du Centre International de Recherche et d'Etude de langues.

4.1.2 Son statut

Le CIREL est une institution du quatrième degré servant d'instrument de diffusion des valeurs francophones et africaines. A ce titre, il a entre autres des objectifs qui se présentent comme suit:

- La formation des formateurs de français en provenance des pays de toutes les origines linguistiques
- La recherche dans l'étude de langues ayant un rapport direct ou indirect avec la francophonie
- La formation linguistique du personnel des institutions et organisation internationales.

4.1.3 Organisation structurelle

Le Village du Benin est dirigé par un Directeur Général. Il a une structure administrative et se compose de trois directions:

1. La Direction Générale

La Direction Générale a des ramifications, elle est divisée en deux ; une division qui porte le nom du Secrétariat de Direction et la seconde porte le nom de la Division des Relations Publiques et du Protocole.

2. La Direction de la Recherche et de la Formation

Cette direction comporte trois divisions réparties comme suit :

- la Division du Secrétariat Bilingue,
- la Division de la Recherche,
- la Division de la Formation.

3. La Direction Administrative et Financière

La Direction Administrative et Financière comporte aussi trois divisions à savoir :

- la division du personnel,
- la division de la compatibilité,
- la division de l'économe.

4.1.4 Activités du centre

Le CIREL – Village du Benin est un centre international de Recherche et d'Etudes de langues qui assure des activités d'enseignement du français et de l'anglais, de recherches dans l'étude de langues et d'animation d'activités socio culturelles.

Les activités principales du CIREL concernent

- La formation linguistique
- La formation professionnelle
- la recherche et la production

4.1.4.1 Formation linguistique

C'est la présentation et l'enseignement du français au public non francophone et de l'anglais au non anglophone. Soulignons que c'est l'enseignement du français qui prédomine car il est plus fréquemment donné dans le centre. Il existe différents types d'enseignements.

a) Enseignement de courte durée de quatre à huit semaines

b) Enseignement de durée moyenne qui va de trois à quatre mois. Cela peut s'étendre de quatre à six mois pour les étudiants d'année d'immersion pour une meilleure perfection linguistique.

Il y a aussi la formation à la carte c'est-à-dire Français sur Objectif Spécifique –(FOS) pour les fonctionnaires des entreprises.

4.1.4.2 Formation professionnelle

Le village du Benin a mis en place une formation en secrétariat commercial bilingue. Les enseignements sont ouverts aux étudiants togolais. On les prépare à l'obtention du diplôme de Brevet de Technicien Supérieur (BTS).

Dans le domaine de la traduction et de l'interprétation, le Centre organise des stages professionnels pour les élèves, des collèges d'enseignement technique des pays anglophones.

4.1.4.3 Recherche et production

La recherche et la production concernent les manuels didactiques et pédagogiques. Il s'agit de :

- L'élaboration d'un manuel de Français Langue Etrangère (FLE) adapté aux réalités africaines.
- L'élaboration de supports pédagogiques (modules en ligne, CD et livret de chansons scolaires destinées aux professeurs formés au CIREL-VB).
- C.D des activités socioculturelles (danses traditionnelles et mimodrame.) à didactiser.

L'animation et la publication de Bulletin d'été.

Le CIREL-VB fait d'autres activités telles que :

- Les activités socioculturelles (visités des sites touristiques, excursions, jeux de loisir)
- Les activités socio éducatives (théâtre, récits, poésie, chanson, cinéclub journal)
- Les activités sportives (handball, basketball, volleyball, et football).

4.1.5 Les stagiaires/ apprenants du cirel-vb

La plupart des étudiants du CIREL-VB proviennent des universités et Cours Normaux du Ghana et du Nigeria. Ils subissent un test soit pour tester leur niveau afin de savoir comment les orienter dans les classes soit pour l'élaboration du programme de formation, puisque ces étudiants ont déjà suivi des cours de formation linguistique en FLE durant deux années dans leurs universités d'origine.

Les togolais pour la formation professionnelle en secrétariat représente le deuxième public régulier du centre ; c'est-à-dire des étudiants togolais titulaires du baccalauréat. Nous avons aussi les Equato-guinéens de l'école d'architecture suivant les cours de formation linguistique FLE, soit trois mois de français assidu en initiation française et en français de l'architecture. Tout ceci pour rehausser leur niveau en français et les aider pour le début de leur cursus proprement dit ce qui les prépare au Diplôme de Technicien Supérieur en Gestion urbaine ou d'architecture. Il y a aussi les apprenants admis à titre privé (étudiants des universités, fonctionnaires, enseignants, religieux et diplomates).

4.1.6 Le corps enseignant du cirel-vb

Ce corps est constitué d'agents permanents et des enseignants vacataires togolais. Ils sont vingt. La majorité d'entre eux ont bénéficié d'une formation en didactique du FLE en France. Nous avons ceux qui ont soit un DEA soit une maîtrise. Certains ont une licence.

4.1.7 Conclusion

La majorité des étudiants du CIREL-VB sont des anglophones qui viennent soit des universités ghanéennes soit des universités nigérianes. La plupart des étudiants anglophones interviewés disent que le choix du CIREL-VB s'explique par le fait que l'environnement linguistique du CIREL-VB est adapté à leur vision de l'apprentissage du français. Pour d'autres c'est que ce centre dispose un cadre adéquat et très calme pour l'apprentissage du français. Cependant, les étudiants sont libres après les cours de midi. Ceci constitue une aubaine.

**DEUXIÈME PARTIE:
REVUE CRITIQUE DE
LITTERATURE**

CHAPTER V : REVUE CRITIQUE DE LITTERATURE

Dans ce travail de recherche nous tenons à faire un tour d'horizon rapide de la didactique de l'écrit, de la notion de production écrite, des types de textes et du profil d'apprenant

5.1- Didactique de l'écrit

L'écrit depuis la naissance de la linguistique saussurienne, est passé par trois étapes significatives à savoir: la méthode traditionnelle (M.T), la méthode audio-orale (M.A.O) et méthode audio- visuelle (M.A.V).

La méthode traditionnelle ne donnait pas tellement d'importance à la langue écrite, l'on pourra qualifier de « tout oral » ou tout audio-visuel », les manuels pédagogiques ne voyaient pas tellement le besoin de l'écrit. Selon Jakobson et Halle, la genèse factuelle invoque la secondarité de l'écrit. D'où le fait de laisser à l'écart la didactique de l'écrit : *"Ce n'est qu'après avoir maîtrisé le langage parlé que l'on apprend à lire et à écrire"*. Déjà, J. Skinner insistait sur son schéma *"écouter, parler, lire et écrire"*. Les linguistes structuralistes ont donc exercé une influence très prépondérante sur les didacticiens qui acceptaient leurs points de vue sans discussion ou regard critique. Après tout *"la langue a une tradition orale indépendante de l'écriture"* selon le raisonnement saussurien.

- Après est arrivé *la période de la récupération*. La théorie du passage à l'écrit a eu droit de cité, mais en tant que transcription de l'oral dont les exercices portent sur la grammaire explicite. Dans cette période, les méthodes ont été rédigées pour servir les apprenants de la deuxième langue, principalement à deux niveaux :
 - Le niveau (1) : oral
 - Le niveau (2) : écrit
- Désormais l'écrit connaîtra un statut totalement autre qu'auparavant

- Les linguistiques pragmatiques tels que Peytard, Genouvrier, Vigner, Charolles ou Garcia-Deblanc méritent attention dans cette troisième période confrontationnelle où l'accent est mis sur la pratique rédactionnelle. Les deux ordres langagiers devraient connaître une diglossie ou une coupure absolue, tout jouera sur le plan du contexte situationnel. La linguistique textuelle et les notions de la grammaire de textes et de dialogues, la mise en texte vont être incorporés dans l'évaluation de l'écrit en France comme en Suisse.

Cette nouvelle attitude marque la rénovation de la didactique de l'expression écrite d'abord en didactique du français langue maternelle. Ce n'est que plus tard que surgira une nouvelle approche en didactique de français langue étrangère.

5.2. Notion de production écrite en langue étrangère

Amener les apprenants d'une deuxième voire troisième langue étrangère à développer une pratique assidue de l'écrit en milieu exolingue n'est pas une tâche facile surtout lorsque nous ignorons presque tout de leur savoir scriptural. Au fil des années la production écrite dans les pays anglophones a toujours été un sujet de préoccupation pour les enseignants.

Généralement, la pratique de l'écrit a connu des fortunes diverses avec les différentes approches pédagogiques qui ont marqué et continuent de marquer la diffusion du FLE. Cependant, il faut signaler que l'acquisition de la compétence écrite n'est pas seulement l'affaire des pédagogues. Les linguistes, les psycholinguistes en passant par les sociolinguistes, les cognitivistes, les didacticiens..... tous ensemble se sont penchés sur cet aspect de la communication langagière.

S'il ne fait aucun doute que la pratique de l'écrit est un fait important de la langue qui nécessite diverses activités cognitives, il serait trop long de vouloir

énumérer toutes les activités qui conduisent à la production d'un texte. Ceci n'étant d'ailleurs pas ce que nous recherchons.

Toutefois, les modèles de production, les situations de production, les tâches, les consignes d'écriture, les stratégies de bon scripteur... sont autant de facteurs qui interviennent dans la production d'un texte bien écrit, qu'il faut le signaler, à l'heure actuelle ne fait pas l'objet d'une définition bien précise acceptée de tous quand bien même cela restera l'objectif primordial de tout enseignement/apprentissage du code écrit.

Selon Sophie Moirand (1990 :9) « *apprendre/enseigner l'écrit, c'est apprendre/enseigner à communiquer par et avec l'écrit* », c'est donc fort de cette logique qu'au VFN et CIREL pour enseigner cette compétence langagière et atteindre cet objectif, ils s'appuient essentiellement sur deux modèles qui se prêtent facilement à leur situation, malgré certaines de leurs limites qui résideraient dans l'absence d'une prise en considération des contextes multilingues.

5.2.1- Les modèles de production écrite présents au Village

Français du Nigeria et au CIREL –VB.

La question de l'enseignement et apprentissage de la compétence écrite est un sujet autour duquel il y a une vaste mobilisation de ressources. Les recettes théoriques abondent dans ce domaine. Si en général, il existe une multitude de modèles de production écrite pour la L1, il convient alors de souligner le fait qu'on assiste à une rareté de modèle de production en L2. On se demande alors quelle peut en être la cause ?. Conscients de ce fait, les enseignements du cours de techniques de communication écrite au VFN et CIREL VB s'inspirent de modèles de Hayes et Flower et de Sophie Moirand parmi tant d'autres pour initier ou mieux former les apprenants aux rudiments de la pratique et culture de l'écrit.

a) Le modèle de Hayes et Flower

Le premier modèle, et qui d'ailleurs, a le plus fait l'objet d'une large diffusion est sans doute celui de Hayes et Flower (1980). Ce modèle, selon Marc Souchon, est conçu pour *la production écrite en LM, L1 ou langue préférentielle*. Il ne fait aucun doute que ce schéma de production écrite sied bien à un « *scripteur expert* » et ne saurait servir de recette à un scripteur novice. D'ailleurs Hayes et Flower se sont consacrés à l'étude du comportement des experts en situation de l'écrit. Selon Michel Fayol (1997:61), *ce modèle, établi dans une perspective psychopédagogique* à trois objectifs bien précis. Le premier consiste à « *identifier les processus rédactionnels* » le second est de « *déterminer les origines des difficultés rencontrées par les scripteurs au cours de la rédaction d'un texte* » et finalement « *envisager les conditions d'amélioration des productions* » Il distingue trois composantes (telles que illustrées par la figure qui sont :

- *l'environnement de la tâche (y compris le texte déjà produit et les consignes).*
- *Les connaissances conceptuelles situationnelles (notamment relatives au destinataire) et rhétoriques stockées en mémoire à long terme.*
- *le processus de composition écrite proprement dit, lui-même décomposé en trois sous composantes – la planification conceptuelle (récupération organisation, cadrage finalisé des connaissances) la mise en texte et la révision/ édition (i.e, lecture retour sur le texte et mise au point) et supervisé par une instance de contrôle.*

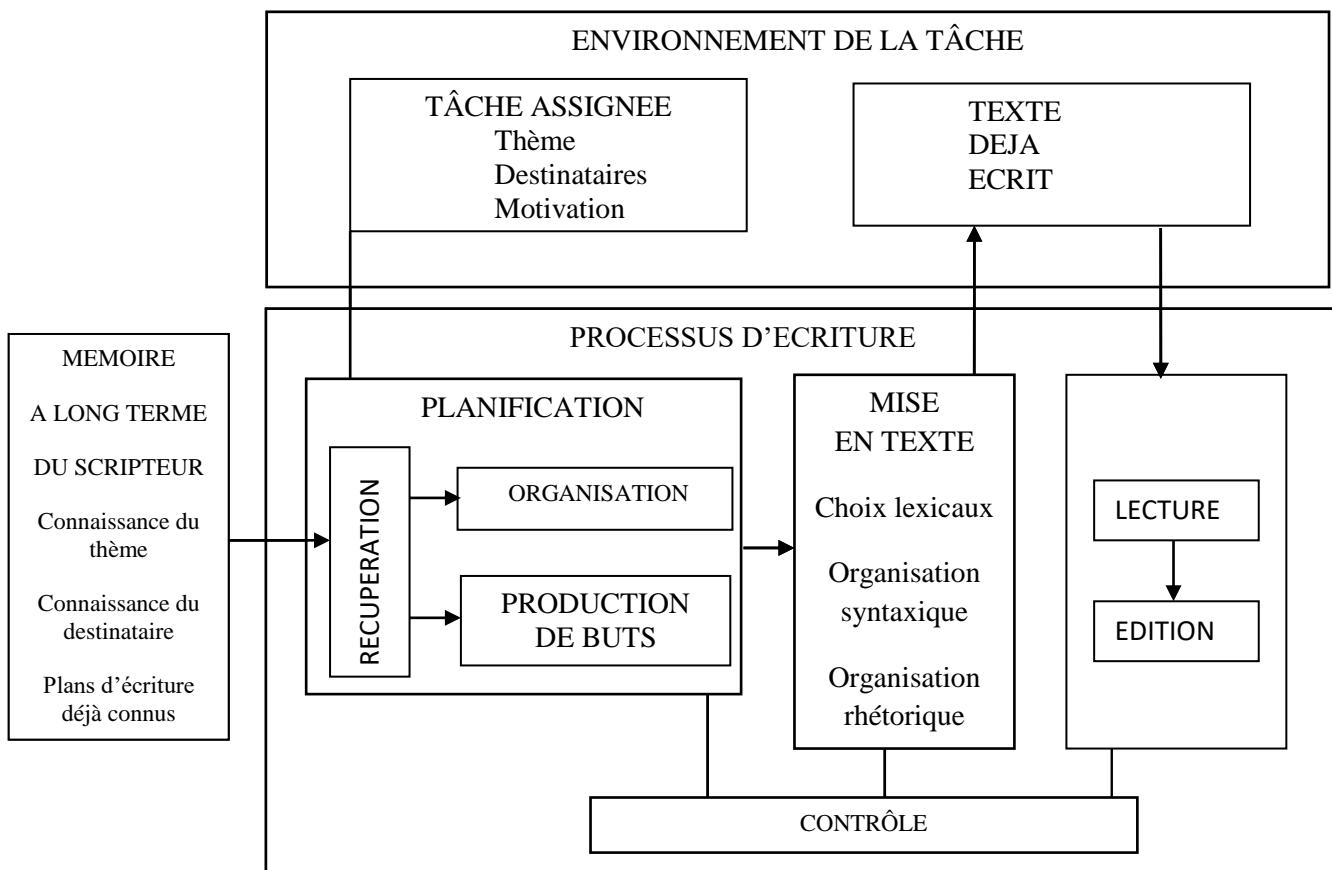


Figure 1 : Représentation schématisée du processus d'écriture (adaptée d'après Hayes & Flower, 1980, p.11)

Entre ce premier modèle et le second (qui n'est autre qu'une révision du premier) proposé par Hayes et Flower, il s'est écoulé une quinzaine d'années ; période au cours de laquelle de nombreux travaux et des recherches plus approfondies ont permis à ces chercheurs d'apporter plutôt des clarifications à leur modèle. En proposant ce modèle révisé, leur objectif n'est nullement de modifier le premier, mais plutôt de revaloriser la mémoire dont l'importance dans les trois processus cognitifs d'écriture qui s'avère incontournable.

Le « modèle révisé » a la particularité d'avoir trois composantes principales :

1. Le **contexte de production** qui est une composante qui s'intéresse à tous les facteurs extérieurs, au sujet écrivant et de ce qui pourraient d'une manière ou d'une autre influencer sa production.

2. **Les processus cognitifs** qui intervenant dans l'écrit prennent en compte la planification, la mise en texte et la révision.

3. **Les connaissances du scripteur** qui tournent autour du sujet, de la connaissance à propos du sujet, de l'audience, de celui pour qui on écrit et enfin de quel genre de texte il s'agit.

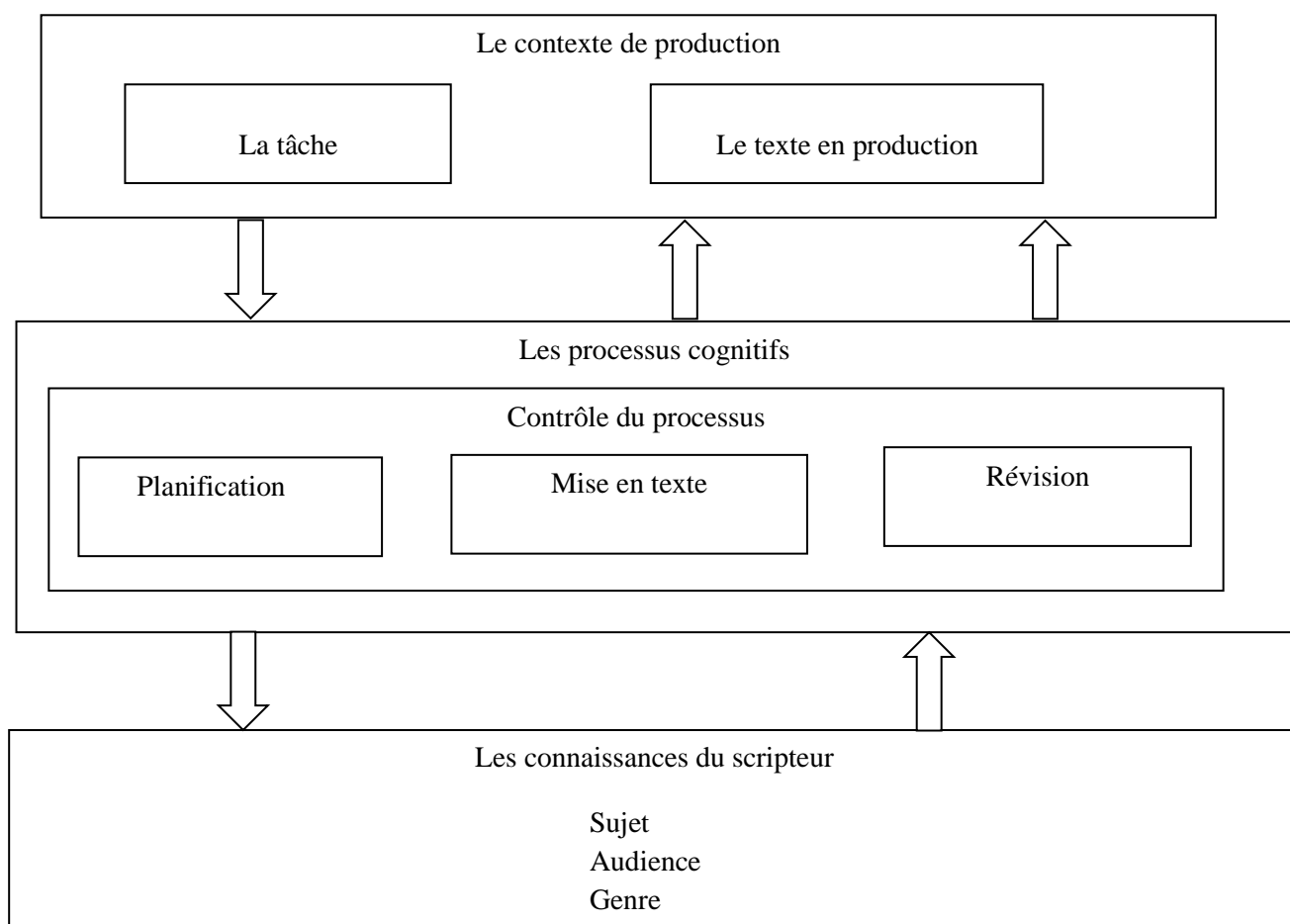


Figure 2 : Modèle révisé de Hayes et Flower (1994)¹

Toujours, dans la perspective de nous faire saisir les différentes opérations ou processus qui concourent à la production écrite. Hayes et Flower nous offrent une vue plus large du nouveau modèle, qui pour nous, sont d'une importance capitale pour notre travail de recherche en ce sens que cette vue d'ensemble

¹ Hayes J-R « un nouveau modèle de processus d'écriture » in Boyer J-Y et ali (dir) (1995) la production de texte vers un modèle d'enseignement de l'écriture Montrant les Editions, Logique, P51

prend en compte deux éléments non négligeables, à savoir **la motivation et l'affectivité** dont l'impact ou les effets sur la production écrite reste à prouver.

b) Par ailleurs, ce nouveau modèle s'appuie sur trois composantes principales qui sont :

- le contexte de production à l'intérieur duquel nous avons la dimension sociale incarnée par le professeur, l'évaluateur, le lectorat bénévole.....
- la dimension physique incarnée par le texte en production, des textes déjà produits, et des aides à l'écriture telles que le traitement de texte, les documents.....
- l'individu, chez qui l'on rencontre la motivation et l'affectivité. Ici, on assiste aux processus cognitifs et à la mémoire à long terme où se trouve emmagasiner les connaissances de diverses sortes, pertinentes à la réalisation de la tâche et à l'affirmation de soi.

En nous inspirant de ce nouveau modèle, nous pensons que tout le contexte de production sera bien explicité à l'apprenant.

L'individu qui n'est autre que l'apprenant est sensibilisé sur la place importante qu'il occupe dans ce processus d'apprentissage menant à la pratique efficace de l'écrit. Ce qui précède nous amène à nous poser la question de savoir comment l'apprenant devrait se prendre pour s'exprimer à l'écrit, d'organiser ce qu'il a à dire, puis mettre cela en texte, et le réviser (lire et relire, se corriger avant de produire la version finale de son texte). Voici comment se présente enfin le nouveau modèle de Hayes et Flower.

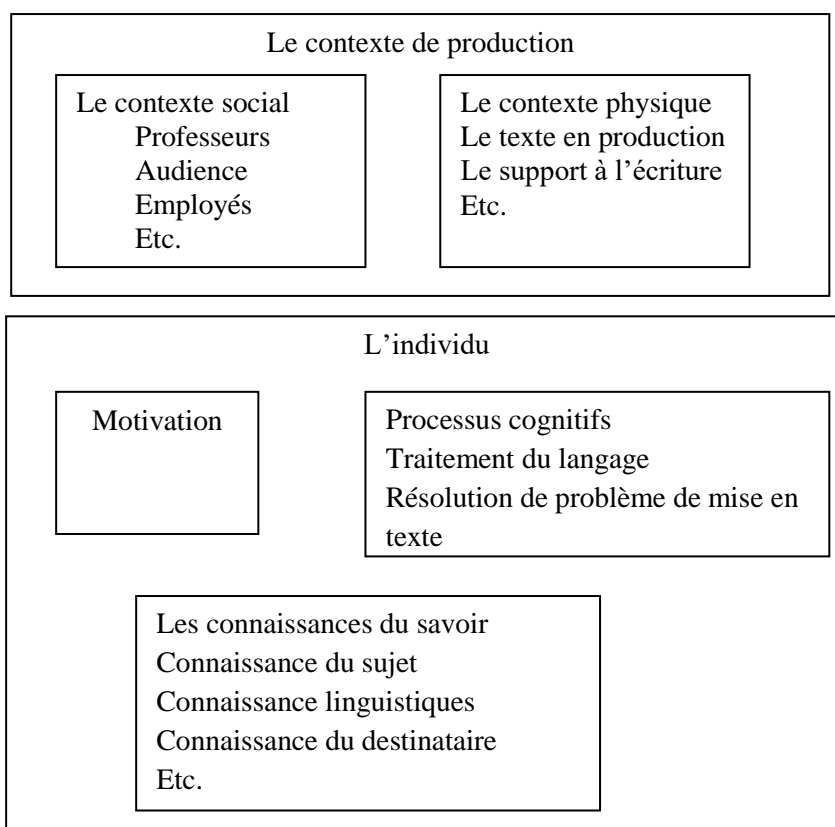


Figure 3 : Vue générale du nouveau modèle (page 21)

Le second modèle qui a aussi retenu notre attention est celui de Sophie Moirand (1979). Il a le mérite de se consacrer à la langue seconde.

b) le modèle de Sophie Moirand

Non seulement, Sophie Moirand (1990 :10) se réfère à son modèle comme « *les composantes de base d'une situation d'écrit* », mais elle distingue aussi deux situations distinctes qui sont inséparables : « *une situation de production (l'écriture) et une situation de réception (lecture)* »

La première qui est une situation de production (l'écriture) se décompose de la manière suivante :

- Le scripteur : il a un statut social, joue un rôle, a une attitude, une histoire, un passé ou un héritage socioculturel

- Les relations scripteur/lecteur(s) : il écrit soit à/ pour un/ des lecteurs, les « représentations » construites par le scripteur autour de son/ ses lecteurs éventuel(s) influencent d'une manière ou d'une autre sa production.
- les relations scripteur /lecteur(s) et document : tout scripteur a une intention de communication, et tient à ce que son texte produise un certain effet sur son/ses lecteur(s)
- Les relations scripteur/document et extra – linguistique : le référent (« de quoi » ou « de qui » parle le texte), le lieu (« où ? »), le moment (« quand ? ») exerce une certaine influence que, nous ne saurions ignorer sur la forme linguistique du texte produit.

La deuxième « une situation de réception » (lecture) se présente sans cette composition.

- Le lecteur qui interprétera le document écrit en fonction de son statut, de son histoire, de son groupe d'appartenance.
- Les relations lecteur/ scripteur : le type de rapport qui existe entre les deux et surtout l'idée que le lecteur se fait de son scripteur interviennent dans l'interprétation que le premier fait de la production du second.
- Les relations lecteur/scripteur et document : le document produit un « effet » sur le lecteur qui peut être conforme aux attentes du scripteur ou différent de ses attentes en fonction des visées du lecteur.
- Les relations lecteur /document et extra- linguistique : les connaissances antérieures du lecteur s'avèrent capitales et déterminantes dans l'interprétation du document produit.

Ce qui est important et qui nous intéresse dans ce modèle, c'est la prise en compte de lecteur dans les paramètres visant à déterminer si oui non un texte est

réussi ou pas. L'accent y est mis sur les interactions sociales voire professionnelles entre le scripteur et le lecteur. Le contexte dans lequel s'insère l'échange n'est pas laissé de côté. L'attention de nos apprenants est attirée sur cet aspect clé dans la pratique de l'écrit pour leur faire comprendre que lorsqu'ils écrivent, ils doivent se mettre en idée qu'ils le font pour une autre personne et que la validité de leurs productions écrites dépend de l'interprétation qui sera faite par le récepteur.

Le seul élément manquant est le fonctionnement des processus cognitifs qui sont, loin d'être notre objet de préoccupation dans cette recherche effectuée en sciences du langage. En nous appuyant donc sur le modèle de Sophie Moirand, nous pourrions sans courir trop de risques affirmer comme Claudette Coronaire et al (1999 :38) *qu'un bon texte est donc une interaction entre un document, un scripteur et un lecteur.*

Dans le domaine de la production écrite, les recherches s'appuient toujours sur trois points:

1. Apprentissage de la production écrite de certains types de texte; ce qui revient à enseigner la macrostructure des textes.
2. Apprentissage des éléments syntaxiques en écriture ; autrement dit, il y a l'expression d'un intérêt particulier pour la microstructure du texte.
3. Les processus cognitifs intervenant dans la production.

Dans le cadre de cette recherche, nous allons nous préoccuper plutôt de la première et deuxième composante étant donné que nous n'avons pas les moyens en ce moment de faire irruption dans l'univers psychologique de nos apprenants et que nous avons un temps très limité pour nous intéresser à fond à la microstructure du texte. Ensuite en nous intéressant à la première donnée, ceci

nous amène à parler du rôle des typologies ou types de textes dans l'enseignement de la production écrite en français.

5.2.2 Le rôle des typologies ou types de textes dans l'enseignement de la production écrite.

Les références à la classification des textes sont si nombreuses que tout chercheur risquerait de se perdre en conjecture s'il venait à perdre de vue l'objet de sa quête et le but de son entreprise. Cette classification intéresse aussi bien les didacticiens, les pédagogues, les linguistes, les sociologues que les psychologues cognitivistes. S'il est vrai que nous devons à la tradition rhétorique les cinq grands types de textes suivants ; l'argumentation, la description, le récit, l'explication et la conversation, force est de constater que les analyses se sont multipliées sur ce sujet, ne serait-ce que pour enlever toutes les équivoques auxquelles les critères de classification pourraient laisser entrevoir.

Pourtant la didactique du français dans son ensemble et la littérature dans le cadre de la théorie des genres s'intéressaient vivement à identifier des typologies de textes mais par contre la linguistique n'en faisait pas un sujet de préoccupation de la même dimension.

D'ailleurs toute la méfiance des linguistes au sujet des typologies des textes trouve écho à travers les paroles de J. Molino repris par J.M Adam (1992: 5-6) :

« Malgré les nombreuses recherches consacrées à cette question, les conclusions auxquelles on aboutit ne sont guère encourageantes : les classifications maniables celles par exemple qui distinguent [cf. Werlich] description, récit, exposition, argumentation, instruction ne fournissent qu'un cadre vague sans garantie d'homogénéité ni de régularité tandis que les classifications qui visent à être homogènes, rigoureuses monotypiques et

exhaustives sont contraintes de se perdre dans une ramification sans limites qui les rend rapidement inutilisables sans qu'elles soient plus assurées. Ce qui nous conduit à la thèse suivante. Il ne saurait exister de théorie générale du discours ou du texte (1990 ;161).

Est-ce vrai que les classifications maniables ne sont pas distinctives ? Ne sourions-nous pas distinguer un texte descriptif d'un texte argumentatif ? S'il ne s'agit que de cela, nous pensons que la classification des typologies des textes n'étant pas une fin en soi pour nous, l'enseignement de la production des textes écrits et d'une typologie spécifique gagnerait à s'inspirer des typologies ainsi identifiées. C'est ce qui nous pousse d'ailleurs à nous interroger au juste sur ce que c'est qu'un texte ?.

1. Qu'est ce qu'un texte ?

Selon J. Dubois et al (1994 : 482) le texte est :

« l'ensemble des énoncés linguistiques soumis à l'analyse. Le texte est donc un échantillon de comportement linguistique qui peut être écrit ou parlé. Il constitue une classe analysable en genre eux –mêmes divisible en classe, et ainsi de suite jusqu'à épuisement des possibilités de division. »

Nombreux sont des chercheurs qui ont essayé de définir le texte mais avant de voir la définition donnée par certains d'entre – eux, examinons celle offerte par la linguistique elle – même. Pour G. Siouffi et al (1999 :138) la définition de la notion de « *texte* » est assez floue. En effet, ils estiment que l'usage répandu actuellement, fait à partir des travaux de pragmatique textuelle, se borne à définir le texte comme :

« Une chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité de communication ».

C'est pour lever cette imprécision qu'Emile Benveniste a proposé une distinction nette entre la phrase et le texte. Selon lui, si à l'intérieur de la phrase, les unités de différents niveaux se combinent pour faire partie de la composition d'une unité de rang supérieur (le phonème se combine à d'autres phonèmes pour former un morphème lequel se combine à d'autres morphèmes pour former la phrase selon les règles de la syntaxe). Par contre, lorsque les phrases se combinent pour composer un texte, elles ne le font pas à la manière des phonèmes ou des morphèmes. Selon Benveniste les phrases ne s'intègrent pas à une unité de rang supérieur selon des règles particulières. Le texte est, selon lui produit dans l'intention d'exprimer ce qu'un émetteur dit à un interlocuteur dans une situation de communication particulière.

Le point de vue de Benveniste (1994) sur ce qui est le texte a été accepté par d'autres linguistes tels que G. Siouffi et D.V. Raemd Ponck (1999 :138) qui disent que « *le texte n'est pas une unité grammaticale comme la phrase* ».

Le texte n'est pas une phrase en plus grand : c'est une unité d'une autre nature : unité « *d'usage de langage* » plutôt sémantique. Le texte ne se définit dès lors que par sa taille : *un texte peut être un mot simple, une phrase simple, un groupe de phrases ou un roman fleuve pour autant qu'ils soient énoncés dans une certaine situation de communication* »

Ces définitions du texte concernent surtout celui produit par un auteur (ou scripteur) ce serait une maladresse de les appliquer également aux textes produits par des apprenants en cours d'apprentissage. Selon C. Masseron (1989 :88) *le texte d'apprenant diffère de celui d'un auteur*. Les textes d'apprenants renferment en effet des erreurs qui vont induire une double correction : celle qui se situe au niveau de la phrase qui concerne les erreurs syntaxiques, lexicales ou orthographiques et celle qui se trouve au niveau d'un énoncé supérieur à la phrase qui fait état d'un mauvais enchaînement, d'une déficience dans le suivi du texte.

5.2.3. Le choix du texte narratif

Pour notre recherche concernant la typologie des textes, notre choix s'est porté sur le texte narratif. Cela n'est pas un fait du hasard. Il résulte plutôt d'un constat généralisé à savoir que le texte narratif de par la simplicité de sa structure est la plus accessible aux enfants et par extension aux apprentis scripteurs apprenant une langue étrangère.

En plus il faut retenir que, seuls les récits ordinaires (récits de la vie quotidienne), que d'ailleurs Paul Ricœur reconnaît comme étant la forme de récit précédant les formes les plus élaborées du récit (historique et fictionnelle (littéraire)). C'est d'ailleurs la seule forme de récit enseignée à nos apprenants.

Après ce long tour d'horizon de la notion de production écrite en langue étrangère intéressons nous maintenant au deuxième concept majeur de cette recherche qui est le profil de l'apprenant

5.3 Autour du concept de profil d'apprenants

Le concept de profil d'apprenants suscite pour nous un grand intérêt pour ce travail de recherche d'autant plus que les apprenants auxquels nous avons affaire nous sont quasiment inconnus. Ils viennent d'horizons différents. Certes avant qu'ils n'arrivent pour leur programme d'immersion, ils ont déjà eu à faire trois ans d'études de la langue française. Cependant avec les constats faits dans certaines classes, il ne serait pas exagéré, si l'on ignorait tout de leur année d'inscription dans l'enseignement supérieur et de conclure que nous avons affaire à des apprenants débutants ou faux débutants. Des débutants après combien d'années d'apprentissage ? Et surtout dans certaines de nos classes de TCE, à maintes reprises, nous nous sommes posés la question de savoir, comment mettre alors à profit le profil de chacun d'eux pour les amener à mieux s'exprimer dans leur écrit. Conscient du fait que nos apprenants possèdent un profil qui leur est propre et unique en raison de la pratique de l'écrit en d'autres

langues à laquelle ils se livrent et qu'ils sont appelés à pratiquer l'expression écrite dans différents contextes, nous nous sommes demandés à l'instar de Bernard Py and al (1993) ce qu'il advient de leur profil. Un profil exhibé lors d'une expression écrite a visée évaluative est –il le même que celui montré lors d'une tâche qui n'a rien d'une évaluation.

Est-ce possible qu' « un apprenant donné conserve le même profil à travers les divers contextes ou il est à même à utiliser la langue seconde ». Si pour les spécialistes de la recherche sur l'acquisition de la langue (R A L), la notion de profil peut être prise pour « style d'apprentissage » recouvrant les aspects psycho-sociaux linguistiques avec une finalité descriptive et explicative pour les spécialistes de la didactique des langues étrangères (DDL) et par extension, la didactique des langues (DDL) cette notion est à but descriptif et interventionniste à titre diagnostique ou pronostique. Il serait absolument impossible d'attribuer la variété de compétences observées chez des individus à cette variété de profils identifiés chez ces mêmes individus. A la rigueur ces profils devraient prêter à une exploitation pédagogique. Vu donc l'importance accordée à cette notion de profils d'apprenants, nous ne pouvons qu'en parler en vue d'une exploitation éventuelle dans nos cours. Cependant avant d'en parler il nous faut prendre en compte à juste titre quelques définitions, délimitations et implications de ce terme pour l'enseignement de l'écrit.

5.3.1- Quelques esquisses de définitions du profil d'apprenant

Les recherches sur les stratégies d'apprentissage d'un L2 sont à l'origine de la désignation de profil d'apprenant. Et les premières tentatives sont à mettre à l'actif de Stern et Rubin (1975) qui, dressent la même année le portrait du bon apprenant d'une L2 sans toutefois prendre en compte l'apprenant d'une L3, comme c'est le cas de la plupart des apprenants nigériens et ghanéens de la langue française. A partir des observations de nature empirique et intuitive,

Stern établit une liste de 10 critères², qui sont les traits caractéristiques du bon apprenant, opposant celui-ci à l'apprenant faible tout en prenant le soin de préciser que les mêmes traits peuvent se retrouver chez un même individu. Ses attributs sont les suivants.

1. Un style d'apprentissage personnel et des stratégies positives :

L'apprenant prend entre ses mains son apprentissage de manière consciencieuse. Il s'adapte à toutes les situations d'apprentissage.

2. Une approche active face à la tâche d'apprentissage : il prend une part active à sa formation. Il est preneur d'initiative et se fixe des objectifs à atteindre ou fait siens ceux du programme.

3. Une attitude ouverte et tolérante face à la langue cible et une certaine empathie à l'endroit de ses locuteurs : il doit se montrer prêt à accepter les défis que va lui poser l'apprentissage des codes de cette nouvelle langue.

4. Un savoir faire technique propice à l'apprentissage d'une langue : il est en mesure d'analyser les différentes structures des codes de la langue qu'il apprend.

5. Des stratégies d'expérimentation et de planification ayant pour objet d'ordonner les éléments de cette nouvelle langue et de les réviser progressivement. C'est un processus d'organisation et de réorganisation de longue haleine caractérisant l'apprentissage de toute langue et tout apprenant doit s'y mettre.

6. La recherche du sens : le bon apprenant utilise toutes les méthodes qui sont à sa disposition (traduction, explication, situation, contexte) pour retrouver et s'appropriier le sens d'un énoncé.

² Cyr Paul (1998), les stratégies d'apprentissage, Paris, Didier pp 16-19

7. Une disposition à pratiquer la langue : Toutes les occasions sont bonnes au bon apprenant pour pratiquer la langue. Il se prête volontiers aux tâches pédagogiques assigné par l'enseignant.

8. La propension à utiliser la langue dans des situations de communication réelles : la pratique de la classe seule ne lui suffit pas. Il est prêt à investir ses connaissances dans des situations de la vie courante

9. De l'autocorrection et une sensibilité au bon usage : Respectueux du code, il désire aussi bien s'exprimer comme le locuteur natif.

10. La reconnaissance de la nature distincte du système référentiel de la langue cible : L'apprenant finira par penser dans cette langue en s'exprimant. C'est à partir de ce postulat que se mettra en place au cours des années 80 un courant de recherche qui selon Jean Charles Pochard porte sur les « profils (stratégiques des apprenants) », hypothèse émise par Lambert et dont la première occurrence est à trouver dans Gaonac H D (1990 :189,190) signalons que généralement, les chercheurs (didacticiens et théoriciens semblent s'être mis d'accord sur le paquet d'attribut qui devait répondre à cette désignation profils d'apprenants : « un ensemble (ou des ensembles) de traits caractéristique » présents chez un individu, groupe d'individus ou des individus apprenants L2. Si cette étude se fait à un instant (t) d'apprentissage, l'on parlera de « profil transversal » lorsqu'elle se fait à plusieurs reprises pour un même échantillon d'apprenants on aura affaire à un « profil longitudinal » il faut cependant reconnaître que tous ces attributs du bon apprenant ou profil stratégique de l'apprenant tout en ne garantissant pas la réussite dans l'expression écrite sont dressés indépendamment des contextes d'apprentissage et surtout des cultures de la pratique de l'écrit qui ne sont pas les mêmes chez les individus de toutes les communautés linguistiques.

5.3.2- Quelques prototypes du profil d'apprenant

Selon les différents paramètres identifiés en fonction de la finalité assignée au profil de l'apprenant, il en existe une multitude que nous n'allons pas effleurer.

Ainsi selon Lambert (1990 : 189) l'on pourrait parler de profils stratégiques dans la mesure où certains étudiants préfèrent adopter certaines stratégies pour résoudre des problèmes rencontrés dans l'accomplissement de certaines tâches. Au nombre de ces stratégies nous avons : (les attitudes, la motivation, des traits de personnalité, le style cognitif....)

Elle identifie également des profils linguistiques à partir d'une collecte de données portant sur une tâche demandée à des apprenants et enfin, elle passe aux profils psycho-socio-biographiques qui sont établis à partir des informations portant sur la motivation, l'origine socio-économique, le nombre d'années d'études de la langue, la durée du séjour dans le pays où cette langue est parlée et le test d'aptitude.

CHAPITRE VI : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

6.1 : L'articulation entre une enquête par questionnaire et une analyse de productions écrites

Pour entreprendre cette recherche à deux volets : (enquête d'une part et production écrite d'autre part), nous avons jugé utile de procéder de la sorte, parce que c'est le seul moyen par lequel nous puissions faire connaissance avec les auteurs des productions. Sans toutefois attribuer leurs compétences ou incompétences à leurs profils, nous sommes d'avis qu'une meilleure connaissance des apprenants à travers ce regard introspectif permettrait à l'enseignant de savoir quels sont les besoins de ces apprenants en plus des indicateurs fournis par la production écrite. Pour cela, il nous a d'abord fallu identifier les groupes avec lesquels travailler dans les deux institutions. Car avec le test de placement qui a lieu au début de la session. Il permet de regrouper les étudiants en trois différents groupes qui sont : le groupe de niveau avancé, le groupe de niveau intermédiaire et le groupe de niveau débutant. Ceci étant, nous avons opté de travailler avec les étudiants dits de niveau intermédiaire à l'issue du test qui n'a pris en compte qu'une seule composante des quatre types de compétence classiques : L'expression écrite

6.2- Le choix des participants à l'enquête

Notre choix des étudiants de niveau intermédiaire n'est pas fortuit en ce sens que ceux-ci constituent la majorité des stagiaires et servent en quelque sorte de trait d'union entre les étudiants de niveau débutant et les avancés. En outre, nous nous sommes dit qu'il valait mieux travailler avec des étudiants à même de comprendre ce que nous attendons d'eux puisque notre objectif est d'améliorer l'enseignement, l'apprentissage de l'écrit dans les deux centres VFN et CIREL en favorisant un meilleur accès à la pratique de l'écrit, nous avons d'emblée conclu que les étudiants de niveau avancé ne nous permettraient pas d'avoir une

lecture assez vraisemblable de la réalité et que ceux de niveau débutants ne nous seront pas d'une grande aide non plus ayant décidé de travailler avec les étudiants de niveau intermédiaire. Nous avons choisi :

- a) Chez les apprenants nigériens au Village Français du Nigeria une classe avec la plus grande représentativité de toutes les institutions d'enseignement supérieur du Nigeria prenant part au programme d'immersion. C'est ainsi que notre questionnaire a été distribué aux 30 apprenants de la classe baptisée Limoges.

Identité des sujets de l'enquête du 21 Mai 2012

Sujet	Numéro d'inscription groupe académique	Institution d'origine	Nom et prénoms	Sexe	Age	LM	NLP
1	0622 (limoge)	Absu	E.O	F	22	Igbo	3
2	0710 (limoge)	Absu	S.O	F	26	Igbo	3
3	1079 (limoge)	EKSU	A.O.R	F	25	Yoruba	3
4	(limoge)	EKSU	O J	F	24	Yoruba	3
5	(limoge)	IBBU	N.M.S	F	27	Idoma	4
6	0981 (limoge)	U.B.	O.S.E	F	19	ESAN	3
7	0743	OAU	A.R	F	26	Yoruba	3
8	(limoge)	UNILAG	U.L	F	25	Igbo	3
9	(limoge)	UNILAG	O.O	F	33	Yoruba	3
10	(limoge)	UNILAG	O.O	F	23	Yoruba	3
11	(limoge)	UNILAG	Y.O.O	F	21	Yoruba	3
12	(limoge)	UNILAG	I.N.L	F	22	IKA	3
13	(limoge)	BSU	O.R	F	18	Idoma	3
14	(limoge)	BSU	I.U.L	F	21	Igede	3
15	(limoge)	BSU	E.J.A	F	19	Idoma	3

16	(limoge)	BSU	E.M.A	F	27	TIV	3
17	0581 (limoge)	UI	Y.E	F	24	Yoruba	3
18	(limoge)	UI	N.M.S	F	25	Igbo	3
19	0610 (limoge)	ABU	S.P	F	25	EDO	3
20	(limoge)	UNN	A.S.A	F	20	Igbo	3
21	(limoge)	UNN	A.S	M	27	Igbo	3
22	(limoge)	UNN	U.M	M	28	Igbo	4
23	(limoge)	UNN	M V O	F	21	Igbo	4
24	(limoge)	LASU	S. M.O	M	24	Yoruba	4
25	0772 (limoge)	UNIJOS	N M	F	27	Igbo	3
26	(limoge)	UNIBEN	S C A	M	21	Igbo	4
27	1005 (limoge)	UNIBEN	N J C	F	24	Igbo	4
28	0895 (limoge)	EBSU	N. I	M	25	Igbo	4
29	(limoge)	OOU	L O R	F	24	Yoruba	3
30	(limoge)	AAU		F	36	Yoruba	3

NB : LM = Langue maternelle ; NLP = Nombre de Langues Parlées ; SN = Sujet Nigérian.

Cet échantillon est constitué d'étudiants qui viennent de 16 universités. Sur les 30 participants nous avons 5 hommes soit 16,66% des participants. Ceci n'est nullement le fait d'un hasard dans la mesure où la gent féminine représente plus de 80 % de la population estudiantine du VFN, leur moyenne d'âge est de 23,14 %, chacun parle au moins 3 langues à l'exception SN 5, SN 22, SN 23, SN24, SN 26, SN 27, SN 28, qui parlent 4 langues. En outre, 8 différentes langues sont mentionnées comme les langues maternelles de ces étudiants.

Nous tenons à signaler également la présence de deux autres langues étrangères à savoir l'allemand chez deux des apprenants et le portugais chez un autre apprenant.

a) Chez les apprenants ghanéens au village du Bénin CIREL

Nous sommes arrivés dans leur centre en période d'examen du 2^{ème} semestre. Ils étaient repartis dans les classes en fonction de leur institution d'origine. Nous avons rencontrés trois groupes à savoir l'université d'éducation de Winneba, l'université Kwame Nkrumah de science et technologie de Kumassi et l'université de Cape Coast. Avec la permission des autorités nous avons administré nos questionnaires à 10 étudiants volontaires de chaque institution.

Aussitôt que les étudiants avaient fini de remplir les questionnaires, un devoir de classe d'une heure leur a été donné. Ceci nous a permis d'avoir le corpus du côté du CIREL-YB

Identité des sujets de l'enquête du 28 Juin 2012

Sujet	Numéro d'inscription groupe académique	Institution d'origine	Nom et prénoms	Sexe	Age	LM	NLP
1	winneba	U E W	D. A. K	M	35	Ewe	3
2	winneba	U E W	A. S. A.	M	31	Gurune	3
3	winneba	U E W	E. A.	M	30	Ewe	4
4	winneba	U E W	YS.	M	34	Kussal	4
5	winneba	U E W	L.B.L.	M	27	Dagaare	6
6	winneba	U E W	A.F.A.	F	33	Ewe	3
7	winneba	U E W	Q.S.E.	M	35	Ewe	3
8	winneba	U E W	K.B.	F	45	Ewe	5
9	winneba	U E W	O.Y.	F	32	Krobo	6
10	Kumassi	K N U S T	C.L.	F	21	Fante	4

11	Kumassi	K N U S T	K.N.	M	27	Bimoba	6
12	Kumassi	K N U S T	A.A.L.	F	21	Twi	3
13	Kumassi	K N U S T	O.A.B.	M	21	Twi	4
14	Kumassi	K N U S T	M.C.	F	22	Fante	5
15	Kumassi	K N U S T	Z.I	M	22	Dagbani	3
16	Kumassi	K N U S T	F.H.S	F	25	Twi	3
17	Kumassi	K N U S T	A.M.B	F	22	twi	4
18	Kumassi	K N U S T	DFD	F	23	Ewe	3
19	Kumassi	K N U S T	F.BJND	F	22	twi	5
20	Cape Coast	U C C	P.M.B.	F	20	Ga	5
21	Cape Coast	U C C	K.F	F	21	Akan	4
22	Cape Coast	U C C	A.F.M	M	26	kussal	5
23	Cape Coast	U C C	P. B	F	22	Ada	4
24	Cape Coast	U C C	S. C	F	21	kason	4
25	Cape Coast	U C C	S.O.A	F	21	Twi	3
26	Cape Coast	U C C	O.C.	F	25	Twi	3
27	Cape Coast	U C C	GE	M	23	Ewe	4
28	Cape Coast	U C C	S.S	F	26	Fante	4
29	Cape Coast	U C C	AAAK	M	35	Ewe	4
30	Cape Coast	U C C	EN	F	24	Twi	4

6.3- Les questionnaires

Nous avons conçu un questionnaire à 15 items

Ce questionnaire a été administré le 21 Mai 2012 au VFN à 11 heures.

Ce même questionnaire a été administré le 28 Juin 2012 au CIREL à 12 heures

Elle a duré entre 30 et 40 minutes.

Dans l'élaboration de notre questionnaire nous avons choisi d'inclure quatre rubriques principales qui sont :

A) Le profil socio-psycho biographique de l'apprenant qui prend en compte l'identité de l'apprenant, la raison pour laquelle, il étudie le français, le point de premier contact, avec la langue française, en d'autres termes le nombre d'années d'apprentissage, la représentation qu'il se fait du code écrit de la langue française et finalement les différents types d'écrit qu'il connaît.

Les questions 1 à 4 et 11 sont à mettre sous cette rubrique.

1- (a) Nom et Prénom _____ (b) sexe : F M (c) age ___ ans (d) institution d'origine _____ (e) langue maternelle _____ (f) combien de langues parlez-vous ? _____ (g) citez dans l'ordre la fréquence d'emploi (écrit) _____

2- vous étudiez la français

a) par choix (b) par contrainte (c) faute de mieux (d) autres

3- A quel niveau de votre parcours scolaire avez-vous commencé l'apprentissage du français ?

Secondaire ; « Pré-NCE » ; « NCE » ; « «Prelims » ; université.

4- Comment trouvez-vous le code écrit du français ?

11- Citez les différents types de « textes écrits » que vous connaissez.

B) Le profil stratégique d'appropriation de l'apprenant ; il cherche à savoir si celui-ci est un apprenant curieux ou efficace ; quelqu'un qui travaille l'écrit hors du cadre formel d'enseignement, en interaction avec d'autres camarades ; quelqu'un qui soumet son écrit à une autre correction ou à la correction d'une tierce personne avant de la passer au professeur ; et comment il trouve la solution aux difficultés rencontrées en écrivant. Les questions 6, 8 à 10 et 15 s'inscrivent dans cette optique.

6- Pour chaque tâche liée à la production écrite, vous vous préoccupez plutôt exclusivement de l'orthographe et de la grammaire de phrases que du contenu
oui ; non ; neutre

8- Est-ce que vous vous exercez à la pratique de la production écrite libre hors de la classe ? Oui Non

9- Travaillez-vous aussi l'écrit en sous-groupe ? Oui Non

10- Pour chaque tâche de production écrite

- a) vous vous corrigez avant de remettre votre composition
- b) vous faites corriger vos écrits par certains de vos meilleurs camarades
- c) vous ne faites pas cas des corrections essentielles

15- Que faites-vous pour résoudre les difficultés que vous rencontrez à l'écrit ?

C) le contexte d'appropriation et la pratique de l'expression écrite, puisqu'il n'est pas écrit qu'en contexte, cette rubrique s'intéresse aux situations de production authentique hormis le travail de classe ; en outre, l'avis de l'étudiant est sollicité en ce qui concerne la tranche d'horaire allouée à l'écrit vu qu'ils ont en moyenne 2 heures de cours par semaine au VFN et de même au CIREL-VB.

Les questions 12 et 14 s'y prêtent

12- Quels sont les situations d'écrit auxquelles vous êtes confrontés depuis votre arrivée au village ?

14- Que pensez-vous de 2 heures de cours de « techniques de communication écrite par semaine ?

D) l'auto-évaluation faisant partie de l'évaluation formative.

Il est demandé à l'apprenant d'évaluer sa propre production, de dire les difficultés qu'il rencontre et de s'évaluer lui-même après un semestre passé au village. Pour cette rubrique, nous avons les questions 5, 7 et 13

Quand vous vous exprimez à l'écrit

- a) vous vous faites comprendre facilement et intégralement
- b) vous vous faites comprendre difficilement et partiellement
- c) vous ne savez pas si vous vous faites comprendre ou non

Quelles sont les difficultés que vous rencontrez à écrire un texte en français

13- Depuis le commencement de votre bain linguistique, votre compétence en expression écrite s'est améliorée. Oui Non sans réponse

En récapitulatif, nous disons que le questionnaire de l'enquête est constitué de 6 questions ouvertes, 8 questions fermées et une question portant sur l'identité du répondant.

Après avoir administré ce questionnaire, nous avons procédé au deuxième volet de notre recherche qui consistait à obtenir de ces étudiants des productions écrites.

6.4 Les tâches de productions écrites

Dès que les étudiants ont fini de remplir les questionnaires, un devoir de classe d'une heure leur a été donné. Ceci nous a permis d'avoir notre corpus dans chacune des deux institutions.

Le sujet de rédaction que nous avons soumis à leur réflexion était ainsi libellé :

a) Pour les étudiants nigériens

« Dans le cadre de votre séjour de bain linguistique au village français du Nigéria en début d'année, vous avez quitté votre université pour venir au village Faites-en le récit »

B) Pour les étudiants ghanéens

« Dans le cadre de votre séjour de bain linguistique au village du Benin CIREL en début d'année, vous avez quitté votre université pour venir au village..... faites-en le récit »

TROISIEME PARTIE:
PRESENTATION DES RESULTATS
DE L'ENQUETE

CHAPITRE VII : PRESENTATION DES RESULTATS DE L'ENQUETE

7.1-Chez Les Apprenants Nigériens au Village Français du

Nigéria

a) Dépouillement du questionnaire rempli

Au total 30 étudiants ont pris part à l'enquête en remplissant le questionnaire (cf Annexe 1) sur place dans une salle de classe, dans des conditions d'examen.

L'analyse des réponses auxquelles nous avons eu droit de la part des enquêtés nigériens sera faite en fonction des entrées principales suivantes :

- A) Le profil socio-psycho biographique des enquêtés ;
- B) Le profil stratégique d'appropriation des enquêtés
- C) Le contexte d'appropriation de l'écrit
- D) L'auto évaluation des enquêtés

A) Le profil socio-psycho biographique des enquêtés

La rubrique nous permet à partir d'un certain nombre d'éléments non exhaustifs pour appréhender la rubrique g de la question 1 portant sur l'ordre de fréquence qu'ils font de la pratique de l'expression écrite dans les langues qu'ils parlent nous donne le résultat suivant :

Langues	Fréquence d'emploi des langues parlées à l'écrit (classement)		
	1 ^{er}	2 ^{ème}	3 ^{ème}
LM	9	7	3
Anglais	10	7	2
Français	–	5	13
Autres langues	–		1
Sans réponses	11	11	11
Total	30	30	30

Compte tenu de la complexité du contexte de la pratique de l'expression écrite en raison du nombre de langues dans lesquelles s'expriment les sujets et vu que nous avons deux autres langues étrangères mentionnées, nous avons décidé de ne considérer que 3 langues à classer en fonction de l'usage qu'ils en font à l'écrit. Pour cette rubrique, 11 enquêtés (SN 1 ; SN 5 ; SN 6 ; SN 9 ; SN 12 ; SN 14 ; SN 16 ; SN 20 ; SN 22 ; SN 25 ; SN 29) soit 36.66 % des enquêtés n'ont pas du tout donné des réponses. L'anglais, la langue officielle du pays, occupe la première place chez 10 apprenants, tandis que 7 autres l'ont en deuxième position et 3 autres apprenants en troisième position.

Quant à la langue maternelle, elle occupe la première position chez 9 apprenants, la deuxième position chez 7 autres et la troisième position chez 3 apprenants.

Pour ce qui est de la langue française, elle occupe la deuxième place chez 5 enquêtés, la troisième place chez 13 enquêtés.

Pour les langues citées en 3^{ème} position, nous signalons qu'un enquêté SN 28 a mentionné l'allemand, l'enseignement que nous tirons de cette analyse, c'est que pour la plupart de nos enquêtés, l'anglais reste la première langue d'expression écrite ensuite vient la langue maternelle. Le français n'occupe que la troisième position.

Vu l'explosion des effectifs que connaissent les départements de français, nous avons voulu savoir si nous avons en face de nous des étudiants qui voulaient autre chose que des études françaises. Le résultat est éloquent, 86.66 % de nos apprenants étudient le français de plein gré.

N° et libellé de la question	Réponses					
	Par choix (%)	2 vous étudiez le français	Par choix (%)	2 vous étudiez le français	Par choix (%)	2 vous étudiez le français
2 vous étudiez le français	26 (86.66 %)	2 (6.66 %)		1 (6.66 %)	1 (6.66 %)	30 (100 %)

Quant à savoir le moment de leur point de contact avec la langue française, nous avons obtenu le résultat suivant :

N° et libellé de la question	Réponses						
	Secondaire	Pre NCE	NCE	prelims	Université	Sans réponse	Total (%)
3 A quel niveau de votre parcours scolaire avez-vous commencé l'apprentissage du français ?	3 (10 %)	2 (6.60 %)	5 (16.68%)	8 (26.60 %)	11 (36.66 %)	1 (3.33 %)	30 (100 %)

La déduction que nous tirons de ce résultat, c'est que pour la majorité de nos apprenants, l'université reste le premier lieu de contact soit l'étudiant est admis en première année soit il passe par l'année préparatoire. De ce fait en se présentant au Village Français du Nigeria pour son séjour d'immersion, 36,66% de enquêtés ont déjà eu deux sessions académiques d'études de français et 26,60% ont reçu trois années d'études de français.

Dans cette enquête, nous nous sommes aussi intéressés, par la représentation qu'ils se font du code écrit en général, nous avons voulu avoir l'avis de nos enquêtés sur ce code, la perception qu'ils ont de la pratique de

l'expression écrite, d'où la question 4. Nous présentons une synthèse de leurs réponses que nous pouvons répartir au moins en 3 variables.

- a) De toutes ces réponses seuls 7 enquêtés (SN 3 ; SN 4 ; SN 10 ; SN 13 ; SN 16 ; SN 21 ; SN 26) trouvent que le code écrit est relativement facile.

Cependant (SN 4 ; SN 10 ; SN 26) les trouvent facile mais il comporte beaucoup de règles.

- b) Une autre variation constituée par la grande majorité (15) pensent que l'écrit est quelque chose de difficile ou compliqué (SN 3 ; SN 12, SN19, SN24, SN29) trouve qu'il y a beaucoup de règles grammaticales à appliquer
- c) Cette autre variable constituée de 6 enquêtés se garde de dire que le code écrit est difficile ou facile, il prend plaisir à dire ce qu'il pense : bien, intéressant, pas mal, drôle. Avec tous ces avis partagés sur la pratique de l'expression écrite. Il va sans dire que la tâche de l'enseignant n'est pas du tout facile. Il va falloir chercher à démystifier l'expression écrite s'il le faut.

La question suivante leur a été posée dans l'optique de savoir ce qu'ils ont pu retenir des typologies de texte que le professeur leur a mentionnées dans son cours. Rappelons pour les besoins de la circonstance que les cinq types de textes (narratif, descriptif, expositif, argumentatif, instructif) inspirés des travaux de Egon Werlich leur ont été mentionnés dans le cours de TCE, avant de passer à l'enseignement du texte narratif et descriptif pour le premier trimestre et du texte argumentatif pour le deuxième semestre voici ce que nous avons obtenu comme résultats :

N° et libellé de la question	Réponses					
	Narratif	Argumentatif	Descriptif	Expositif	instructif	Autres
11 citez les différents types de textes écrits que vous connaissez	17	21	10	1	–	21

Les textes narratifs et argumentatifs ont fait l'objet du plus grand nombre de citations. Ce résultat est venu nous réconforter dans notre choix de leur faire écrire des textes de type narratif au cours des productions écrites que nous allons solliciter. A présent nous allons nous intéresser à l'entrée suivante retenue pour ce dépouillement.

B) Le profil stratégique d'appropriation des enquêtés :

Cette entrée nous permet d'évaluer dans une certaine mesure la participation effective des apprenants dans le processus d'appropriation de la pratique de l'écrit dans un contexte qui ne favorise pas du tout l'expression écrite en français en raison de la multiplicité du code écrit dans différentes langues du répertoire langagier de nos apprenants. Elle nous permet également d'identifier leur modus opérando en matière d'expression écrite.

Nous avons tout d'abord voulu savoir si nos enquêtés sont des apprenants curieux, efficaces. Il ressort de cette question que 53.33 % sont des apprenants curieux tandis que 20 % sont des apprenants efficaces. Nous avons 20% des enquêtés qui ne sont ni l'un ni l'autre, tandis que 2 enquêtés n'ont pas donné de réponses à cette question.

N° et libellé de la question	Réponses				
	Oui (%)	Non (%)	Neutre (%)	Sans réponses (%)	Total (%)
6° Pour chaque tâche liée à la production écrite, vous vous préoccupez plutôt exclusivement de l'orthographe et de la grammaire de phrase que du contenu	16 (53.33 %)	6 (20 %)	6 (20 %)	2 (6.66 %)	30 (100 %)

Quant à savoir s'ils associaient l'acquisition à l'apprentissage pour l'appropriation et la pratique de l'expression écrite, nous avons la grande majorité (86.66 %) qui a répondu par l'affirmatif, 13.33 % des enquêtés disent qu'ils ne se donnent pas à la pratique de l'écrit hors de la classe

N° et libellé de la question	Réponses				
	Oui (%)	Non (%)	Neutre(%)	Sans réponses(%)	Total (%)
8 Est-ce que vous exercez à la pratique écrite libre hors de la classe ?	26 (86.66 %)	4 (13.33 %)			30 (100 %)

La pédagogie de la coopération qui est l'une des stratégies socio-affectives à adopter dans l'appropriation d'une langue est ancrée dans l'approche communicative et bien connue des enseignants. Notre préoccupation de savoir si nos apprenants en font usage lorsqu'il s'agit de s'exercer à la

pratique de l'expression écrite nous a amené à leur poser la question à laquelle nous avons eu les réponses suivantes.

N° et libellé de la question	Réponses				
	Oui (%)	Non (%)	Neutre (%)	Sans réponses (%)	Total (%)
9- Travaillez-vous aussi l'écrit en sous-groupe ?	23 (76.66 %)	7 (23.33 %)			30 (100 %)

Comme on le constate, plus de la moitié des enquêtés disent avoir recours à cette stratégie d'apprentissage, ce qui est encourageant.

Ensuite nous avons voulu nous intéresser en plus de l'apprentissage par coopération, au processus, de composition écrite de nos enquêtés celui-ci bénéficie-t-il de la révision/ lecture / édition telle qu'identifiée dans les travaux de Hayes et Flower (1980 :11) ? Nous avons eu pour réponses les résultats suivants :

N° et libellé de la question	Réponses						
	A (%)	B (%)	C (%)	AB (%)	ABC (%)	Sans réponses (%)	Total (%)
1° Pour chaque tâche de production écrite ; (a) vous vous corrigez avant de remettre votre composition ; (b) vous faites corriger vos écrits par certains de vos meilleurs condisciples (c) vous ne faites pas cas des corrections éventuelles	II (36.66 %)	II (36.66 %)	4 (13.33 %)	2 (6.66%)	I (3.33 %)	I (3.33 %)	30 (100 %)

36.66 %) des enquêtés prennent la peine de relire leur travail, de même 36.66 % des enquêtés cherchent solution dans l'apprentissage par coopération.

13.33 % ne font pas de corrections éventuelles ; 6.66 % des enquêtés se relisent et se font lire leur travail par quelqu'un d'autre.

Un étudiant soit 3.33 % des enquêtés, les 3 options lui sont indispensables ceci nous conduit à nous demander s'il a compris la question. Nous sommes tentés de répondre par non.

Finalement, nous allons considérer la dernière question retenue pour cette entrée. Elle est plus ou moins à mettre en rapport avec la question 7.

Nous présentons une synthèse de toutes les réponses à la question 15 qui portent sur les stratégies adoptées pour résoudre les difficultés que les sujets rencontrent à l'écrit. La première variable de réponses à cette question qui se dégage est l'ensemble de ceux qui s'exercent à travailler l'expression écrite en autonomie. Ils ont au nombre de 7 soit 23.33 % des enquêtés : (SN 1 ; SN 2 ; SN 6 ; SN 17 ; SN 21 ; SN 30). Ils écrivent un peu de tout, ainsi SN 17 écrit : « je lis différents types d'écrits et écris différents essais plusieurs fois ». Quant à S 21, il écrit « chaque jour je pratique l'expression écrite ».

La seconde variable est constituée par ceux qui pensent trouver la solution à leurs difficultés dans la lecture, la compréhension, l'apprentissage de la grammaire et des mots nouveaux en se servant de leurs manuels de communication écrite, dictionnaire, livre de grammaire, art de conjugaison. Ils sont au nombre de 17 et représentent 56.66 % des enquêtés. Ce sont : (SN 4 ; SN 6 ; SN 7 ; SN 8 ; SN 10 ; SN 11 ; SN 12 ; SN 13 ; SN 15 ; SN 18 ; SN 20 ; SN 22 ; SN 24 ; SN 25 ; SN 26 ; SN 27 ; SN 29).

A ce propos, SN 10 écrit : « lecture des romans pour développer les vocabulaires et écoute de la radio », quant à SN 18, il écrit : « étude de la

grammaire tous les jours » en ce qui concerne l'enquêté SN6, il écrit : «travailler dût et lire dictionnaire, fais le devoir et lire les cahiers de note.

L'enquêté SN 28 est d'avis qu'un professeur bon et compétent est la solution du problème.

La dernière variable est composée de 5 des enquêtés qui n'ont pas fourni de réponse à la question ce sont : (SN 3 ; SN 5 ; SN 9 ; SN 14 ; SN 23) l'enquêté SN 3 ne donne aucune réponse, quant à l'enquêté SN 5 il écrit : « voyages au Bénin après études »

Pour l'enquête SN 9 il écrit : « par motivation des étudiants étrangers. Peut être qu'ils n'ont pas compris la question. De cette synthèse, nous retiendrons, que très peu d'apprenants, 13 soit 43,32% des enquêtes qui manifestent plus d'une attitude pour trouver la solution aux difficultés, qu'ils rencontrent en expression écrite. Nous allons, à cette étape, nous intéresser au contexte d'appropriation et de la pratique de l'expression écrite par les enquêtés durant leur programme d'immersion linguistique.

C) le contexte d'appropriation et de la pratique de l'expression écrite des enquêtés.

Durant leur programme d'immersion, les étudiants n'ont que l'enceinte du VFN pour tout contexte à une exception près les pays voisins (le Benin et le Togo) où ils ont l'occasion de s'exprimer en français. Hormis le cadre formel que représente la classe, nous nous intéressons à l'impact que le milieu peut avoir sur les chances d'expression écrite aussi bien en terme de la pluralité des activités génératrices des productions écrites que de la fréquence de ces productions.

La première question (question 12) portant sur les situations authentiques a produit les réponses suivantes dont nous présentons une synthèse avec la configuration suivante :

- Une première variable : ceux qui ont compris la question, ils sont 2, (SN4, SN7) cite la lettre comme une plate-forme qui leur permet de s'exprimer à l'écrit en français en dehors des activités de la classe.
- Une deuxième variable composée de SN24 qui a également compris la question mentionne l'article qu'il a écrit dans le journal du Village Français du Nigéria et le concours organisé chaque année dans le but de leur octroyer un prix.

En résumé 3 des enquêtés soit 10 % ont fourni une réponse adéquate quand aux 27 restants ils n'ont pas compris la question.

Quant à la question portant sur l'adéquation de 2 heures de cours de TCE par semaine pour l'enseignement de l'expression écrite, nous avons eu des avis partagés.

Signalons d'emblée que les opinions sont en général de deux sortes : ceux qui pensent que 2 heures de cours de TCE par semaine sont insuffisantes d'une part et d'autre part ceux qui pensent que 2 heures sont suffisantes.

Ce faisant nous avons 9 des enquêtés (SN 10 ; SN 18 ; SN19 ; SN 22 ; SN 23 ; SN 27 ; SN 28, SN 29, SN 30) qui disent que 2 heures sont insuffisantes et qu'il faudrait en ajouter. SN 10 propose une augmentation d'heure sans précision de nombre, pour SN 19 il faut ajouter 2 heures de plus. Quant à SN 30 il s'agit de 30 minutes. Par contre nous avons 21 autres enquêtés qui pensent que 2 heures sont largement suffisantes.

Nous allons maintenant examiner la dernière rubrique à savoir l'auto-évaluation des apprenants.

D) L'auto-évaluation des enquêtés

L'auto-évaluation, stratégie d'appropriation toujours présente mais discrète ne se laisse appréhender que par l'apprenant qui a été préparé en conséquence au cours de son apprentissage.

Il est important que l'apprenant cultive cette habitude de mesurer lui-même ses progrès et de ne pas seulement dépendre de l'évaluation émanant de son professeur ou de son institution. C'est dans cette optique que nous avons été amené à ouvrir cette rubrique pour voir si nos enquêtes s'auto-évaluent. La question 5 porte sur l'évaluation qu'ils font de leurs productions écrites après des années d'apprentissage. En fonction des réponses, il se trouve que 40 % des enquêtés n'ont pas de problème pour se faire comprendre à l'écrit, tandis que 50 % en éprouvent, deux enquêtés ne savent pas s'ils se font comprendre ou non tandis qu'un seul enquêté a retenu les 3 options pour des motifs qui nous sont inconnus.

N° et libellé de la question	Réponses				
	A (%)	B (%)	C (%)	ABC (%)	Total (%)
5° quand vous vous exprimez à l'écrit (a) vous vous faites comprendre facilement et intégralement ? (b) vous vous faites comprendre difficilement et partiellement ? (c) vous ne savez pas si vous faites comprendre ou non ?	12 (40 %)	15 (50 %)	2 (6.66 %)	1 (3.33 %)	30 (100 %)

Quant à la question 7, elle est destinée à faire parler les étudiants sur les difficultés qui sont les leurs à l'écrit. Nous faisons une synthèse de toutes les difficultés énumérées par les enquêtés. Ces difficultés sont principalement de deux ordres : linguistique et psychologique.

En considérant les quelques difficultés liées à la linguistique, nous disons que nous disons que ses difficultés sont d'ordre :

- Lexical : comment trouver le mot approprié, l'orthographe juste, par exemple SN10 écrit : « les difficultés sont manque de vocabulaire »
- Morphosyntaxique, comme l'accord avec le participe passé, l'application des règles de grammaire.

En effet, SN17 dans sa réponse affirme que les problèmes sont « comment conjuguer les verbes à la forme correcte et appliquer les règles de la grammaire ».

SN23 affirme que « les difficultés que j'éprouve à écrire un texte sont : l'orthographe, les vocabulaires et la construction des phrases ».

- De la traduction : comment traduire certaines expressions par exemple SN6 écrit « lorsque j'écris un texte en français je trouve difficile à traduire édition idioms et proverbes ».
- De l'accent comme par exemple, nous avons SN 4 qui affirme « mes difficultés englobent la liaison et l'accent.
- L'organisation des idées en français, quant à SN, 22 ses difficultés sont l'organisation des idées lorsqu'il écrit un texte en français.

Pour la dernière question de cette rubrique, nous cherchons à avoir une idée de ce que les enquêtés pensent de leurs compétences à l'écrit. A peine 5 mois après leur arrivée au Village Français du Nigéria. Voici les résultats :

N° et libellé de la question	Réponses				
	Oui (%)	Non (%)	Neutre (%)	Sans réponses (%)	Total (%)
13- Depuis le commencement de votre bain linguistique votre compétence en expression écrite s'est améliorée	27 (90 %)	2 (6.66 %)	1 (3.33 %)		30 (100 %)

90 % des enquêtés sont unanimes qu'ils ont fait des progrès depuis leur arrivée au VFN tandis que 3.33 % (SN 20) des enquêtés ont choisi de ne pas se prononcer sur cette question. Enfin, deux des enquêtés SN 6 et SN 13 disent ne pas avoir réalisé de progrès.

7.2- Chez les apprenants ghanéens au Centre International de Recherche et d'Etudes de Langues du Village du Bénin.

Dépouillement du questionnaire rempli

Au total 30 étudiants ont aussi pris part à l'enquête en remplissant le questionnaire (cf annexe A) sur place dans une salle de classe dans des conditions d'examen.

L'analyse des réponses que nous avons eues sera faite en fonction des quatre entrées principales comme nous l'avons fait avec les étudiants nigériens.

a) Le profil socio-psycho-biographique des enquêtés

La rubrique 9 de la question portant sur l'ordre de fréquence qu'ils font de la pratique de l'expression écrite dans les langues qu'ils parlent donne le résultat suivant.

De cette analyse, il en découle que pour la plupart des enquêtés, l'anglais reste la première langue d'expression écrite ensuite vient la langue maternelle puis le français en troisième position.

Langues	Fréquence d'emploi des langues parlées à l'écrit classement		
	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}
LM	9	7	4
Anglais	14	6	3
Français	–	9	10
Autres langues	–	1	6
Sans réponses	7	7	7
Total	30	30	30

Pour cette rubrique, 8 enquêtés (SG 2 ; SG 3 ; SG 4 ; SG 9 ; SG 15 ; SG 16 ; SG 26) n'ont pas du tout donné de réponses. L'anglais, langue officielle du Ghana occupe la première place chez 14 apprenants tandis 6 autres l'ont en deuxième position et 3 autres apprenants en troisième position.

Quant à la langue maternelle, elle occupe la première position chez 9 apprenants, la deuxième position chez 7 autres et la troisième position chez 4 apprenants. Pour ce qui est de la langue française, elle occupe la deuxième position chez 9 enquêtés la troisième place chez 10 enquêtés.

Le résultat de la question 2 nous a permis de savoir que tous les étudiants au Ghana étudient le français de plein gré car 100 % l'étudient par choix.

N° et libellé de la question	Réponses				
	Par choix (%)	Par contrainte (%)	Faute de mieux (%)	Autres (%)	Total (%)
2- Vous étudiez le Français ?	30 (100 %)				30 (100 %)

En ce qui concerne le moment de leur point de contact avec la langue française, nous avons obtenu le résultat suivant.

N° et libellé de la question	Réponses					
	Secondaire (%)	Pre-ACE (%)	ACE (%)	Prelims (%)	Université (%)	Total (%)
3- Quel niveau de votre parcours scolaire avez-vous commencé l'apprentissage du Français ?	19 (63.33 %)			3 (10 %)	1 (3.33 %)	
	Primaire 3 (10 %)	Sans réponse (13.33 %)				

La déduction qu'on nous tirons de ce résultat, c'est que pour la majorité des étudiants de la langue française au Ghana l'école secondaire est le premier lieu de contact car 19 soit 63.33 % commencent l'apprentissage du français à l'école secondaire.

3 soit 10 % au prelims c'est-à-dire l'année préparatoire pour l'étude de la langue française à l'université pour ceux qui n'avaient pas étudié le français à l'école secondaire et l'étudiant soit 3.33 % à l'université par contre

Remarque :

Au Nigéria, la majorité des apprenants de la langue française commencent l'apprentissage à l'université soit au prelims qui est l'année préparatoire ou en première année. Ceux qui commencent l'apprentissage à l'école secondaire ne font que les 3 premières années où l'étude du français est obligatoire tandis qu'au Ghana la plupart commencent l'apprentissage à l'école secondaire.

Pour plus d'objectivité nous allons comparer les corpus des étudiants ghanéens et nigériens qui ont commencé l'étude de la langue française à l'université ou au Prelims avant leur bain linguistique....

Concernant la représentation ou la perception que les étudiants ghanéens se font du code écrit, comme réponse, nous avons trois types :

- a) Ceux qui trouvent le code écrit bon ou facile sont au nombre de 7 (SG 5 ; SG 7 ; SG 20 ; SG 26 ; SG 17 ; SG 18 ; SG 19)

- b) Huit enquêtés le trouvent un peu difficile (SG 5 ; SG 6 ; SG 9 ; SG 22 ; SG 29 ; SG 12 ; SG 13 ; SG 16)
- c) Ceux qui le trouvent difficile pensent qu'il comporte trop de règles de grammaire.
- d) Ceux-ci sont les plus nombreux. Douze des enquêtés : (SG 1 ; SG 8 ; SG 21 ; SG 23 ; SG 24 ; SG 27 ; SG 10 ; SG 15 ; SG 14 ; SG 25 ; SG 11 ; SG 30).

Trois enquêtés n'ont pas donné de réponse (SG 5 ; SG 28 ; SG 4).

Concernant les typologies de texte écrit qu'ils connaissent le résultat obtenu est de suivant :

N° et libellé de la question	Réponses					
	Narratif	Argumentatif	Descriptif	Expositif	Instructif	Autre
11- Citez les différents types de textes écrits que vous connaissez	12	7	7	2		

Les textes narratifs, fait l'objet d'un grand nombre de citation suivi par le texte descriptif et argumentatif. Ce résultat nous permet de savoir qu'ils ont déjà étudié ces différents types de texte avant leur bain linguistique.

b) Le profil stratégique d'appropriation des enquêtés

En ce qui concerne la participation effective des apprenants dans le processus d'appropriation de la pratique de l'écrit nous avons obtenu les résultats suivants :

N° et libellé de la question	Réponses				
	Oui (%)	Non (%)	Neutre (%)	Sans réponses (%)	Total (%)
6- pour chaque tâche liée à la production écrite, vous vous préoccupez plutôt exclusivement de l'orthographe et de la grammaire, des phrases que du contenu	12 (40 %)	10 (33.33 %)	7 (23.33 %)	1 (3.33 %)	30 (100 %)

40 % des enquêtés sont des apprenants curieux tandis que 10% sont des apprenants efficaces. Nous avons 23.33 % des enquêtés qui ne se sont pas prononcés tandis qu'un enquêté n'a pas donné de réponse.

Quant à l'association de l'acquisition à l'apprentissage pour l'appropriation de la langue, de l'expression écrite seulement (56.66 %) ont répondu par l'affirmatif tandis 40 % ne pratiquent pas l'écrit hors de la classe.

N° et libellé de la question	Réponses				
	Oui (%)	Non (%)	Neutre (%)	Sans réponses (%)	Total (%)
8- Est-ce que vous vous exercez à la pratique de la production écrite libre en dehors de la classe ?	17 (56.66 %)	12 (40 %)		1 (3.33 %)	30 (100 %)

Pour savoir si les apprenants faisaient usage de la pédagogie de la coopération lors de la pratique de l'écrit la question suivante a été posée

N° et libellé de la question	Réponses				
	Oui (%)	Non (%)	Neutre (%)	Sans réponses (%)	Total (%)
9- Travaillez-vous aussi l'écrit en sous-groupe	16 (53.33 %)	14 (46.66 %)			30 (100 %)

53.33 % adoptent cette stratégie

Pour savoir si leur écrit était corrigé ou réélu avant la remise des travaux la question qui suit a été posée

N° et libellé de la question	Réponses						
	A (%)	B (%)	C (%)	AB (%)	Sans réponse	ABC (%)	Total (%)
10 pour chaque tâche de production écrite	19	6	1	1	3		30
a) vous vous corrigez avant de remettre votre composition	(63.33 %)	(20 %)	(3.33 %)	(3.33 %)	(10 %)		(100 %)
b) vous faites corriger vos écrits par certains de vos meilleurs camarades							
c) vous ne faites pas cas des corrections éventuelles							

63.33 % des enquêtés relisent leur travail, 20 % des enquêtés cherchent de l'assistance auprès de leurs camarade, 3.33 % d'entre eux ne font pas de correction avant de remettre leur copie. Un seul étudiant soit 3.33 % relit et fait lire son travail par quelqu'un d'autre ; 3 étudiants n'ont pas donné de réponse.

En ce qui concerne la dernière question pour cette entrée qui porte sur les stratégies adoptées pour résoudre les difficultés que les apprenants ghanéens rencontrent à l'écrit.

La 1^{ère} variable de réponses:

Ceux qui travaillent l'expression écrite en autonomie.

Ils sont au nombre de 5 soit 16.66 % des enquêtés (SG 4 ; SG 5 ; SG 7 ; SG 20 ; SG 18).

Ils écrivent des lettres ou des sujets ou des articles ainsi SG 5 écrit : « j'écris sur des sujets à la maison ».

la deuxième variable est constituée de ceux qui consultent soit des amis ou ceux qui maîtrisent mieux la langue. Ils sont au nombre de 3 soit 10 % des enquêtés (SG 25 ; SG 28 ; SG 17).

SG 25 écrit : « je consulte les autres qui maîtrisent mieux ».

La troisième variable de réponses est constituée de ceux qui pensent que la solution est dans la lecture des romans des documents, la fréquentation de la bibliothèque, beaucoup de lectures, la consultation du dictionnaire.

Ils sont au nombre de 15 soit 50 % des enquêtés (SG 1 ; SG 3 ; SG 5 ; SG 8 ; SG 9 ; SG 21 ; SG 22 ; SG 23 ; SG 24 ; SG 26 ; SG 27 ; SG 30 ; SG 11 ; SG 13 ; SG 15).

Enfin la dernière variable de réponse est constituée de ceux qui n'ont pas donné de réponse et ceux qui n'ont compris la question.

Par exemple, SG 16 écrit « je ne sais pas » ; SG 19 n'a donné aucune réponse ; SG 10 écrit « le professeur doit avoir beaucoup de patience pour les étudiants durant le cours (SG 1 ; SG 8 ; SG 21 ; SG 17 ; SG 10 ; SG 12 ; SG 16 ; SG 14 ; SG 19).

La prochaine étape est le contexte d'appropriation et de la pratique de l'expression écrite par les enquêtés ghanéens durant leur séjour au village du Bénin.

c) Le contexte d'appropriation et de la pratique de l'expression écrite des enquêtés.

Durant la période du bain linguistique, les étudiants ghanéens ont l'enceinte du village et du Bénin et la ville du Togo où ils ont l'occasion de s'exprimer en français. Nous avons voulu savoir l'impact que ce milieu peut avoir sur les chances de production écrite d'où la question (12) portant sur les situations authentiques d'écrit depuis leur arrivé au village du Bénin. Voilà le résultat obtenu : seulement quatre des enquêtés ont compris la question soit 13,33 % (SG 1 ; SG 30 ; SG 11) mentionnent la lettre et le rapport comme plateforme qui leur permet de s'exprimer à l'écrit (SG 5) parle des écrits sur les produits et des exposés.

Quant à SG18, c'est lors des comptes rendus et des critiques. Les 26 restants, n'ont pas compris la question car la plupart n'ont donné aucune réponse et certains ont donné des réponses qui ne sont pas adéquates.

Quant à la question portant sur l'adéquation de 2 heures de cours de TCE par semaine pour l'enseignement de l'expression écrite. Nous avons eu deux sortes de réponse ceux qui pensent que 2 heures sont insuffisantes. Ils sont au nombre de 16 (SG 1 ; SG 2 ; SG 3 ; SG 5 ; SG 6 ; SG 7 ; SG 8 ; SG 9 ; SG 10 ; SG 11 ; SG 12 ; SG 22 ; SG 24 ; SG 27 ; SG 28 ; SG 29) disent que deux heures sont insuffisantes.

Par contre, nous avons 14 autres qui pensent que 2 heures sont suffisantes. Dans les lignes qui suivent nous allons examiner la dernière rubrique à savoir l'auto-évaluation des apprenants.

d) L'auto évaluation des enquêtés

Pour savoir si les étudiants ghanéens s'auto évaluent la question 5 qui portent sur l'évaluation qu'ils font de leurs productions écrites leur a été posée.

Les réponses obtenus montrent que 70 % des enquêtés se font comprendre facilement à l'écrit tandis que 26.66 % se font comprendre difficilement ou partiellement, 1 seul enquêté ne sait pas s'il se fait comprendre ou non.

N° et libellé de la question	Réponses				
	A (%)	B (%)	C (%)	ABC (%)	Total (%)
5° Quand vous vous exprimez à l'écrit	21 (70 %)	8 (26.66 %)	1 (3.33 %)		30 (100 %)
a) vous vous faites comprendre facilement et intégralement					
b) vous faites comprendre difficilement					
c) vous ne savez pas si vous vous faites comprendre ou non					

Quant à la question 7 concernant les difficultés éprouvées pour écrire un texte en français.

Les résultats obtenus montrent que ces enquêtés ont des difficultés d'ordre lexical telles que l'orthographe des mots français.

SG 5 et SG 15 écrivent « l'orthographe français »

SG 25 écrit « difficulté de compréhension des mots »

D'autres ont des difficultés d'ordre morpho syntaxique

SG 2 écrit « les accords et les accents »

SG 4 il s'agit des temps des verbes.

Pour SG 10 et SG 23 ils ont des difficultés de construction de phrase sans faire de faute.

La plupart des enquêtés ghanéens ont soit des problèmes de grammaire, l'accord du participe passé ou la conjugaison des verbes.

En ce qui concerne la dernière question. Pour savoir si leur compétence en expression écrite s'est améliorée depuis leur arrivée au CIREL Bénin nous avons eu le résultat suivant.

N° et libellé de la question	Réponses				
	Oui (%)	Non (%)	Neutre (%)	Sans réponses (%)	Total (%)
13- Depuis le commencement de votre bain linguistique, votre compétence en expression écrite s'est améliorée	29 (96.66 %)	1 (3.33 %)			30 (100 %)

99.66 % des enquêtés sont d'avis que leur compétence en expression écrite s'est améliorée depuis leur arrivée au CIREL Bénin tandis qu'un seul enquêté n'a pas réalisé de progrès.

Conclusion

A l'issue du dépouillement des questionnaires remplis par les étudiants nigériens et ghanéens, nous nous apercevons que ces profils que nous avons ne peuvent servir à titre descriptif. D'ailleurs ce constat s'inscrit dans la logique de notre recherche puisqu'à l'heure actuelle des recherches en didactique des

langues, il est difficile, voir impossible d'établir une relation de cause à effet entre les stratégies adoptées par chaque apprenant et la compétence générale constatée chez tel apprenant. Comment donc choisir le corpus que nous tenons à analyser et commenter à partir des 60 productions écrites que nous avons, telle était notre préoccupation. Nous avons décidé de nous appuyer sur le profil socio-psycho-biographique des enquêtés et surtout sur les questions 2 et 3. Ayant l'intention de faire une comparaison entre les productions écrites des enquêtés nigériens et ghanéens, nous avons choisi de nous intéresser aux productions de ceux qui apprennent le français, de leur plein gré et qui ont commencé l'apprentissage de la langue française à l'université, car au Nigéria, l'étude de la langue française n'est obligatoire, à l'école secondaire que durant les trois premières années seulement tandis qu'au Ghana c'est le contraire. C'est ainsi que nous sommes arrivés à avoir les copies de productions écrites de 8 enquêtés du côté nigérian, et 4 enquêtés du côté ghanéen. Ces copies se présentent de la manière suivante.

- 8 copies des enquêtés nigériens qui ont commencé l'apprentissage à l'année préparatoire à l'université (au prelims) SN22, SN25, SN14, SN11, SN3, SN10, SN12, SN8,

1 copie des enquêtés ghanéens qui ont commencé l'apprentissage en première année à l'université, SG11

3 copies des enquêtés ghanéens qui ont commencé l'apprentissage à l'année préparatoire, SG25, SG28, SG30 à l'université (au prelims)

CHAPITRE VIII : ANALYSE DU CORPUS DES APPRENANTS

NIGERIANS.

Les tâches ont porté sur la typologie de texte : le texte narratif dans les deux centres interuniversitaires.

Pour analyser ces productions nous allons nous appuyer sur quelques uns des critères linguistiques empruntés à André Peti-Jean (1989).

- le contenu thématique ; l'organisation globale (les paragraphes, les connecteurs logiques et marqueurs temporels)
- l'organisation locale ; (phrases simples, phrases complexes, texte référé au moment de l'énonciation, temps verbaux, erreurs de traduction et celles liées à la phonétique s'il en existe quand bien même notre objectif serait loin d'une analyse des erreurs)
- le mode énonciatif (maniement des anaphores pronominales, le « je » sa position d'énonciateur en tant que scripteur et son rapport au lecteur destinataire de son texte)

Ensuite, nous nous intéressons à la progression thématique des récits. Pour procéder à l'analyse des corpus, nous adoptons deux méthodes :

L'approche synthétique et l'approche détaillée

8.1- La tâche de production écrite

Pour accomplir cette tâche, les étudiants ont reçu la consigne suivante :

« Dans le cadre de votre séjour de bain linguistique à Badagry en début d'année, vous avez quitté votre université pour venir au village français du Nigéria... Faites-en le récit.)

8.1.1- Approche synthétique

En fonction des critères arrêtés nous sommes parvenus à identifier les caractéristiques suivantes dans toutes les productions analysées

Critères 1 : le contenu thématique

Avec la consigne reçue, la thématique de leur récit a porté sur le voyage , la situation initiale ou l'orientation nous a permis de saisir leur état d'âme et l'enthousiasme qui habitent ces étudiants sur le point de venir au VFN pour leur bain linguistique. En effet le VFN est toujours considéré comme le lieu idéal dans un contexte exolingue où ils peuvent améliorer leur apprentissage du français. La particularité du VFN, réussit à rassembler tous les locuteurs/pprenants de français de différents niveaux de compétence fait que tous les étudiants désirent y venir. Les différents préparatifs pour ce voyage tant rêvé sont mentionnés. D'ordinaire les étudiants voyagent soit, ensemble à partir de leur université d'origine accompagné d'un ou deux enseignants ou bien ils viennent seuls au VFN à partir de leur domicile. Certains d'entre eux parcourent des centaines de kilomètres tandis que d'autres n'ont fait que quelques dizaines de kilomètres pour s'y rendre.

Critère 2 : l'organisation globale

Les productions sont structurées en plusieurs paragraphes de dimension variable (une idée, deux idées, plusieurs idées, une phrase ou plus d'une phrase).

Cependant toutes ces productions sont caractérisées par un nombre insignifiant de connecteurs logiques et de marqueurs temporels entre les paragraphes mais dans la plupart des productions. Ce phénomène nous fait dire que nous n'avons qu'une juxtaposition de séquences descriptive ou narrative qui logiquement devraient s'imbriquer les uns dans les autres.

Pour donner au récit une homogénéité. Nos scripteurs prouvent par cette façon de s'exprimer qu'ils n'ont pas totalement maîtrisé la manière dont s'écrit un récit. Pour la plupart, ils sont dans une logique d'une narration orale.

Critère 3 : l'organisation locale

Sur le plan de l'organisation locale, nous avons constaté que les scripteurs ont découpé leur production aussi bien en phrases simples qu'en phrases complexes mais les phrases complexes dominent dans certaines productions

La plupart des productions sinon toutes les productions sont caractérisées par une ponctuation aléatoire, signe que les scripteurs ne s'avent pas ponctuer un texte. Quant aux repères temporels, nous avons relevé dans certaines productions un amalgame de temps verbaux, signes qui montrent que nos scripteurs ont du mal à séparer le temps du récit de celui de l'énonciation.

Ainsi nous avons pu relever dans ces copies : le passé composé, le plus que parfait, l'imparfait (temps du récit) comme le temps de la narration et le présent de l'oralité qui véhicule aussi bien une chronologie contemporaine d'écriture que de lecture.

Des erreurs liées à la phonétique, indices, également de co-présence de l'oral ont été relevées dans certaines productions

Critère 4 : le mode énonciatif

Le maniement des anaphores pronominales a été constaté avec une variation notable du « Nous » aussi bien que de « on » la prépondérance de « nous » est sans doute dû à la co-présence de l'oral et de l'écrit.

Un tableau récapitulatif de l'organisation globale et locale de chacune des productions ainsi que du mode énonciatif des scripteurs figure en Annexe 7

8.1.2- Approche détaillée

SN3P

Ce texte est composé de 7 paragraphes avec 6 connecteurs

(c'était l'année dernière, avant le commencement, à partir de cela, ce jour, aussi ce jour, après, mais) dans les paragraphes 2, 3, 4, 5, 6 et 7

Les six premiers paragraphes parlent des préparatifs pour le voyage. Le trajet n'est pas du tout mentionné. Le dernier paragraphe parle de leur arrivée à Badagry. Il semble que la narratrice n'a pas compris le sujet donné

Le texte comprend 5 phrases simples et 2 phrases complexes.

Pour ce qui est du repère temporel nous avons le passé composé et l'imparfait qui sont le temps du récit et le présent qui est le temps d'énonciation. Sur l'ensemble du texte, le « je » domine énormément « nous » n'est apparu qu'une seule fois précisément dans le dernier paragraphe.

En conclusion, le sujet n'est pas compris car la narratrice n'a fait que décrire ce qui a précédé le voyage.

SN8P

Cette production comprend 6 paragraphes avec 1 connecteur placé au début du quatrième paragraphe. La situation initiale est représentée par les cinq premiers paragraphes. La narratrice nous parle du premier jour qu'elle devrait venir au village les préparatifs et la raison pour laquelle le voyage n'avait pas eu lieu ce jour.

Le sixième paragraphe nous parle de son arrivée à Badagry le trajet n'est pas décrit.

Nous avons noté un usage très limité de connecteur. Un seul organisateur temporel « après » placé au début du quatrième paragraphe

Nous avons relevé trois emplois de « je » et ensuite sept emplois de « nous » qui équivalent à la narratrice et les autres étudiants de son université

Le texte est constitué de sept phrases simples et huit phrases complexes

La découpe des temps verbaux employés par la narratrice montre que nous avons deux niveaux dans le texte ; un temps d'énonciation caractérisé par le présent et un autre temps du récit caractérisé par les temps du passé : passé composé, plus que parfait, imparfait.

Nous retiendrons de cette production un texte compréhensible malgré un usage limité de connecteur et le trajet qui n'est pas décrit

SN10P

Ce texte est caractérisé par quatre paragraphes et aucun connecteur.

La situation initiale est décrite par les deux premiers paragraphes qui nous parlent de leur rassemblement dans leur université pour le départ du village qui n'a pas eu lieu.

Le troisième paragraphe trois parle du voyage : « nous avons voyagés du week-end de même semaine... nous permettaient de rester au foyer » la situation finale est représentée par le dernier paragraphe qui est la conclusion ; « ces expériences est inoubliable ».

Dans ce texte nous avons une phrase simple et trois phrases complexes.

Comme repère temporel le passé composé et l'imparfait qui représentent les temps du récit sont utilisés et aussi le présent qui est le temps d'énonciation.

Comme anaphore pronominale « nous » désignant la narratrice et les étudiants de son université est employé à six reprises.

Nous avons aussi des erreurs de phonétique et de traduction par exemple « nous avons arrivés ce soir de dimanche après les difficultés qui nous avons confrontés... »

En récapitulatif, nous retiendrons que ce texte n'est qu'une juxtaposition de paragraphes après paragraphes la narratrice n'a fourni aucun connecteur pour assurer un lien de causalité. Malgré ce manquement nous sommes arrivés à comprendre son message.

SN11P

Ce récit comprend six paragraphes dont le premier paragraphe et le deuxième paragraphe représentent la situation initiale.

« Le 3 janvier 2012 j'ai parti maison pour aller à mon université qui est l'université de lagos... »

« Quand je suis arrivé à mon école j'ai vu mes camarades... » les paragraphes 3 à 5 constituent l'évènement (le voyage) « nous avons parti l'école à midi par ce que nous avons eu à attendre pour les autres. » la situation finale est représentée par le dernier paragraphe

« A 16 :14 heure, ou environ, je suis arrivé à village français du Nigéria... »

Nous avons relevé trois connecteurs, un entre le troisième et le deuxième paragraphe (quand).

Un deuxième connecteur (pendant) entre le premier et le quatrième paragraphe et un autre du début du dernier paragraphe.

Sur le plan de l'organisation locale nous avons recensé 11 phrases simples et 13 phrases complexes. L'examen des temps verbaux employés dans la production montre l'existence de deux niveaux dans le texte, un temps de récit, caractérisé par le passé composé, l'imparfait et le plus que parfait quoique non maîtrisé par la narratrice et le présent d'énonciation, une sorte de situation d'oral

Comme anaphore pronominale, nous avons recensé vingt quatre fois « je » et treize fois « nous », ce pronom marque l'unification thématique de la narration et de ses camarades.

En dépit des écarts de normes enseignées et supposées acquises, ce texte peut être interprété somme toute comme un texte véhiculant un récit d'intérêt pour la narratrice pour qui le voyage a été un évènement intéressant

SN12P

Le texte produit est un ensemble de 10 paragraphes avec 9 connecteurs

Les sept premiers paragraphes représentent la situation initiale c'est-à-dire les évènements qui ont précédé le jour de départ. La raison pour laquelle ce voyage n'avait pas eu lieu à la date fixée. L'état d'âme des étudiants de son université.

Le paragraphe huit parle du voyage.

« Maintenant nous sommes partis ensemble avec joie... il était la construction entre la route orile et Ojo »

La situation finale est représentée par le neuvième et dixième paragraphe

« Finalement nous avons arrivés avec la paix... ça c'est mon voyage au village français... »

Dans ce récit, nous avons six phrases simples et 10 phrases complexes.

Il y a une coprésence oral/écrit car il y a à la fois le temps du récit qui sont le passé composé, l'imparfait et le plus que parfait et le temps d'énonciation qui est le présent.

Comme anaphore pronominale nous avons relevé « je » qui se réfère à la narratrice employé à onze reprises.

« nous » narratrice plus étudiants employé à dix huit reprises

« Il » qui se réfère au Recteur de l'université employé à deux reprises.

« on » qui se réfère aux êtres humains est employé une seule fois. Plus précisément dans le premier paragraphe.

Cette production répond à la consigne d'écriture donnée et nous disons que malgré la coprésence de l'ordre écrit et oral le texte se comprend la narratrice a donc réussi à passer son message

SN14p

Cette production est composée de quatre paragraphes

Le premier paragraphe parle des préparatifs. Il comprend quatre phrases complexes.

Le deuxième paragraphe qui commence par « sur la route nous avons beaucoup de problème » est constituée d'une seule phrase complexe.

La troisième et quatrième paragraphe composé d'une phrase complexe chacune parle de leur arrivée à leur destination.

Ce scripteur n'arrive pas à différencier le discours oral du discours écrit et ne sait pas ce qui constitue une phrase. Nous constatons que dans une seule phrase nous avons plusieurs propositions par exemple dans le deuxième paragraphe il écrit « sur la route nous avons beaucoup de problèmes

- notre véhicule n'était pas en forme

- c'était gâte pour 3 fois dans la route qui est très dangereuse

- on a rien mangé et finalement le bus doit dormi à Enugu avant de changer notre bus à une autre qui est mieux et finalement nous avons arrivé au village français le 8 janvier 2012.

Notre voyage c'était très mauvais à cause de la problème de notre véhicule »

Toutes ces propositions sont dans une seule phrase, nous n'avons qu'une seule virgule placé après « dangereuse », il en est de même pour les autres paragraphes.

Certaines propositions manquent de connecteurs logiques.

Pour ce qui est du repère temporel nous avons l'imparfait, le passé composé et le présent qui sont utilisés.

Comme anaphores pronominales, nous avons recensé.

1- Le pronom personnel nous dans les propositions suivantes.

Nous sommes fini notre examen du 1^{er} semestre au but de nous préparer

Nous avons amené

Nous avons beaucoup de problèmes

Nous avons arrivé à Badagry

Nous restions au village pour deux semaines.

2- Le pronom indéfini « on »

On a parlé de la date

On a choisi

On a changé

On a quitté Benué pour Badagry

On a rien mangé

On doit dormi

Quand on a arrivé a enugu

On doit travaillé pour réussir

Ces deux pronoms remplacent les étudiants de l'université de Benué y compris la narratrice.

Il y a l'emploi excessif de ces deux pronoms dans le récit. Nous avons aussi à recenser des erreurs de traduction

Au lieu de frais d'inscription, le scripteur utilise le terme fees. Au lieu de Bagage le terme langage est utilisé.

En récapitulatif, nous pouvons affirmer que malgré l'ordre chronologique des faits énumérés ce texte manque de cohésion en raison des phrases complexes et de l'absence des connecteurs. Toutefois, nous saisissons le message du scripteur.

SN22P

Dans cette production, nous avons relevé 3 paragraphes avec 1 marqueur temporel (en ce janvier alors) placé au début du 3^{ème} paragraphe.

L'on y retrouve facilement la structure compositionnelle suivante

Le premier paragraphe qui explique les raisons du voyage le deuxième paragraphe parle des préparatifs du voyage et le troisième paragraphe qui parle du voyage.

Sur le plan de l'organisation locale nous avons recensé 14 phrases dont 7 phrases simples et 7 phrases complexes. Dans l'ensemble, la narratrice fait usage de connecteurs (que, afin de, bien que, puis que, pourtant, malgré) qui relient les phrases entre elles à l'intérieur d'une même proposition ou les propositions entre elles.

Ex. « En janvier alors, le 8 janvier précisément nous nous sommes rassemblés devant la faculté de l'université d'art de l'université du Nigéria » (phrase simple

« ...Bien que nous avons terminé notre programme de deuxième année à l'UNN au mois d'Août 2011, j'ai passé tous les quatre mois de Septembre au Décembre pour faire les préparations pour cette voyage, puisque la finance constitue un défi pour ce programme obligatoire. » (phrase complexe). Pour ce qui est du repère temporel l'examen des temps verbaux tels qu'employés, dans le texte par la narration montre l'existence de deux niveaux : l'un fait référence au temps du récit (le plus que parfait, l'imparfait, le passé composé et l'autre au temps de l'énonciation (le présent).

Nous avons relevé des erreurs liées à la traduction lorsque la narration s'exprime ainsi, nous avons bordé l'autobus avec nos bagages le prix du carburant avait été haussé par l'enlèvement de la subvention pétrolière par le Gouvernement de Goodluck Jonathan.

D'un point de vue global nous disons que le texte n'est pas bien écrit car il manque de cohésion en raison des connecteurs qui sont mal utilisées de même que des temps verbaux. En plus le récit n'est pas achevé il manque de conclusion.

SN25p

Ici nous avons une production écrite de 8 paragraphes avec marqueur temporel

La situation initiale est représentée par le premier paragraphe « Mon déplacement de mon université de JOS située à l'état de plateau était une voyage très intéressant. Nous les étudiants de l'université de JOS ont rassemblée au campus à six heures du matin... »

L'évènement ou le trajet est représenté par les paragraphes 2, 3, 5, 6 « Dans nos bus, nous chantons nous racontons des histoires pour que le voyage ne soit pas si long et ennuyeux ... »

La situation finale est l'avant dernier et le dernier paragraphe.

Nous avons 18 phrases dont 2 phrases simples et 16 phrases complexes qui sont marquées par divers connecteurs (avant de, pour que, parce que, après que, quand), en arrivant) qui confèrent aux paragraphes une cohésion.

La narratrice use assez de pronoms personnels « nous » Nous les étudiants

Nous avons prière

Nous avons achetés

Nous chantons

Nous avons attendu

Nous avons arrivés

Nous avons vous

La narration est fortement impliquée dans le récit elle ne se détache pas du récit et elle vit cette situation de co-présence avec son lecteur.

Nous avons un amalgame de temps : l'imparfait, le passé composé et le présent.

Du point de vue global nous disons que le texte est bien écrit car il reflète les différentes étapes du voyage mais nous déplorons l'usage d'un grand nombre de phrases complexes

L'emploi du présent au lieu de l'imparfait

Ex : « dans nos bus nous chantons nous racontons des histoires

De même des erreurs de conjugaison telles que : « nous les étudiants de JOS ont rassemblées », « le voyage à continuer ».

8.2- Analyse du corpus des Apprenants Ghanéens

8.2.1- La tâche de production écrite

Pour accomplir cette tâche, les étudiants ont reçu la consigne suivante.

« Dans le cadre de votre séjour de bain linguistique au village du Bénin, vous avez effectué le déplacement de votre université au village du Bénin Togo faites en le récit »

8.2.2- Approche synthétique

Avec la consigne reçue, toutes les copies examinées ont porté sur le voyage. Ils nous ont parlé des préparatifs du voyage, du trajet, des formalités remplies à la frontière du Togo et de leur arrivée au village du Bénin Togo. Du point de vue d'organisation globale, toutes les copies comportent plusieurs paragraphes et des connecteurs.

Sur le plan de l'organisation locale les scripteurs ghanéens ont découpé leur production aussi bien en phrases simples qu'en phrases complexes mais les phrases simples dominant dans certaines copies.

Comme repère temporel nous avons relevé les temps suivants : le passé composé, l'imparfait, le plus que parfait qui sont le temps du récit. Il y figure aussi le présent d'énonciation dans certaines copies, le maniement des anaphores a été constaté aussi dans certaines copies.

Un tableau récapitulatif de l'organisation globale et locale de chacun des productions ainsi que du mode énonciatif descripteurs figure en annexe 8

8.2.3- Approche détaillée

SG11p

Le récit est divisé en 7 paragraphes

La situation initiale se trouve dans le premier paragraphe, les paragraphes 2, 3, 4 et 5 constituent l'évènement. Le deuxième paragraphe commence avec « nous avons quitté notre chère partie le vendredi 30 Septembre 2011. » Le troisième paragraphe avec « pour les premiers toute était silent sauf le moteur du bus »

Le quatrième paragraphe avec « nous avons fait un petit stop à Sogakope » Le cinquième paragraphe avec « les formalités de la frontière a pris plusieurs heures... »

La situation finale du récit c'est le sixième paragraphe qui parle de leur arrivée au village du Bénin et le septième paragraphe qui parle de l'impression du narrateur concernant le trajet.

Nous avons relevé 16 phrases dont 12 phrases simples et 14 phrases complexes. Les anaphores pronominales employés par le narrateur se trouvent dans le deuxième paragraphe, troisième, quatrième cinquième et sixième paragraphe. « nous » remplace le narrateur et les autres étudiants du Ghana.

Quatre temps verbaux se partagent cette production nous avons dans le premier paragraphe le présent d'énonciation et le temps du récit (le passé composé, l'imparfait et le plus que parfait) dans les autres paragraphes.

Il y a des connecteurs (puisque) qui relient les phrases et les propositions

Nous avons des erreurs liées à la phonétique et à la syntaxe, par exemple « c'était la première fois que plusieurs d'entre nous *quittait* nos parent. Tout *abor*, nos bagages et nous. Le voyage *commence* a environ 7 h 30. Il y a aussi des erreurs liées à la traduction, par exemple « pour les premiers heures *toute*

était *silent*. En dépit des insuffisances de cette production, narratrice se fait comprendre et a accompli la tâche qui lui a été demandée

SG25P

Cette production est composée de 4 paragraphes nous avons pour situation initiale la séquence suivante : « nous sommes venus au village du Bénin le 1^{er} Octobre. »

Ce paragraphe parle des préparatifs du voyage.

Le deuxième paragraphe qui commence avec le trajet était intéressant... »

Le troisième paragraphe parle de leur arrivée au village du Bénin.

Le dernier paragraphe qui commence avec : « je n'ai pas regretté ce séjour » nous donne les impressions de la narratrice concernant son séjour de bain linguistique au village du Bénin. Nous avons relevé dans le texte dix phrases dont 5 phrases simples et 5 phrases complexes. Nous avons aussi des connecteurs (qui, parce que) qui relient des propositions à l'intérieur des phrases.

De même que les conjonctions de coordination qui relient des propositions indépendantes à l'intérieur des phrases par exemple « j'ai quitté ma maison environ 6 heures et je suis arrivé à la gare 7 heures 30 pour attendre le bus ». A partir de la distinction syntagmatique des pronoms, nous avons relevé deux pronoms clés dans tout le récit « nous » et « je »

Au début du récit jusqu'à la fin du récit le pronom « nous » sert à désigner la narratrice et les étudiants de son université. Tandis que le pronom « je » désigne seulement la narratrice. Concernant les temps utilisés, nous avons le présent, l'imparfait et le passé composé.

Nous pouvons retenir que le récit est bien rédigé à part quelques erreurs syntaxiques telles que « nous sommes arrivés à la gare à 7 heures 30 pour y attendre le bus qui nous amènerions au Togo »

« Les gens parmi nous qui était domicilié à Cape Coast étaient déjà dans le bus »

SG28P

Ce récit est composé de 4 paragraphes avec trois connecteurs placés au début du deuxième, troisième et quatrième paragraphe. La situation initiale est représentée par le premier paragraphe qui parle du jour et de la date du départ : « le premier Octobre 2012 j'ai voyagé au Togo... et c'est de là que le bus nous a transporté » le deuxième et le troisième paragraphe parle du trajet. Le quatrième parle de leur arrivée au village du Bénin. Les connecteurs suivants ont été recensés, énumérateur additif (comme) organisateur temporel (après) et la narratrice emploie « je » qui se réfère à elle. Une fois et « nous » à onze repères et cela renvoie à elle et ses camarades de la même université.

Le texte comprend neuf phrases simples et deux phrases complexes. Seulement à une reprise, nous avons le présent d'énonciation. « et c'est de là que le bus nous a transporté »

Les autres temps qui sont le passé composé, l'imparfait et le plus que parfait sont des temps du passé qui sont le temps du récit.

Nous retiendrons de cette production, un texte structuré qui est compréhensible, mais la naratrice ne se rappelle pas la date du départ du voyage car elle a mentionné le premier Octobre 2012.

SG30P

Ce récit comprend 3 paragraphes dont le 1^{er} représente la situation initiale : « En quittant l'université de Cape Coast en Octobre... » le deuxième paragraphe parle du trajet plus précisément leur arrivée à la frontière.

Le troisième paragraphe parle de leur arrivée au village du Bénin au Togo. Sur le plan de l'organisation locale, nous avons recensé 7 phrases dont 3 phrases simples et 4 phrases complexes.

Le narrateur fait usage de connecteur et conjonction de coordination (que, mais et) pour relier les phrases et les propositions à l'intérieur des phrases

Pour ce qui est du repère temporel, nous avons l'imparfait, le passé composé et le plus que parfait qui sont utilisées. Dans ce texte, le 1^{er} paragraphe constitue l'introduction et le dernier paragraphe représente la conclusion le 2^{ème} paragraphe qui est le trajet n'est pas bien décrit car selon la narratrice, elle a dormi durant le trajet donc elle n'a pas pu décrire le trajet.

Il y a très peu d'erreurs lexicales et grammaticales à part « m'attendrai » a et « changés »

Au terme de cette recherche qui a porté sur les pratiques de l'expression écrite à travers une enquête et analyse de production écrite plus particulièrement la production de texte narratif dans des milieux multilingues par des étudiants nigériens et des étudiants ghanéens

Il convient de rappeler succinctement les résultats auxquels nous avons abouti. Il serait également important que nous nous intéressions à la validation de nos différentes hypothèses de départ pour enfin dégager des propositions pédagogiques qui nous permettraient de mieux remplir les devoirs envers les étudiants et pour que ceux-ci également se donnent pour ambition une meilleure pratique de l'expression écrite à travers diverses tâches d'écriture

I- Récapitulatif des résultats de l'enquête et de l'analyse des productions écrites

I-1-Récapitulatif du résultats de l'enquête

D'un point de vue général, l'enquête nous a permis de savoir que 86 66%des enquêtés nigériens et 100% des enquêtés ghanéens apprennent le français de leur propre gré ce qui est déjà signe d'une certaine affectivité à l'endroit de la langue d'étude.

Quand il s'agit de l'ordre de fréquence d'emploi des langues connues en expression écrite, le français n'est pas bien loti en ce sens que 16, 66% des enquêtés nigériens et 30% des enquêtés ghanéens affirment que cette langue occupe la deuxième place dans leur pratique d'expression écrite.

Pour ce qui est de leur manière de voir la pratique de l'expression écrite, 50%des apprenants nigériens et 66%des apprenants ghanéens affirment que le code écrit du français est difficile. Et les difficultés sont de l'ordre du lexique, de la morphosyntaxe, de la ponctuation, de la traduction et de la structuration des textes en différentes parties (Introduction, développement, conclusion et même psychologique). Comment arriver à s'exprimer à l'écrit sans passer par des réflexions en anglais ? La question relative aux typologies de textes nous a révélé que 90% des enquêtés nigériens et 63%des enquêtés ghanéens savent ce qu'est un texte narratif ou descriptif.

Quant à savoir s'ils ont fait du progrès depuis leur arrivée au village du Nigéria, 90% des enquêtés nigériens du VFN et 96.66% des enquêtés ghanéens du VB répondent par l'affirmative.

Par ailleurs, 86.66%des enquêtés nigériens et 56-66% des enquêtés ghanéens affirment s'exercer à la pratique de la production libre en dehors des activités de la classe.

La question sur l'adéquation de la tranche d'horaire accordée à l'enseignement des cours de techniques de communication écrite nous a donné le résultat suivant : 30% des apprenants nigériens et 53.33% des apprenants ghanéens pensent que deux heures de cours par semaine sont insuffisantes, cependant ils seraient favorables à une augmentation du nombre d'heures.

En ce qui concerne leur rendement en expression écrite à savoir comment ils se font comprendre, 40% des enquêtés nigériens affirment se faire comprendre facilement alors que 90% des enquêtes ghanéens disent se faire comprendre facilement.

Nous avons également voulu savoir leur préoccupation majeure lorsqu'ils se retrouvent en situation d'expression écrite, 53.33% des enquêtés nigériens et 70% des enquêtés ghanéens affirment s'intéresser beaucoup plus à l'orthographe et à la grammaire de phrase qu'au contenu de la tâche.

Nous nous sommes également intéressés à leurs stratégies d'accomplissement des tâches et de résolution des difficultés qu'ils éprouvent à l'écrit : 36.66% des enquêtés nigériens et 63,33% des enquêtés ghanéens affirment se livrer à la lecture, révision et édition de leur composition. 36,66% des enquêtés nigériens et 20% des enquêtés ghanéens disent se faire aider par certains de leurs camarades qu'ils trouvent meilleurs par rapport à eux.

I-2 Synthèse de L'Analyse des Productions Ecrites

A partir de critères bien définis nous avons analysé les productions écrites (textes narratifs) de certains des enquêtes dans les deux centres de bain linguistique. De cette analyse il ressort que :

-la majorité des textes ne sont plus ou moins qu'une juxtaposition des paragraphes

-les connecteurs logiques entre les paragraphes sont insignifiants, au regard du nombre de paragraphes présents dans certains textes

- la segmentation des paragraphes en phrases est faite de manière désordonnée en raison d'une ponctuation aléatoire.

Au niveau de la découpe des temps verbaux nous avons deux niveaux dans tous les textes l'un qui réfère au temps du récit ceci est caractérisé par l'usage du passé composé, de l'imparfait, du plus-que parfait. Et l'autre qui réfère au temps d'énonciation : un présent qui renvoie constamment à la chronologie contemporaine d'écriture. Nous avons relevé plus de phrases simples dans les productions des enquêtés ghanéens et plus de phrases complexes dans les productions des enquêtés nigériens. Pour ce qui est du mode énonciatif, nous avons la présence remarquée de « je », « Nous » dans presque toutes les productions. Ceci confère à toutes ces textes narratifs la co-présence oral /écrit. Quelques erreurs dues à la phonétique et quelques erreurs de la traduction des structures de l'anglais ou des expressions de l'anglais en français ont également été repérées dans certaines copies.

En général, toutes ces productions portent en elles les traces de l'oralité à travers les coprésences du temps du récit et du temps de narration, de «je » et du « nous ». Il n'y a pas de doute que les apprenants dans les deux centres savent produire des textes narratifs. Mais comment les produisent-ils et comment devraient-ils les produire ? C'est cela notre préoccupation.

CONCLUSION GENERALE

Quelle validation par rapport à nos hypothèses de départ ? Nous reconnaissons que le dépouillement des questionnaires remplis et l'analyse des productions ne nous ont pas permis de valider toutes nos hypothèses

Ainsi les premières hypothèses portant sur la connaissance du profil linguistique et la prise en compte des besoins du scripteur pour amener celui-ci à mieux s'exprimer en expression écrite n'a pas été vérifiée, sans doute que cette recherche a porté sur une étude transversale des comportements et des performances des apprenants en expression écrite. Seule une étude de portée longitudinale permettrait de valider cette hypothèse.

L'hypothèse portant sur leur incapacité à séparer l'ordre oral de l'ordre scriptural s'est avérée exacte d'après l'analyse des copies. Ils s'expriment à l'écrit comme s'ils parlaient. Les preuves abondent en terme de marqueurs de structuration de conversation : l'emploi de « je » / « tous », « on », la ponctuation aléatoire sont autant d'indice qui montrent qu'il existe une véritable co-présence oral-écrit. La troisième hypothèse sur le présent d'énonciation s'est avérée également juste en ce sens que parfois ce temps est plus usité que le temps du récit dans certaines copies. En outre notre hypothèse sur l'existence des situations de communication hors de la classe dans les deux centres a pu être validée. La dernière hypothèse portant sur l'adéquation de 2 heures de cours de communication écrite par semaine a été corroborée par la réponse des répondants car 30% des enquêtés nigériens et 53% des enquêtés ghanéens souhaiteraient une augmentation du nombre d'heures pour ce cours.

Notre but dans cette recherche n'était pas seulement d'exposer toutes les lacunes des étudiants dans les deux centres interuniversitaires, d'ailleurs nous n'en avons pas les moyens dans le cadre d'un travail de recherche de dimension assez modeste, mais plutôt de faire des propositions qui permettraient aux étudiants de la langue française de mieux s'exprimer à l'écrit. Pour ce faire nous avançons les propositions suivantes dont la réussite dépendra de tout le sérieux que nous y mettrons à tous les niveaux.

1-L'étude des traits spécifiques du scriptural par différenciation avec l'oral.

Cette activité devrait être mise en place par le professeur, elle consisterait à initier nos apprenants à une observation minutieuse des pages de texte écrits à travers lesquels, ceux-ci découvriront les éléments scripturaux qui réfèrent à l'articulation orale et ceux qui sont propres à l'ordre scriptural. Dans le cadre du récit par exemple, il serait utile que le professeur se serve d'un récit narratif sous sa forme scripturale et orale (enregistré par magnétophone qui sera joué) pour éveiller la conscience des apprenants aux traits caractéristiques des deux ordres dans une même typologie de texte.

2) L'identification des points forts et faibles des apprenants en production écrite

Les étudiants en immersion dans les deux centres ont déjà des acquis non négligeables dans la pratique de l'écrit, par conséquent, l'enseignant devrait baser son intervention sur les compétences stratégiques et linguistiques déjà opérationnelles chez ceux-ci. Les contraintes du programme à suivre, le temps des deux semestres n'étant pas propices à une telle manœuvre, il serait souhaitable d'envisager un autre contexte où cette intervention serait plus bénéfique ; l'atelier d'écriture pour tous les apprenants.

3) Atelier d'écriture pour les apprenants

Au vu des besoins des apprenants tels qu'étalés dans leur production il ne fait aucun doute que la création d'atelier d'écriture pourrait nous permettre de mieux les guider dans leurs pratiques de l'écrit, dans ce contexte l'enseignant en animateur facilitera l'apprentissage actif de l'écrit chez les apprenants. Ceux-ci seraient amenés à identifier l'ordre du jour en fonction de leurs besoins individuels identifiés de concert avec l'enseignant. En outre les travaux de ces ateliers pourraient être des pratiques de l'écrit à travers des séances d'exercices portant sur des textes déjà écrits

- Un exercice à tous où nos apprenants seraient amenés à choisir la vraie option parmi une série de propositions.

- une reconstitution des blocs de sens (introduction, développement, conclusion) présentés dans le désordre et dans le but d'attirer l'attention des scripteurs sur l'importance de l'organisation textuelle qui devrait être la caractéristique de toute production scripturale.

Ces ateliers d'écriture devraient permettre à nos étudiants de s'exprimer à l'écrit sans contrainte et sans la crainte de l'échec.

4) Réviser la tranche horaire allouée au cours de Techniques de communication écrite

En tenant compte de nos résultats et à partir des constats faits sur le terrain nous sommes persuadés qu'augmenter les heures de cours de Techniques de communication écrite aiderait les apprenants aussi bien les professeurs à tirer le meilleur de ce cours qui mériterait mieux que les 2 heures hebdomadaires.

5) Mieux gérer le groupe à travers la méthode naturelle.

Nous avons parmi les apprenants, des étudiants plus compétents que d'autres,

Il faudrait les identifier, il serait donc souhaitable d'organiser également des travaux de pratique d'écrit par des sous-groupes au sein desquels, les plus compétents serviront de guides à leurs camarades les moins avancés.

Pour conclure, nous sommes convaincus qu'avec un peu plus d'effort de la part de tous (enseignants, enseignés et autorités administratives) nous parviendrons à faire acquérir à la majorité des apprenants une très bonne compétence d'expression écrite qui ne jetterait pas de doute sur leur niveau d'étude.

BIBLIOGRAPHIE

ABBADIE C et HOVELON B.C, (1974), L'expression Française Ecrite et Orale, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble (5^{ème} édition).

ADAM J. M, (1992), les Textes, Types et Prototypes : Récit, Description, Argumentation, Explication et Dialogue, Paris, Nathan.

ADAM J-M, (1994) , le Texte Narratif, Paris Nathan.

ATLAS DE L'AFRIQUE, (2003), Les Langues du Nigéria, Paris, les Editions J.A.

BENVENISTE E, (1994), Problèmes de La Linguistique Générale, Paris, Galimard.

Bernard PY et al, (1993), Vers une Définition Interactionnelle de la Catégorie d'Apprenant, in Profils D'apprenant, Actes du IX^è Colloque International « Acquisition d'une Langue Etrangère ; Perspective et Recherches » Saint-Etienne, mai 1993.

CAPO Hounkpati B. C., (1992), Let Us Joke Over it, Nigéria As a Tower of Babel, Ilorin, Unilorin Press.

CORNAIRE C. et RAYMOND P. M, (1999), La Production Ecrite, Paris, Clé International.

CYR P, (1998), Les Stratégies d'Apprentissage, Paris, Didier.

DUBOIS J. et al, (2001), Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage, Paris, Larousse-Bordas/Her.

FAYOL M, (1997), Des Idées au Texte : Psychologie Cognitive de la Production Verbale, Orale et Ecrite, Paris, PUF.

GAONAC H D, (1990), Acquisition et Utilisation d'une Langue Etrangère : L'approche Cognitive, Paris, Hachette.

Hayes J. R, et Flower, L.S. (1980) Identifying the organization of writing processes, in L. W GREGG et E. R. STEINBER (Eds), Cognitive processes in writing, Hillsdale, N J, Lawrence Erlbaum

MASSERON C, (1989), « la Correction de Rédaction » in Pratiques n°29. Bar le DUC : Imprimerie du Barrois.

MOIRAND S, (1999), Situations d'écrit, Compréhension, Production en Langue Etrangère, Paris, Clé International.

MUFUTAU A. T, (2006), Difficultés de communication orale : Enquête Sur Les Stratégies de Communication des Apprenants Nigériants de Français, PHD, Université de Franche comté, Besançon.

PETIJEAN A, (1989), les Typologies Textuelles Pratiques N°62, M et Z CRESEF (pp 86-125).

PEYROUTEST C, (1991), la Pratique de L'Expression Ecrite, Paris, Editions Nathan, Paris.

PEYTARD J. et GENOUVRIER E, (1990), Linguistique et Enseignement du français, Paris, Larousse.

POCHARD J-C, (1994), Profils d'Apprenants, Saint-Etienne, Publications de l'Université de Saint-Etienne.

SOUCHON M, (1998), Pratiques Discursives et Acquisition des Langues Etrangères : Actes du xè Colloque International « Acquisition d'une Langue Etrangère : Perspectives, et Recherches ». Besançon, Septembre 1996, Université de Franche Comté ; CLA de Besançon.

THOMAS SC, (2007), la Cohérence Textuelle : Pour une Nouvelle Pédagogie de L'écrit, Paris, l'Harmattan.

VERLET MARTIN, (1986), « Langue et Pouvoir au Ghana sous Nkumah dans Politique Africaine, N°23, Paris, Karthala.

VILLAGE DU BENIN, (1989), Statut du Centre de Recherche et d'Etudes de Langue, Lomé.

VILLAGE FRANÇAIS DU NIGERIA, (1999), la Brochure, Lagos, Publication de L'Entreprise Onakoya.

WEBOGRAPHIE

[http : // www. ethnologue. Com / show country ASP ? name: GHE](http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name:GHE), 23 Juillet 2012.

[http : //www. uiowa. edu/ int linet / unijos / nigonet / n/ p/ régions](http://www.uiowa.edu/intlinet/unijos/nigonet/n/p/régions). Ht, 4 Juin 2012.

[http : // www. Hfq. Ulaval. Ca/ ax// Afrique/ Ghana. htm](http://www.Hfq.Ulaval.Ca/ax//Afrique/Ghana.htm)23 Juillet 2012.

ANNEXES

A1 : PROGRAMME DU COURS DE TECHNIQUES DE COMMUNICATION
ECRITE FLV 317/327

A 2 : QUESTIONNAIRE DE L'ENQUETE

A 3 : QUESTIONNAIRE REMPLIS PAR LES APPRENANTS NIGERIANS

A 4 : QUESTIONNAIRE REMPLIS PAR LES APPRENANTS GHANEENS

A 5 : PRODUCTION ECRITE DES APPRENANTS NIGERIANS

A 6 : PRODUCTION ECRITE DES APPRENANTS GHANEENS

A 7 : TABLEAU RECAPITULATIF DE L'ORGANISATION GLOBALE, DU
MODE ENONCIATIF ET DE L'ORGANISATION LOCALE DES
PRODUCTIONS ECRITES DES STAGIAIRES NIGERIANS

A 8 TABLEAU RECAPITULATIF DE L'ORGANISATION GLOBALE, DU
MODE ENONCIATIF ET DE L'ORGANISATION LOCALE DES
PRODUCTIONS ECRITES DES STAGIAIRES GHANEENS

A1

**FLV 317/327 : PROGRAMME DU COURS DE TECHNIQUE DE
COMMUNICATION ECRITE (U.V.2)**

Objectifs :

Pratique et théorie :

- Faire acquérir aux apprenants une compétence communicative à l'écrit à travers les normes qui régissent la cohérence textuelle.
- Pratiquer individuellement l'écriture créative à partir d'un sujet quelconque.

Démarches à suivre :

Le cours sera basé sur l'analyse détaillée des sujets à développer d'une part et sur les productions personnelles évaluées (des apprenants) d'autre part. L'emphase est mise sur l'organisation d'un texte à partir d'une réflexion purement personnelle.

FLV 317 (Premier Semestre)

I. Construction de phrases avec des mots ou expressions : Acquisition du vocabulaire et identification de phrases simples et complexes.

II. Compréhension de texte : comment répondre aux questions relatives aux textes (Exercices d'application)

III. Essai descriptif : caractéristiques et composantes (différentes parties)

IV. Essai narratif : caractéristiques et composantes (différents parties)

In. Lettres familière et lettre officielle

FLV 327 (Deuxième Semestre)

I. Etude de Texte

II. La théorie du résumé : comment rédiger un bon résumé ?

- Exercice d'application concernant le Résumé d'un texte quelconque

III. Essai argumentatif : caractéristiques et composantes (différentes parties)

IV. Organisation d'un sujet de Dissertation

➤ Sujets à thèse-Antithèse-Synthèse

(Techniques d'argumentation à élucider)

➤ Sujets à problèmes-Causes-Solutions

(Techniques d'argumentation à élucider)

➤ Sujet à situation-Opinion-Propositions

(Techniques d'argumentation à élucider)

Production	Organisation globale		Mode énonciatif						Organisation locale			
			Pronoms personnels sujet						Repère temporel/		phrases	
	connecteurs	paragraphes	Je	Tu	Il	On	Nous	Ils	Passé	Présent	Simple	complexe
SN3P	6	7	3	-	-	-	1	1	6	4	5	2
SN8P	1	6	3	-	4	-	7	-	22	6	7	8
SN10P	-	4	-	-	-	-	6	-	11	2	1	3
SN11P	3	6	24	-	-	-	13	-	46	11	11	13
SN12P	9	10	11	-	2	1	18	-	39	17	6	10
SN14P	2	4	8	-	2	8	10	1	31	19	-	7
SN22P	2	3	-	-	1	1	7	-	18	8	7	7
SN25P	3	8	9	-	3	-	15	-	35	14	2	16

Tableau : Production écrite des apprenants Nigériens

Production	Organisation globale		Mode énonciatif						Organisation locale			
			Pronoms personnels sujet						Repère temporel/		phrases	
	connecteurs	paragraphes	Je	Tu	Il	On	Nous	Ils	Passé	Présent	Simple	complexe
SG11P	3	7	1	-	-	-	9	-	14	11	12	4
SG25P	-	4	8	-	-	-	6	-	18	1	5	5
SG28P	3	4	1	-	-	-	11	-	15	1	9	2
SG30P	-	3	5	-	-	-	3	-	13	-	4	3

Tableau : Production écrite des apprenants ghanéens

TABLE DE MATIERES

	Pages
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
SIGLES ET ABREVIATIONS	iv
SOMMAIRE	Vi
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE: CONTEXTE DE RECHERCHE	4
CHAPITRE I : Situation linguistique du Nigeria	5
1.1 Les Langues du Nigeria.....	5
1.1.1 Les Langues Principales.....	7
1.1.2 Les Langues Minoritaires.....	9
1.1.3 L'anglais.....	13
1.1.4 La Politique Linguistique de l'Etat Nigérian.....	13
1.1.4.1 Le Statut des Langues Nigérianes et de l'Anglais.....	13
1.1.6 Conclusion.....	18
CHAPITRE II : LE CADRE INSTITUTIONNEL	20
2.1 Présentation du Village Français du Nigeria.....	20
2.1.1 Origine et Objectif.....	20
2.1.2. Organisation Structurale	22
2.1. 3. Les Activités du Village Français du Nigeria	22
2.1. 3.1 Les Départements.....	22
▪ Le Département de la Traduction et de l'Interprétation.....	23
▪ Le Département de la Linguistique.....	23
▪ Le Département de Langues et de la Communication.....	23
▪ Le Département de la Littérature, Culture et Civilisation.....	24
▪ Le Département du Français sur les Objectifs Spécifiques.....	24
▪ Le Département de Formation Continue.....	25
2.1.3.2 Les Stagiaires /Apprenants du Village Français du Nigeria.....	27
2.1.4- Le corps enseignant.....	27
2.1.5 Conclusion.....	27
CHAPITRE III : SITUATION LINGUISTIQUE DU GHANA	29
3.1 Les Langues du Ghana	29
3.1.1 Les Langues Principales.....	29
3.1.2 Les Langues Minoritaires.....	30
3.1.3 L'anglais.....	32
3.1.4 La Politique Linguistique de l'Etat ghanéen.....	33
3.1.5 Le Statut des Langues ghanéennes et de l'Anglais.....	34
3.1.6 Conclusion.....	34
CHAPITRE IV : LE CADRE INSTITUTIONNEL II	36

4.1 Présentation du Centre International de Recherche et d'Etudes de Langues Village du Benin (CIREL-VB).....	36
4.1.1 Origine et Objectif du CIREL-VB.....	36
4.1.2 Son Statut	37
4.1.3 Organisation Structurelle.....	37
1- La Direction Générale.....	37
2- La Direction de la Recherche et de la Formation.....	37
3- La Direction Administrative et Financière.....	38
4.1.4 Activités du Centre.....	38
4.1.4.1 Formation Linguistique	38
4.1.4.2 Formation Professionnelle.....	39
4.1.4.3 Recherche et Production.....	39
4.1.5 Les Stagiaires/ Apprenants du CIREL-VB.....	40
4.1.6 Le Corps Enseignant du CIREL-VB.....	40
4.1.7 Conclusion.....	41
DEUXIEME PARTIE :	42
CHAPITRE V: REVUE CRITIQUE DE LITTERATURE.....	43
5.1- Didactique de l'écrit.....	43
5.2 La Notion de la Production Ecrite en Langue Etrangère	44
5.2.1 Les Modèles de Production écrite Présentés au Village Français du Nigeria et au CIREL-VB.....	45
a) Le Modèle de Hayes et Flower.....	46
b) Le Modèle de Sophie Moirand.....	50
5.2.2 Le Rôle des Typologies ou Types de Textes dans l'Enseignement de la Production Ecrite.....	53
5.2.3 Le Choix des Textes Narratifs et Les Consignes d'Ecriture.....	56
5.3 Autour du Concept de Profil d'Apprenants.....	56
5.3.1 Quelques Esquisses de Définitions du Profil d'Apprenants.....	57
5.3.2 Quelques Prototypes de Profil d'Apprenant.....	60
CHAPITRE VI: METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	61
6.1 L'articulation Entre une Enquête par Questionnaire et une Analyse de Productions Ecrites.....	61
6.2 Le choix des Participants à l'Enquête.....	61
6.3 Les Questionnaires.....	65
6.4 Les Tâches de Productions Ecrites.....	68
TROISIEME PARTIE	70
CHAPITRE VII : PRESENTATION DES RESULTATS DE L'ENQUÊTE.....	71
7.1 Chez les Apprenants Nigériens au Village Français du Nigeria.....	71
Dépouillement des Questionnaires Remplis.....	71
7.2 Chez les Apprenants Ghanéens au Centre International de Recherche et d'Etudes de Langues du Village du Benin-Togo	83

Dépouillement des Questionnaires Remplis.....	83
a) Le Profil Socio-Psycho- Biographique des Enquêtes.....	83
b) Le Profit Stratégique d’Approche et la Pratique de l’Expression Ecrite des Enquêtés	86
c) Le contexte d’appropriation et de la pratique de l’expression écrite des enquêtés.....	90
d) L’Auto-évaluation des Enquêtés.....	90
CHAPITRE VIII : ANALYSE DU CORPUS.....	94
8.1 Analyse du corpus des apprenants nigériens.....	94
8.1.1 La Tâche de Production Ecrite	94
8.1.2 Approche Synthétique.....	95
8.2 Analyse du Corpus Apprenants Ghanéens.....	106
8.2.1 La Tâche de Production Ecrite	106
8.2.2 Approche Synthétique.....	106
8.2.3 Approche Détaillée.....	107
CONCLUSION GENERALE.....	114
BIBLIOGRAPHIE.....	118
ANNEXES.....	121