

UNIVERSITY OF GHANA, LEGON
COLLEGE OF HUMANITIES



SCHOOL OF LANGUAGES
DEPARTMENT OF FRENCH

**L'IMPORTANCE DE LA LITTÉRATURE AFRICAINE EN CLASSE DE
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) DANS DES UNIVERSITÉS
GHANÉENNES**

BY

FRANCIS KOMLA KPORDZO

(10390715)

**THIS THESIS IS SUBMITTED TO THE UNIVERSITY OF GHANA IN
PARTIAL FULFILMENT OF THE REQUIREMENTS FOR THE AWARD OF
MPHIL FRENCH DEGREE**

JULY, 2019

DECLARATION

I hereby declare that this thesis is the result of my original research, with the exception of the references to other researches which have been duly acknowledged. No part of this research has been presented for another Degree in any University.



....07/08/2020....

FRANCIS KOMLA KPORDZO

DATE

(STUDENT)

We hereby certify that the preparation and presentation of this thesis were supervised in accordance with the guidelines of supervision of theses laid down by the University of Ghana.



07/08/2020...

DR. ABDOULAYE IMOROU

DATE

(PRINCIPAL SUPERVISOR)

.....

.....

DR. K.G. AGBEFLE

DATE

(CO-SUPERVISOR)

RÉSUMÉ

L'importance de la littérature africaine en classe de Français Langue Etrangère (FLE) dans des universités ghanéennes

La situation géographique du Ghana par rapport aux pays francophones qui l'entourent serait l'une des principales raisons qui suscitent l'enseignement/apprentissage du Français. L'apprentissage d'une langue étrangère non seulement permet l'acquisition d'une compétence linguistique, mais aussi constitue un moyen qui met l'apprenant en contact avec d'autres conceptions de la vie, d'autres valeurs sociales, d'autres formes et d'autres manières de vie. Pour cette étude, nous cherchons à explorer l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) en relation avec la littérature dans le contexte universitaire ghanéen. Dans le système éducatif du Ghana, l'on a souvent recouru à des documents authentiques dans le processus de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE). Mais force est de constater que la littérature française est plus mobilisée que la littérature africaine francophone. Dans le cas du Ghana, n'est-il pas possible ou plus approprié de tirer des documents authentiques de la littérature africaine francophone ? Cette visée littéraire va permettre de chercher des méthodes d'enseignement qui tiennent compte de la culture, et peuvent encourager ensuite les enseignants et les apprenants à prendre des mesures visant à répondre aux difficultés de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans ce pays. Il ressort de l'étude que les étudiants aiment la littérature de manière générale. Les résultats révèlent également que les apprenants sont intéressés à exploiter des documents littéraires autres que ceux extraits de la littérature française, notamment les documents tirés de la littérature africaine francophone. Nous nous sommes appuyés sur la théorie socioconstructiviste que nous considérons la mieux placée pour notre sujet de recherche, après

avoir examiné deux autres théories de l'apprentissage : la théorie Behavioriste et la théorie Constructiviste. La théorie socioconstructiviste dans le sens que c'est une théorie qui s'appuie sur l'environnement immédiat de l'apprenant (cultures et civilisation), des personnalités comme (professeurs, camarades, parents, les autorités administratives), de même que les méthodes qui affectent directement ou indirectement son apprentissage. A la lumière des résultats obtenus, nous recommandons aux décideurs, aux acteurs sociaux, aux principaux acteurs engagés dans le processus de l'enseignement/apprentissage, à prendre en compte des points soulevés, que nous jugeons pertinents pour une amélioration de l'enseignement/apprentissage dans les Universités au Ghana. Pour atteindre notre objectif, trois (3) Universités du Ghana sont ciblées : University of Ghana, University of Cape of Coast et University of Education Winneba.

Mots clés : Français Langue Etrangère (FLE), Littérature africaine francophone, Littérature française, enseignement/apprentissage.

ABSTRACT

The Importance of African Literature in a Class Teaching French as a Foreign Language (FFL) in Ghanaian universities.

Ghana's geographical position in relation to the surrounding French-speaking countries could be one of the main reasons for teaching/learning French. Learning a foreign language not only enables the acquisition of language competence but also provides a means of bringing the learner into contact with other realities of life, other social values, other forms and ways of life. For this study, we seek to explore the teaching/learning of French as a Foreign Language (FFL) in relation to literature at the university level in Ghana. In the Ghanaian education system, authentic documents have often been used in the process of teaching/learning French as a foreign language (FFL). However, it must be noted that French literature is more prioritized than French-speaking African literature. In the case of Ghana, is it not possible or more appropriate to draw authentic documents from French-speaking African literature? This literary focus will make it possible to seek culturally sensitive teaching methods, and will then make it possible to take measures to address the difficulties of teaching/learning French as a foreign language in the country. The study shows that students generally like literature. The results also reveal that learners are interested in using literary materials other than those taken from French literature, especially materials taken from French-speaking African literature. We relied on the socio-constructivist theory that we consider to be the most appropriate for our research topic, after examining two other theories of learning: Behaviorist theory and Constructivist theory. The Socio-constructivist theory in the sense that it is a theory based on the learner's immediate environment (cultures and civilization), personalities such as (teachers, peers, parents, administrative authorities), as well as the methods that directly or indirectly affect his or her

learning. Based on the results obtained, we recommend to decision-makers, social actors, stakeholders, the main actors involved in the teaching/learning process, to take into account the points raised, which we consider relevant for the improvement of teaching/learning in Universities in Ghana. In order to achieve our goal, three (3) Universities in Ghana were selected: University of Ghana, University of Cape Coast and University of Education, Winneba.

Keywords : Français Langue Etrangère (FLE), Littérature africaine francophone, Littérature française, enseignement/apprentissage.

DEDICACE

Je dédie ce travail de recherche :

A mes parents, mille remerciements pour leur soutien et encouragement.

A mes frères et à mes sœurs pour leurs ferventes prières, tous les sacrifices consentis pour mes études. Que le Seigneur vous rende au centuple tous vos bienfaits.

A tous les amis qui me sont chers. A ceux que j'aime et qui m'aiment.

REMERCIEMENTS

Nous adressons un grand merci au bon DIEU, le Tout Puissant pour sa protection et la force nécessaire pour la réalisation de ce travail.

Nous tenons à adresser notre profonde reconnaissance à ANDREW W. MELLON FOUNDATION pour leur soutien financier pour cette recherche.

Nos sincères remerciements vont à Dr. ABDOULAYE IMOROU, l'encadreur principal pour son aide, son assistance, ses suggestions et surtout ses encouragements, grâce à qui ce travail a pu être accompli. Nous remercions également Dr. K.G. AGBEFLE, l'encadreur-adjoint pour ses conseils.

Nos remerciements vont également à mes parents, mes amis, mes camarades et tous ceux qui m'ont assisté durant ce parcours et qui m'ont aidé à faire aboutir cette recherche.

Notre profonde gratitude va à Prof. A. H. ASAAH pour ses conseils et ses suggestions. Nous apprécions énormément sa patience pour répondre à nos difficultés, malgré ses préoccupations administratives.

Nous sommes redevables à tous les professeurs aux départements de français de l'University of Ghana, de l'University of Cape et de l'University of Education, Winneba pour leur conseils et corrections.

TABLE DES MATIERES

Matières	Pages
DECLARATION.....	ii
RESUMÉ.....	iii
ABSTRACT.....	v
MOTS CLÉS.....	vi
DÉDICACE.....	vii
REMERCIEMENTS.....	viii
TABLE DES MATIERES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	xiv
ABRÉVIATIONS UTILISÉES.....	xviii
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
0.1.Contexte de l'étude.....	3
0.1.1. La politique linguistique du Ghana.....	5
0.1.2. La place du français dans le système éducatif du Ghana.....	6
0.2.Problématique.....	8
0.3.Objectifs de la recherche.....	10
0.4.Sujet et définition des termes clés.....	11
0.4.1. Définition des termes clés dans le titre.....	11
Littérature africaine	11

Français langue étrangère	12
0.5. Justification du choix de sujet.....	13
0.6. Questions centrale suivie des questions de recherche.....	15
0.7. Revue de littérature.....	16
0.8. Hypothèses.....	19
0.9. Approche de recherche adoptée.....	20
0.10. Délimitation du mémoire.....	21
0.11. Plan, organisation et agencement du mémoire.....	21

CHAPITRE I

CADRE THÉORIE ET ETUDE DES TRAVAUX ANTÉRIEURS

INTRODUCTION.....	23
1.1.0. Un aperçu quelques concepts fondamentaux de la recherche.....	23
1.1.1. La littérature africaine francophone et la spécificité des textes littéraires francophones	23
Compétences linguistiques.....	25
Compétences culturelles et interculturelles.....	26
Compétences pluridisciplinaires.....	27
1.1.2. L'histoire des méthodologies du français langue étrangère.....	28
1.1.3. La notion de didactique.....	29
1.1.4. Différences entre les langues maternelle, seconde et étrangère.....	30
1.2. Les théories de la recherche.....	34

1.2.1. L'analyse behavioriste de l'apprentissage.....	35
Les avantages du modèle behavioriste ou comportementaliste	36
Les limites du modèle comportementaliste.....	37
1.2.2. L'analyse constructiviste de l'apprentissage.....	38
Les avantages du modèle constructiviste.....	39
Les limites du modèle constructiviste.....	40
1.2.3. L'analyse socioconstructiviste de l'apprentissage.....	40
Les avantages du modèle socioconstructiviste.....	42
Les limites du modèle socioconstructiviste.....	42
1.2.4. Conclusion sur les théories de l'apprentissage.....	43
1.3. Travaux antérieurs.....	43
Conclusion du chapitre I.....	47

CHAPITRE II

DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

INTRODUCTION.....	50
2.0. La population cible.....	52
2.1. Echantillonnage.....	55
2.2. Outils de collecte des données.....	56
2.3. Les questionnaires.....	57

2.4. L'interview avec les professeurs et les étudiants.....	58
2.5. Observation.....	59
2.6. Aspects éthiques.....	60
Conclusion du chapitre II.....	60

CHAPITRE III

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

INTRODUCTION.....	62
3.0. Les questionnaires.....	64
3.1. Données du questionnaire adressé aux étudiants	64
3.2. Données du questionnaire adressé aux professeurs.....	85
3.3. L'entretien.....	97
Les professeurs.....	97
Les étudiants.....	98
3.4. L'observation.....	99

CHAPITRE IV

INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

INTRODUCTION.....	103
4.0. Interprétations et discussions.....	103
4.1. Questionnaires.....	103
CONCLUSION GENERALE.....	113
REFERENCES.....	118
ANNEXE 1.....	126
ANNEXE 2.....	128
ANNEXE 3.....	130
ANNEXE 4.....	131

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1a :	55
Tableau 1b :	56
Tableau 2a :	62
Tableau 2b :	63
Tableau 3 :	65

Tableau 4 :	66
Tableau 5	67
Tableau 6	68
Tableau 7	69
Tableau 8	70
Tableau 9	71
Tableau 10	72
Tableau 11	74
Tableau 12	76
Tableau 13	77
Tableau 14	78
Tableau 15	79
Tableau 16	80
Tableau 17	81
Tableau 18	82
Tableau 19	83
Tableau 20	84
Tableau 21	86
Tableau 22	87
Tableau 23	88
Tableau 24	89

Tableau 25.....	90
Tableau 26.....	91
Tableau 27.....	93
Tableau 28.....	94
Tableau 29.....	95
Tableau 30.....	96

ABRÉVIATIONS UTILISÉES

Pour faciliter la lecture de ce travail de recherche, nous présentons quelques abréviations utilisées dans ce travail.

FLE : Français Langue Étrangère

FFL: French as a Foreign language

SPSS : Statistical Package for Social Sciences

Q : Question/questionnaires

Edu. : Education

Litt : Littérature

Afri : Africaine/Africain

Franc : Francophone

PE : Production Ecrite

PO : Production Orale

CE : Compréhension Ecrite

CO : Compréhension Orale

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CECR : Cadre Européen Commun de Référence

0. INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'émergence des documents authentiques par rapport à l'approche communicative dans les années 1970, en vue de combler les lacunes et de répondre aux besoins des apprenants en français langue étrangère (FLE), marque véritablement un tournant décisif dans les préoccupations de l'enseignement/apprentissage du français.

Le document authentique signifie, d'une manière générale, un document qui n'est pas originellement conçu pour l'enseignement de la langue, mais qu'on exploite dans un cours de langue, en vue de faciliter l'appropriation de la langue des apprenants. L'introduction des documents authentiques consiste à placer les apprenants dans le contexte d'apprentissage. Il est considéré comme un « support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique » (Cuq, 2003, p.75). Cela permet ainsi aux apprenants de développer leur compétence linguistique en interaction, non seulement avec leurs camarades dans la classe, mais aussi en dehors des classes, c'est-à-dire dans la vie active. Les documents authentiques se présentent selon Cuq (2003), sous plusieurs formes différentes : « scriptural, oral ou sonore, iconique, télévisuel et électronique » (p.75), et prennent des formes non littéraires, c'est-à-dire de textes scientifiques etc...

Dès leur apparition en 2001, selon Godard (2015), les approches adoptées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) en didactique du français langue étrangère, sous-estimaient le rôle de la littérature (p.5). En revanche, il est important de souligner qu'une place importante est accordée à la communication tout en privilégiant non seulement des savoirs linguistiques, mais aussi des « savoir -faire » et des « savoir-être » socioculturels (ibid.).

Cependant, on se rend compte qu'il devient nécessaire et important d'utiliser la littérature pour permettre aux apprenants de bénéficier socialement des documents exploités en classe. Plutôt que de se limiter uniquement au plan scolaire, comme le soulignent Cuq et Gruca (2003), que la littérature est un lieu fertile quand il s'agit de la langue (p.384), la littérature facilite et donne une ouverture approfondie de l'apprentissage sur plusieurs plans, y compris la culture. C'est ainsi d'ailleurs que Tabaki-iona. F. et al. (2009), affirment que l'usage des documents littéraires dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE a suscité beaucoup d'intérêt, et ne cesse d'être au cœur des débats au cours de la dernière décennie (p.15).

En effet, dans le système éducatif du Ghana, comme dans d'autres pays, l'on a souvent recouru à des documents littéraires comme supports dans le processus de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE). Mais, force est de constater que ces documents littéraires sont souvent basés sur la littérature française, plutôt que sur la littérature africaine. Selon Cicurel (1991), le contenu souvent ne motive pas les apprenants dans leur apprentissage (p.13).

Ainsi, considérant le cas du Ghana, par exemple, n'est-il pas possible ou plus approprié de tirer les documents littéraires de la littérature africaine francophone ? La littérature, avec sa richesse culturelle, permettra de prendre des mesures pour répondre aux difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans les universités au Ghana.

Considérer la langue comme le moyen de communication et l'expression d'une culture, c'est admettre selon le Conseil de l'Europe (2001), l'intégration dans la situation enseignement/apprentissage des langues étrangères, des documents littéraires qui « ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles, et pas seulement esthétiques » (p 47).

La situation géographique du Ghana par rapport aux pays limitrophes est l'une des principales raisons qui suscitent l'intérêt pour l'apprentissage du français. Une communication efficace en français par les Ghanéens renforcera les relations socio-économiques et politiques avec les autres pays francophones du continent et ailleurs. C'est dans cette optique que se situe la réflexion suivante à savoir que « mon enfant, la langue que tu parles est la plus belle langue du monde. [...]. Etudie-la bien et apprends à la connaître. Elle te fera aimer ce qui est bon, ce qui est grand, ce qui est généreux. Elle ouvrira à la fois ton esprit et ton cœur » (Henriot & Huleux, 1926, p.10).

0.1. CONTEXTE DE L'ETUDE

Une compétence requise en communication se révèle nécessaire comme une finalité de l'apprentissage d'une langue étrangère, de la capacité d'être autonome, et d l'aptitude de parler avec aisance. Mais, force est de constater que la capacité de communiquer efficacement dans une langue nécessite la mise en œuvre de facteurs socio-culturels, en vue de devenir un véritable locuteur de la langue. Les conditions socioculturelles deviennent à cet effet, des conditions à remplir dans l'appropriation de la langue.

Apprendre une langue renvoie donc à être en mesure de communiquer efficacement, comprendre les autres et se faire comprendre. En vue de satisfaire à ces besoins, différentes méthodes en FLE sont apparues sous forme de « textes-supports », nouveau vocabulaire introduit par les didacticiens dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE), communément appelés, « documents authentiques ».

Avant l'apparition de l'approche communicative dans les années 2001, selon Godard (2015), les didacticiens négligeaient ces documents littéraires dans l'enseignement de langue étrangère et se proposaient de mettre à l'écart le texte littéraire, suggérant que son usage n'apportait pas grand-chose dans l'apprentissage de la langue (p.5). Cette position qui consiste à nier l'importance de textes littéraires, donc de la littérature, n'accorde aucune importance à la culture. Mais l'une des caractéristiques principales de l'approche communicative est l'usage des documents authentiques sous plusieurs formes, y compris, des textes littéraires.

L'usage des textes littéraires comme supports se présente sous plusieurs formes. Le rôle linguistique de la littérature dans une situation d'enseignement/apprentissage des langues renvoie aux registres de langue, aux styles, aux procédés rhétoriques ainsi qu'à la nature même du texte. Aussi se situe la richesse du texte littéraire dans différentes interprétations qu'on leur donne. Selon Allemann-Ghionda (1999), c'est la raison pour laquelle un accent particulier est mis sur le rôle significatif des documents authentiques grâce à l'approche communicative, car, il est admis que la littérature fournit à l'apprenant des informations culturelles sur le pays dont il apprend la langue (p.22). Il continue dans le même sens que « l'actualité montre que l'hétérogénéité culturelle et linguistique de la population scolaire est une donnée incontournable et que l'éducation plurilingue et pluriculturelle de tous les élèves devient indispensable » (ibid).

Cette position souligne également la relation qui existe entre la langue et la culture, comme l'indique cette assertion que « langue et culture sont étroitement liées puisque le texte littéraire naît des mots » (Naturel, 1995, p.25). Cela implique qu'on ne peut pas prétendre apprendre une langue sans la culture de cette langue.

Par ailleurs, c'est dans le même ordre d'idées que se situe la réflexion selon laquelle « la langue fait la littérature et la littérature soutient la langue » (Séoud, 1994, p.12). Ces assertions supposent que la littérature permet une ouverture incontestable aux cultures, en donnant « une richesse interprétative du fait de sa littéralité ».

Aussi, la littérature est assimilée à la culture et est considérée dans cette même perspective comme l'accomplissement artistique dans le domaine langagier (Godard, 2015, p.15). Cette approche justifie donc le rôle des textes littéraires dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue.

0.1.1. La politique linguistique du Ghana

La politique linguistique du Ghana est très riche, dans le sens qu'elle s'inscrit dans une situation linguistique caractérisée par le multilinguisme. Dans *le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* Cuq & Gruca (2003) définissent la politique linguistique comme « l'ensemble des choix d'un Etat en matière de langue et de culture. Elle tient à la définition d'objectifs généraux (statut, emploi et fonction des langues, implications en matière d'éducation, de formation, d'information et de communication) » (p.196).

Depuis la domination européenne, l'anglais est parlé au Ghana et demeure jusqu'aujourd'hui la langue officielle du pays. Le Ghana compte plusieurs langues locales ce qui constitue une richesse pour le patrimoine national dans plusieurs domaines de la vie sociale. Mais la multiplicité des langues n'est pas exploitée comme une ressource. Au contraire, on accorde un statut prestigieux à l'anglais au détriment des langues locales. Le pluralisme linguistique du Ghana rend difficile pour les dirigeants politiques de faire le choix pour une langue nationale.

Le pays a dû faire face à des obstacles tout au long de son histoire pour essayer de mettre en place une politique linguistique. En effet, selon Verlet (1986), le 25 Octobre 1961, le parlement ghanéen devient le lieu d'un débat houleux sur le choix d'une langue nationale. La majorité des députés ne supporte pas que la langue akan soit enseignée dans toutes les écoles au Ghana et soit développée comme une lingua franca (pp.72-73).

Soulignons, par ailleurs, que, d'après Ayi-Adzimah (2010), le français apparaît dans l'enseignement selon la politique linguistique mise en place à partir du Junior High School (JHS) en 1994 (p.156). Le français devient dès lors une discipline enseignée au collège. De nos jours, l'enseignement du français couvre tous les niveaux du système éducatif du Ghana, y compris des centres de formation et des institutions privées sur toute l'étendue du territoire national comme Langue Etrangère. C'est l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) au niveau universitaire qui nous intéresse pour cette étude.

0.1.2. La place du français dans le système éducatif du Ghana

Il est important de situer le contexte dans lequel se trouve le français au Ghana, afin de bien apprécier l'importance de notre étude. Le Ghana utilise l'anglais comme langue de l'administration, de l'économie, de la politique etc. C'est un pays situé entre trois pays francophones : la Côte d'Ivoire, le Togo et le Burkina Faso. Le rôle primordial de la langue dans chaque société est un facteur qui motive les acteurs éducatifs et les leaders politico-religieux à intégrer l'enseignement du français dans le système éducatif du Ghana, sous l'étiquette de « langue étrangère ».

L'apprentissage du français langue étrangère va de pair avec la culture étrangère. Mais le recours à la culture ghanéenne dans l'apprentissage du français langue étrangère devient le moyen par lequel le jeune ghanéen saisit très rapidement les notions et les concepts de cours.

C'est pour cette raison que Tarin (2006) souligne que :

Dans toute société (chaque groupe social d'appartenance), chaque individu est l'héritier d'une histoire, d'une langue, de traditions culturelles, de catégories organisatrices du monde physique et du monde social, d'une série de représentations sociales. Catégories et représentations sont déjà disponibles pour les individus des générations successives. Ils n'ont pas à les réinventer pour apprendre (comprendre) le monde (...). La perception de cet héritage est largement inconsciente et pour l'individu qui le reçoit et se l'approprié il correspond à la vérité même du monde (p.13)

D'une part, l'idée principale de l'intégration du français est d'abord de mettre à la disposition de la communauté ghanéenne la capacité linguistique en vue de faciliter les échanges avec les autres pays francophones sur le plan de la communication d'après le Ministère de l'Éducation (2013 : i). C'est donc une opportunité pour les Ghanéens de s'exprimer librement en français avec les confrères immédiats en particulier, et les autres francophiles du monde extérieur, en général. Donc, l'idée première de l'introduction du français au Ghana, c'est pour des fins communicatives.

D'autre part, l'apprentissage du français permet aux Ghanéens d'avoir une ouverture sur le monde conformément à l'esprit de la mondialisation et de permettre, dans le même sens, aux Ghanéens d'être détenteurs de la culture étrangère à travers la langue française.

En revanche, l'usage du français couvre deux domaines essentiels dans le contexte ghanéen. Il s'agit du secteur éducatif, où, il est enseigné à tous les niveaux scolaires, c'est-à-dire, du

primaire à l'université. L'usage du français intervient également dans une dimension internationale, c'est-à-dire, dans le secteur du tourisme, qui est un lieu de contact entre des Ghanéens et les membres de la communauté internationale qui arrivent au Ghana.

0.2. PROBLÉMATIQUE

Le sujet souvent abordé en ce qui concerne la problématique de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, tourne le plus souvent autour du rapport qu'on établit entre la culture immédiate des apprenants et la langue cible, en vue d'une communication efficace. Selon Benabbes (2017), la connaissance de la culture de l'autre permet une interaction réciproque, pour des fins communicative, sociale. La culture constitue donc un élément primordial permettant une émergence et une intercompréhension de différents groupes d'hommes (pp.27-28).

L'enseignement d'une langue étrangère nécessite la mise en place de certains paramètres sociolinguistiques, afin de répondre aux difficultés et de corriger les manquements liés à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. De nos jours, la littérature occupe une place importante dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Et les différentes fonctions assignées à la littérature sont multiples et couvrent divers domaines de l'apprentissage.

C'est d'ailleurs pour cette raison que Tabaki-iona, et al. (2009) affirment que :

L'enseignement de la littérature peut en effet se voir intégrer dans des modèles très variés (langagier, formatif, culturel, esthétique...). Or, qu'il s'agisse de l'enseignement de la littérature ou de l'utilisation du texte littéraire à des fins d'enseignement/apprentissage d'une langue vivante, les enseignants s'accordent aujourd'hui à considérer l'espace littéraire comme le lieu où se croisent langue(s) et culture(s) (p.7).

Nous trouvons par-là que la littérature devient donc, le lieu de rencontre entre langues et cultures, comme l'affirme Naturel (1995) selon qui la « langue et littérature sont étroitement liées puisque le texte littéraire naît des mots, [...] » (p.25), et son usage peut répondre à une multitude de questions qui restent jusqu'alors sans solution. Okolo (2017) démontre que l'usage de la littérature en classe de langue peut contribuer au développement de la faculté intellectuelle des apprenants sur quatre compétences principales : l'expression orale, la compréhension orale, l'expression écrite, la compréhension écrite. Ensuite, pour Benabbes (2017), dans une classe de langue, « le texte littéraire est un support didactique qui peut allier trois codes : linguistique, esthétique et culturel ; il joue un rôle absolument incontournable de communication, de partage et d'échanges culturels et c'est grâce à sa vision plurielle du monde qu'il favorise le dialogue entre les différentes nations et cultures » (p.29).

Considérer la langue comme le moyen de communication et l'expression d'une culture, c'est admettre dans le même esprit, le recours dans l'enseignement/apprentissage, aux textes littéraires. Comme le souligne le Conseil de l'Europe (2001), ils « ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles, et pas seulement esthétique » (p.47).

Dans le processus de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, on recourt aux méthodes liées au FLE (Français langue étrangère). Dans le cas du Ghana, où le français est une langue étrangère, on recourt notamment à des documents authentiques, servant de supports, pour mener à bien l'acquisition du français. Ces documents se présentent sous formes de textes, d'audio-visuels, d'images, etc.

Cependant, nous trouvons qu'il s'agit le plus souvent de la littérature française qui est exploitée (Leroy, 2001). Ainsi, on peut se demander s'il n'est pas préférable de recourir aussi à d'autres littératures. Dans le cas du Ghana, par exemple, n'est-il pas possible ou préférable, de tirer les documents, pour l'usage en classe, de la littérature africaine, voire littérature africaine francophone ?

0.3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Nous nous sommes donnés pour objectif, d'une part, de comprendre la place qu'occupe la littérature africaine dans le processus de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans des universités ghanéennes, et d'autre part, nous envisageons, à travers la présente étude, de répertorier les usages qui sont faits de la littérature africaine en classe de FLE.

L'un des objectifs majeurs pour cette étude est d'essayer d'identifier l'importance de la littérature africaine francophone dans l'enseignement/apprentissage du français dans des universités au Ghana. Nous espérons aboutir à des recommandations destinées aux décideurs et aux acteurs politiques afin de réorienter le système d'éducation au Ghana pour ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère. La mise en pratique des

recommandations de cette étude sera bénéfique pour tout le monde dans le sens de promouvoir la langue française au Ghana, en particulier, et dans d'autres pays anglophones de la sous-région et dans le monde en général.

0.4. SUJET ET DÉFINITION DES TERMES CLÉS

L'enseignement du français en tant que langue étrangère est aujourd'hui une nécessité à cause de la mondialisation et aussi de la situation géographique du Ghana. L'usage de la littérature dans l'enseignement du français facilite des échanges entre plusieurs communautés ethniques, suscite de l'intérêt pour l'apprentissage et permet un enseignement/apprentissage efficace du français. C'est pour cette raison que nous sommes motivé par le sujet suivant :

L'importance de la littérature africaine en classe de Français Langue Etrangère (FLE) dans des universités ghanéennes.

0.4.1. Définition des termes clés dans le titre

-Littérature africaine :

Il s'avère très difficile de donner une définition précise à la littérature africaine. Il nous a paru utile, de prime abord, de commencer par un survol l'ensemble de la question. La littérature africaine se caractérise largement par l'oralité et constitue le reflet de l'Afrique ancestrale à travers de divers thèmes abordés qui véhiculent la culture et la civilisation africaine. Ainsi, nous pouvons simplement définir la littérature africaine comme l'ensemble des œuvres écrites ou orales considérées du point de vue de la forme et de l'expression. C'est dans cette perspective

que se trouve Chevrier (1993), il définit la littérature africaine comme l'ensemble des œuvres écrites et orales appartenant à la civilisation des peuples de l'Afrique noire et du Maghreb (pp.67-77).

Cependant, pour cette étude nous tenons spécifiquement compte de la littérature africaine francophone. Selon Moudileno (2003), la littérature africaine francophone peut être définie comme la littérature en langue française par des auteurs africains (p.01). C'est l'ensemble des œuvres littéraires des sociétés africaines francophones. Donc, la littérature africaine francophone est l'ensemble des productions écrites et orales en langue française par des écrivains africains.

-Français langue étrangère

La notion de langue étrangère est très souvent difficile à cerner. Pour Cuq (1991), « nous entendons langue étrangère dans un sens beaucoup plus restreint, et qui tient compte du paramètre individuel au détriment du paramètre national : toute langue non première est langue étrangère » (p.99).

Verdelhan (1997) soutient également cette conception de langue étrangère. Cependant, il propose deux interprétations distinctes de l'adjectif « étrangère ». D'une part et du point de vue de l'individu, le français est une langue étrangère à son environnement immédiat ce qui la distingue de sa langue maternelle. D'autre part, il ajoute que la langue étrangère renvoie l'individu à son pays, le français est langue étrangère parce que ne bénéficiant d'aucun rôle statutaire ni social (p.14).

0.5. JUSTIFICATION DU CHOIX DE SUJET

Aujourd'hui, beaucoup de chercheurs n'hésitent pas à souligner les apports de la littérature en classe de langue. Par exemple, selon Puren (2012), les approches méthodologiques scolaires qui sont apparues vers la moitié du XXe siècle établissent des liens entre langue, littérature et culture, tout en considérant l'usage des documents littéraires en classe comme support. Il soutient que le texte littéraire constitue une source de culture, de langue et un réservoir de formes. Les documents littéraires dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, selon Fiévet (2013), fournissent suffisamment de qualités linguistiques, permettant ainsi aux apprenants de faire face à leurs difficultés langagières (p.9).

C'est à cet effet que l'enseignement de la littérature en classe de FLE, d'une manière générale, a pris une ampleur considérable durant ces dernières années qui donne l'opportunité aux acteurs d'encourager l'usage de ces textes littéraires pour répondre aux exigences pédagogiques. Ces documents littéraires appelés « documents authentiques » servent d'habitude de supports de cours. Mais, il est nécessaire de connaître les objectifs précis derrière l'usage de ces outils dans l'enseignement. En vue de comprendre les raisons qui suscite utilisation, on doit tout d'abord essayer de répondre aux questions suivantes :

- i. Pour quelles fins doit-on recourir aux textes littéraires en classe de langue ?
- ii. Comment cela peut servir ?
- iii. À quels problèmes linguistiques veut-on répondre par cette démarche ?
- iv. Quelles sont les mesures mises en place pour mener à bien cette initiative ?
- v. Comment y procéder ?
- vi. Par quel moyen ?
- vii. Quelle stratégie doit-on adopter ?

- viii. En utilisant les œuvres complètes ?
- ix. Des extraits ?
- x. Pour qui ? Avec quelles méthodes ?
- xi. Pour quelles raisons ? (Fiévet, 2013, p.11).

Il ne fait pas de doute que l'apprentissage d'une langue peut se faire à travers plusieurs moyens. On peut recourir à toute une panoplie de textes, comme des discours politiques, articles de presse, des extraits de journaux, des textes de publicités etc. Cependant, la seule question qui demeure est : À quoi sert-il de recourir à la littérature dans une classe de français langue étrangère ? Nous remarquons que pour répondre à cette question, il devient donc impératif de connaître la spécificité des textes littéraires, c'est-à-dire « la littéralité » des textes.

Si nous considérons, à la suite de Séoud (1994), que « la langue fait la littérature et la littérature soutient la langue » (p.12), c'est-à-dire que la littérature est indispensable quand il s'agit de la didactique d'une langue étrangère, il devient évident qu'il faut apprendre la langue par la littérature. La considération de la littérature africaine s'avère nécessaire, parce que, « ces connaissances socioculturelles sont pertinentes en FLE, car elles permettent aux apprenants de prendre conscience de leurs propres pratiques culturelles autant que des valeurs qu'ils attribuent à ce qu'ils lisent » (Godard, 2015, p.35).

La considération d'une visée littéraire africaine dans le processus de l'enseignement/apprentissage du français au Ghana va permettre aux acteurs et formateurs de mettre en place « des cursus adéquats » afin de remédier aux lacunes constatées dans l'enseignement du français langue étrangère dans des universités au Ghana. De surcroît, des mesures seront prises dans le domaine des curricula des universités afin de prendre connaissance de la situation réelle sur le terrain. A cet effet, nous nous sommes donné pour tâche de mener

une réflexion sur la question de la littérature africaine francophone, sur les raisons et les bénéfices de son usage en classe, sur la contribution de la littérature africaine francophone dans le développement de la faculté linguistique des apprenants.

0.6. QUESTION CENTRALE SUIVIE DES QUESTIONS DE RECHERCHE

Notre étude vise essentiellement à déterminer si la littérature africaine francophone est suffisamment mobilisée dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans les universités ghanéennes. En vue de mener cette démarche de vérification, nous nous posons la question suivante :

Quelle place est accordée à la littérature africaine francophone dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana ?

Cette question centrale suscite les questions de recherche suivantes :

- QR1 : Les documents authentiques sont-ils également tirés de la littérature africaine francophone ?
- QR2 : L'intégration de la littérature africaine pourrait-elle rendre plus efficace l'enseignement/l'apprentissage du FLE dans les universités ghanéennes.
- QR3 : Qu'est-ce qui influence le choix de la méthode pratiquée par les professeurs ?

0.7. REVUE DE LITTERATURE

La littérature et son importance dans l'enseignement du français langue étrangère engendrent beaucoup de débats. Des points de vue différents sont exprimés quant à l'usage de la littérature francophone dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Pour entreprendre une enquête sur l'usage de la littérature francophone en classe de FLE, Maillard (2013) a examiné le texte littéraire francophone en classe de FLE, comme « passeur de langues et de cultures ». L'étude de Maillard a retenu le concept de passeur de langues et cultures comme l'idée principale de l'étude, expliqué en deux volets : le texte littéraire francophone est originellement conçu comme modèle langagier ; et le deuxième volet, le texte a une dimension culturelle que l'école a pour mission de transmettre aux apprenants. La recherche de Maillard se base sur une approche ethnographique des enregistrements de cours afin de déterminer en quoi et comment le texte littéraire francophone constitue un passeur interculturel privilégié en classe de langue. Elle tente aussi d'identifier les difficultés rencontrées à travers l'usage des textes en classe.

Par contre, son travail aborde uniquement l'usage de la littérature dans le contexte francophone. Or, les pays anglophones, comme le Ghana ou le Nigeria, sont également intéressés par une telle étude. La recherche indique également que le texte est un carrefour de contact avec l'autre, et un excellent outil d'apprentissage d'une langue. Sa démarche renvoie à ce qui fait la spécificité de la littérature dans une situation d'apprentissage de langue, comme le souligne l'étude sur les spécificités de l'enseignement des littératures francophones dans la didactique du Français langue étrangère FLE.

L'étude d'Abadlia (2014) cherche à déterminer le propre de la littérature francophone en classe de FLE, en se basant sur sa propre expérience en tant qu'enseignante. La recherche tient à évaluer l'état de lieu, la place et le rôle des littératures francophones africaines et maghrébines dans l'enseignement du FLE en se basant sur le cas de l'Algérie. Elle a retenu la « méthode sémiotique » pour son étude et privilégié la lecture comme étant la première étape dans l'usage du texte en classe. Elle souligne que la méthode sémiotique permet à l'apprenant de façonner le sens et de manier le texte afin d'en déduire les éléments linguistiques. S'agissant de la spécificité du texte littéraire francophone, la recherche retient la pluralité culturelle et l'interculturel et intertextuel, tout en donnant l'opportunité à l'apprenant de recourir à l'histoire socio-culturelle, à sa culture et bien évidemment à sa langue. La recherche révèle que les étudiants sont plus motivés par des textes francophones africains que des textes français, ce qui constitue pour nous un point fort pour la recherche. L'étude indique également que les textes littéraires francophones permettent d'écrire et de communiquer efficacement en français, à travers des exposés oraux. Deux intérêts de l'exploitation de la littérature francophone sont également soulignés : celui de rapprochement de l'objet étudié et celui de la découverte de sa culture. Nous voyons par contre que, ces derniers éléments, n'apportent rien de nouveau par rapport aux autres textes. Nous remarquons ensuite que l'étude reste également silencieuse sur les pistes de réorientation de l'exploitation des textes francophones dans les pays anglophones, car le français n'a pas le même rôle statutaire que dans les pays francophones.

La recherche de Yiboe (2010) porte sur « l'enseignement/apprentissage du français au Ghana : écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage ». La recherche vise à savoir les stratégies communicatives dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. La

délimitation de l'étude se situe au niveau des lycées dans la municipalité de Cape Coast. On se demande dès lors si une étude dans une seule région sur dix, est assez représentative.

L'étude retient la définition de la culture du point de vue anthropologique, sociologique et didactique et se situe dans une approche ethnographique. L'analyse des données est basée sur les différents comportements verbaux et non verbaux retenus au cours de la transcription des séances filmées. Après l'analyse des données, la recherche indique qu'il y a un problème entre la culture européenne et celle des apprenants. La communication non-verbale est plus présente dans les classes malgré le fait que les apprenants démontrent suffisamment le désir pour la langue française. Cependant, nous trouvons que l'étude se limite au niveau secondaire, laissant dans le doute ce qui se fait au niveau universitaire.

D'autres chercheurs abordent le même concept de littérature francophone en classe. Par exemple, Berthelot (2011) aborde le sujet de « littératures francophones en classe de FLE » où l'étude met en exergue, « pourquoi et comment les enseigner » en classe. D'autres ont également entrepris des études similaires en relation avec la littérature francophone en FLE. Le point commun des études est que la littérature francophone a été plus ou moins abordée dans un domaine particulier. Malgré de nombreuses études en relation avec l'usage de la littérature francophone en classe de FLE, l'importance de la littérature africaine francophone n'a pas reçu suffisamment d'attention. Il s'avère donc, nécessaire d'entreprendre cette étude, comparativement à d'autres études menées dans le domaine de l'éducation au Ghana.

La présente étude a une spécificité unique. Par exemple, tandis que l'étude d'Abadlia (2014) est centrée sur la littérature francophone en classe de FLE, notre recherche est plus spécifique, dans le contexte ghanéen, plus précisément au niveau universitaire dans un pays anglophone où le français est une langue étrangère.

Cette étude vise donc à entreprendre une recherche sur l'importance de la littérature africaine francophone, s'il y en a, dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans des universités ghanéennes. Il s'agit de *l'University of Ghana, Legon*, de *l'University of Cape Coast*, et de *l'University of Education Winneba*.

0.8. HYPOTHESES

Pour atteindre notre objectif, nous cherchons à répondre à cette question fondamentale : Quelle est l'importance de la littérature africaine francophone en classe de FLE dans des universités ghanéennes ?

La réponse à cette question principale nous conduit à émettre l'hypothèse suivante : La littérature africaine francophone n'est pas suffisamment mobilisée en classe de FLE dans des universités au Ghana.

Notre étude ne se limite pas uniquement à savoir la place de la littérature africaine francophone en classe de FLE, mais aussi à savoir les genres littéraires utilisés.

En vue de répondre à cette question, nous émettons les hypothèses suivantes, que nous essayerons de valider ou de réfuter au cours de la recherche. Il s'agit de :

1. La littérature africaine francophone n'a pas reçu assez d'importance dans l'enseignement du FLE.
2. L'intégration des littératures africaines en classe de FLE établirait des liens entre la découverte de la culture africaine francophone et l'apprentissage du français.

3. Des cours recourant également à la littérature africaine francophone peuvent intéresser davantage les étudiants.

0.9. APPROCHE DE RECHERCHE ADOPTÉE

Afin d'atteindre les objectifs que nous sommes fixés pour cette étude, des données seront collectées à partir de questionnaires. Ces questionnaires sont de deux types : le premier type est adressé aux professeurs et le second aux étudiants. Nous utilisons également des interviews et des observations de classe. Ces questionnaires, interviews et observations sont axés principalement sur de la question : quelle place faudrait-il accorder à la littérature africaine francophone ?

Nous avons retenu l'approche mixte pour cette étude. Selon Wilkins & Woodgate (2008), la méthode mixte de recherche présente trois avantages fondamentaux : elle analyse des données dans une perspective plus étendue de la situation, en permettant ainsi une étude sur la créativité et l'innovation afin de mieux comprendre les phénomènes. Elle permet également une analyse complète d'un phénomène grâce à l'intégration de diverses approches. La méthode mixte permet de surcroît, une analyse des résultats avec des données provenant de diverses sources (p.13).

0.10. DELIMITATION DU MEMOIRE

Trois (3) universités du Ghana sont ciblées. Il s'agit de *l'University of Ghana, Legon*; de *l'University of Cape Coast* et de *l'University of Education Winneba*. Nous avons ciblé ces universités à cause de leur renommée. Des professeurs compétents et qualifiés, des effectifs considérables des étudiants, des infrastructures adéquates etc., sont quelques-unes des raisons qui motivent le choix de ces universités. En plus, *l'University of Education Winneba* et *l'University of Cape Coast* sont des universités spécialisées dans l'enseignement du FLE.

Pour cette recherche portant sur « l'importance de la littérature africaine en classe de Français langue étrangère (FLE) dans des universités ghanéennes », nous cherchons à être plus spécifique. Par littérature africaine, nous retenons des documents ou textes africains, par exemple *Le Soleil des indépendances* d'Ahmadou Kourouma (1968) et des documents africains écrits en d'autres langues. Mais étant donné qu'il s'agit de FLE, nous gardons des documents ou textes traduits en français, par exemple, *Le monde s'effondre* de Chinua Achebe ; dans ce sens, la littérature africaine francophone sera considérée.

0.11. PLAN, ORGANISATION ET AGENCEMENT DU MEMOIRE

Notre recherche est subdivisée en quatre grands chapitres.

Le premier chapitre porte sur les théories relatives à notre sujet de recherche et une analyse succincte des travaux qui constituent un point d'appui. Les travaux nous permettent de bien situer cette recherche dans un cadre plus approprié. Le deuxième chapitre est consacré à la description méthodologique, c'est-à-dire la démarche adoptée pour la collecte des données, les outils utilisés pour recueillir les informations nécessaires pour la recherche. Il s'agit de

questionnaire, de l'entretien et de l'observation. Le troisième chapitre se focalise sur la présentation et l'analyse des données. Le quatrième chapitre est la partie de l'interprétation et de la discussion des différents résultats de l'étude. La conclusion fait le bilan de la recherche et émet des jugements sur les hypothèses avancées préalablement, afin de donner des pistes de réorientation pour ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans le contexte ghanéen.

CHAPITRE I : CADRE THÉORIE ET ETUDE DES TRAVAUX ANTÉRIEURS

INTRODUCTION

La première partie de ce chapitre est consacrée aux modèles théoriques en relation avec notre thème de recherche. Dans cette partie, nous portons un regard sur l'usage des documents littéraires comme supports dans l'enseignement/ apprentissage du français dans le contexte ghanéen. Cela consiste à savoir s'il y a une mobilisation de la littérature africaine francophone dans ce domaine. Nous prévoyons également de passer en revue la notion centrale de notre étude, celle de la littérature africaine francophone. La deuxième partie de ce chapitre a trait aux travaux antérieurs.

1.1.0. UN APERCU QUELQUES CONCEPTS FONDAMENTAUX DE LA RECHERCHE

Il convient de définir les notions clés en relation avec cette étude afin de saisir d'une manière globale le contexte dans lequel se situe cette étude. Une présentation de ces notions nous donne l'opportunité de bien nous situer avant d'entrer dans le vif de notre recherche. Un tel travail s'avère nécessaire puisque ces notions constituent la trame de notre recherche.

1.1.1. La littérature africaine francophone et la spécificité des textes littéraires francophones

Il nous a semblé pertinent de chercher à savoir la place qu'occupe la littérature africaine francophone dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE), dans le

contexte universitaire au Ghana. Selon Berthelot (2011), le terme « francophonie » se situe en deux dimensions. La première dimension renvoie aux institutions et la deuxième concerne une situation linguistique (p.26). A cet effet, c'est le deuxième aspect qui nous intéresse pour ce travail, c'est-à-dire, l'aspect linguistique.

Berthelot (2011) situe la spécificité de la littérature africaine francophone autour de trois éléments essentiels : dont la langue d'écriture, le référent et enfin les thématiques abordées. Elle écrit en faveur de ces éléments « car ce sont elles qui motivent notre choix à utiliser ces textes en classe de FLE » (p39).

Elle affirme que ces trois éléments sont importants et jouent un rôle primordial dans une situation enseignement/apprentissage. La littérature africaine francophone présente une forme particulière de la langue. Et l'un des auteurs qui se sont illustrés dans ce cas est Ahmadou Kourouma. L'auteur a « africanisé » la langue française en utilisant le Malinké dans certains de ses écrits parmi lesquels *Le Soleil des indépendances*. Nous pouvons, par-là, citer *Les Soleil des indépendances* dans lequel il fait entendre le Malinké, ce qui conduit à une langue française africanisée.

Les thèmes abordés dans la littérature africaine francophone se présentent sous diverses formes, mais tout en véhiculant la richesse de la littérature africaine francophone. Les thématiques permettent le développement de nombreuses compétences dans l'enseignement/apprentissage du FLE, « utiliser les textes francophones en classe de FLE permet donc d'élargir nos horizons tout en développant certaines compétences » (Berthelot, 2011, p.44). Il s'agit de compétences linguistiques, compétences culturelles, interculturelles et compétences pluridisciplinaires.

Compétences linguistiques

Les textes littéraires francophones contribuent au développement de la faculté linguistique et intellectuelle de l'apprenant. Cela implique, selon Cuq (2003), que la littérature contribue de manière significative dans une situation d'enseignement/apprentissage (p.159).

Cette position vient corroborer le rôle spécifique de la littérature francophone à la langue de l'apprenant. Le texte littéraire francophone enrichit la langue de l'apprenant à cause des normes et traditions africaines véhiculées.

Le texte littéraire francophone contribue ainsi à l'« horizon linguistique et culturel » de l'individu et renforce par la suite, sa faculté cognitive. Cependant, il est important que certaines conditions soient remplies dans l'usage des textes littéraires afin d'atteindre les objectifs visés.

Glissant (1990) écrit à ce propos :

Comme il y a une « bonne » manière de pratiquer la langue, il y aurait une manière « correcte » de l'enseigner. Voilà qui retentira non seulement sur la conception qu'on se fait de la langue mais sur l'idée qu'on se forgera de son apport à d'autres langues. Et par conséquent, sur l'appareil théorique mis en place par les disciplines qui s'appliquent à l'usage des langues, soit pour les analyser(sic), soit pour les traduire entre elles, soit pour en permettre l'apprentissage (p128).

Par ailleurs, l'utilité de la littérature africaine francophone en classe de FLE ne se réduit pas uniquement au développement des compétences linguistiques. Les textes francophones renferment également des propriétés pour le renforcement des compétences culturelles et interculturelles.

Compétences culturelles et interculturelles

Des points de vue divergents sont souvent exprimés sur les des deux concepts : « compétences culturelles » et « compétences interculturelles ». Certains par contre, considèrent les deux termes comme des notions qui se complètent. Abdallah-Preteille (1996a), par exemple, fait une différence entre la compétence culturelle et la compétence interculturelle. Pour lui, la compétence culturelle se situe dans le domaine culturaliste, c'est-à-dire le culturalisme, doctrine qui souligne l'influence prépondérante de la culture sur la personnalité des individus et la compétence interculturelle concerne le domaine interculturel.

La compétence culturelle établit donc un lien avec le milieu d'accueil de l'individu en question. Ce lien lui permet de se familiariser avec des normes de cette société.

Selon Cuq (2003), un « véritable laboratoire de langue, la littérature est également le lieu de croisement des cultures et l'espace privilégié de l'interculturalité. La littérature et le texte littéraire devraient donc s'insérer davantage dans le champ de la didactique des langues pour gagner une place plus cohérente et des fonctions plus opératoires dans l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères. » (p.159). Et pour Porcher (1995), « toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit » (p53). Grâce à ces points de vue élaborés, il devient donc nécessaire de considérer aussi des compétences interculturelles dans l'enseignement.

La compétence interculturelle enrichit l'apprenant dans son processus d'acquisition d'une nouvelle langue/culture ou des nouvelles compétences linguistico-culturelles, plus spécifiquement de communiquer efficacement.

Et Abdallah-Preteille (1996b) explique également qu'« il s'agit donc de développer une compétence d'analyse car les faits culturels peuvent servir d'écran à la compréhension des enjeux de la communication ; compétence qualifiée d'interculturelle si l'on fait référence au fait que toute définition culturelle est le produit d'une interaction, d'une inter-définition » (p35). Nous trouvons à partir de ces explications que l'apprenant développe des facultés communicatives lorsqu'il s'agit de la « compétence interculturelle ». Cette compétence aide l'apprenant à être autonome en interaction avec ses proches. Nous comprenons également que les deux concepts « compétences culturelles et interculturelles » établissent des liens entre l'individu et son milieu social, en lui permettant d'être bien outillé en communication, raison pour laquelle Le Cadre Européen Commun souligne que la « dimension interculturelle » est un élément indéniable qui entre dans les objectifs de la didactique des langues. Ainsi, nous trouvons que la littérature africaine francophone constitue un moyen efficace pour le développement des compétences pluridisciplinaires.

Compétences pluridisciplinaires

La littérature africaine francophone permet d'élargir des compétences dans plusieurs domaines, à cause de la dimension pluridisciplinaire des thèmes, des cultures, des usages linguistiques etc. Car, « [...] il est extrêmement difficile de percevoir le sens d'une œuvre sans un minimum de connaissances historiques sur les conditions de son apparition » (Vigner, 1979, p65). Cela explique que les œuvres de la littérature africaine francophone permettent une identification de soi et une reconnaissance de son identité à travers des conditions qui les ont vues naître.

1.1.2. L'histoire des méthodologies du français langue étrangère

D'une manière générale, les termes « méthode » et « méthodologie » sont souvent conçus comme des synonymes à cause de leur usage dans la vie de tous les jours.

Mais, en didactique des langues, les deux notions désignent deux choses bien distinctes. Selon Germain (2001), nous comprenons d'une part que la méthode est tout un ensemble de principes, de procédés mis en place dans une situation d'apprentissage ayant pour but de rendre plus accessible l'apprentissage, et d'autre part, la méthodologie désigne le manuel conçu pour mettre en évidence ces principes (p.15). Ainsi, on parle de méthode traditionnelle, de méthode directe, de méthode SGAV, de l'approche communicative etc.

La méthode signifie donc, le regroupement d'outils constitués de manuels, textes, supports, etc. D'après le dictionnaire pratique de didactique du FLE (Robert,2008), la méthode traditionnelle est née depuis l'antiquité, visant à mettre à la disposition de l'apprenant, un savoir en rapport direct avec la société.

Quant à la méthode directe, elle vise essentiellement à mettre l'apprenant dans « un bain de langue », ayant recours au moyen d'apprentissage de la langue d'origine, c'est-à-dire la langue maternelle. Par ailleurs, la méthode audio-orale et audiovisuelle ou SGAV, se base principalement sur des exercices structuraux pour une finalité communicative (Ibid). En outre, l'approche communicative consiste à outiller les apprenants d'une aptitude de communication et à les rendre autonomes dans la langue. En 2001, le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) a vu le jour. Le CECRL a pour but de privilégier l'interaction des apprenants, en mettant l'accent sur l'aspect d'interculturel dans un contexte de plurilinguisme.

La méthodologie peut être définie comme une étude des différentes méthodes d'enseignement/apprentissage et leurs applications. Par extension, la méthodologie est aussi l'ensemble d'éléments mis en œuvre à travers une méthode ou les principes qui sous-tendent l'utilisation des outils. Dans son ouvrage intitulé *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Puren (1988), souligne que :

Les méthodologies mettent en œuvre des éléments variables, à la fois nouveaux et anciens en étroite interaction avec le contexte historique qui les voient naître ou qui conditionnent leur naissance. Dans ce faisceau interactionnel qui détermine toute méthodologie, les objectifs de l'apprentissage, les contenus linguistiques et culturels qui dépendent des théories de référence et les situations d'enseignement peuvent varier profondément d'une époque à une autre. (Cité dans Cuq & Gruca, 2005 : p. 254).

1.1.3. La notion de didactique

La didactique est une science propre ayant pour objet les méthodes relatives à l'enseignement. Autrement dit, elle a pour objet d'étude la matière. Selon Robert (2008), la didactique constitue « de par sa nature, une synthèse de sciences comme la méthodologie, la pédagogie, la psychologie, la sociologie, les sciences auxquelles vient s'ajouter la linguistique. Ainsi, un spécialiste de didactique (didacticien ou didactologue) à la fois un méthodologue, un pédagogue, un psychologue et un sociologue » (p.68). Nous pouvons affirmer dès lors que la didactique va en parallèle avec les autres sciences de la pédagogie.

Selon Halté (2001), « l'objet de la didactique du français est l'ensemble des problèmes que pose la transmission et l'appropriation des savoirs et savoir-faire de la matière française » (p.15). Et pour Puren (2000), la didactique est la « discipline d'observation et d'intervention sur le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures ». (p.21)

Il faut admettre avec Halté (1993) qu'« en tant que discipline, la didactique s'occupe des contenus d'enseignement – de leur sélection, de leur élaboration, de leur traitement, des conditions de leur appropriation » (p.122). Cela implique que la didactique des langues prend en compte comme nous le voyons avec Cuq & Gruca (2005), « l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel » (p. 52).

Par contre, la définition de la didactique d'après le dictionnaire *des concepts clés de pédagogie* de Raynal & Rieunier (1997), renvoie à « l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline » (p.107). Cela donne raison aux points de vue qui affirment qu'on doit dissocier la didactique des langues de la didactique des mathématiques de la didactique des sciences naturelles etc.

Le point à souligner ici est que l'apprentissage d'une langue étrangère nécessite un certain nombre de paramètres qu'on ne doit en aucun cas sous-estimer. Il semble à cet effet nécessaire et naturel de se demander comment améliorer l'enseignement/apprentissage dans une situation donnée. La didactique permet d'optimiser les processus d'apprentissage, les techniques retenues sont, bien entendu, différentes selon les matières et les disciplines puisqu'elles dépendent directement des contenus à enseigner. Ainsi, l'objet d'étude de la didactique du français langue étrangère (FLE) concerne la langue française et plus précisément, le français langue étrangère.

1.1.4. Différences entre les langues maternelle, seconde et étrangère

La langue maternelle est un concept difficile à saisir à cause de son statut dans la société. Lorsqu'on parle de la langue maternelle d'un individu, par exemple, l'idée première qui vient à l'esprit, est celle qui renvoie à la langue parlée par la mère ou l'environnement parental

immédiat de cet individu. En revanche, force est de constater que la langue maternelle n'est pas toujours la langue de la mère.

Quelques éléments nous permettent de situer la langue maternelle parmi les autres catégories de langues. Elle occupe la première place dans l'ordre de l'acquisition. Son antériorité permet au locuteur d'avoir un niveau indiscutable sur l'oral et/ou à l'écrit. Et selon Cuq et Gruca, (2005), l'acquisition de la langue maternelle se fait de manière naturelle, autrement dit, son acquisition se déroule de façon inconsciente, sans que le locuteur ne s'en rende compte (p.91). Elle est acquise à travers l'interaction avec l'entourage, sans aucun processus d'apprentissage proprement établi.

Selon Dumenyah (2015), la langue maternelle désigne la première langue acquise par l'individu dans l'ordre de l'appropriation de langues (p.20). Certains la qualifient de langue de « première socialisation », car, elle est la langue de communication dans l'environnement immédiat de l'enfant, raison pour laquelle certains, pour être neutres, préfèrent l'expression langue première.

Tout d'abord, le concept de statut des langues désigne des situations d'utilisation des langues dans des contextes spécifiques liés à la vie. Verdelhan-Bourgade (2002) précise que la langue seconde est « une langue non maternelle, c'est-à-dire apprise après la langue maternelle, mais qui, dans le pays considéré, a un statut particulier, lié à différentes causes : elle est pratiquée par une partie de la population, elle a une influence plus forte que d'autres langues sur le développement global de l'individu » (p.19).

Le français langue seconde joue un rôle dans deux domaines principaux : d'une part, il intervient dans le domaine statutaire ou institutionnel, où il est souvent conçu comme la langue

de la scolarisation. Le français constitue dans ce contexte, la langue officielle, de l'usage administratif.

En effet, « on parle du français en tant que langue seconde (FLS) pour décrire l'ensemble des situations d'apprentissage du français dans les régions du monde où le français, tout en n'étant pas la LM de la plupart de la population, n'est pas une LE comme les autres... » (Cuq & Gruca, 2005, p.95). Donc, nous trouvons que la langue seconde est largement utilisée en particulier dans les institutions éducatives et gouvernementales dans un pays où la plupart des gens ne sont pas natifs. Bref, le français est une langue seconde pour les pays francophones comme la Côte d'Ivoire, le Togo. Tandis que le français est une langue étrangère dans les pays anglophones comme le Ghana, le Nigeria. Le français est une langue étrangère dans ces pays parce qu'il est organisé en qualité d'objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage.

Dans ce monde en perpétuelle évolution, où l'être humain doit être capable de s'adapter à une réalité complexe et globale qui exige une mobilité croissante, la maîtrise des langues est un atout majeur pour réussir cette adaptation. La connaissance d'une langue va faire ainsi appel à une somme de savoirs et de savoir-faire déjà acquis pour mettre en place de nouvelles compétences grammaticales, lexicales ou phonétiques, ou encore interculturelles. L'arrivée du CECRL met clairement en avant la notion de compétence dans l'apprentissage d'une langue. Être compétent dans une langue, c'est, avant tout, pouvoir interagir socialement et c'est ce que prévoient les méthodes d'enseignement.

L'apprenant se retrouve donc dans des situations où la langue est un outil par lequel il faut accomplir une responsabilité sociale menant à l'intégration dans la vie active, afin de répondre aux besoins de la vie quotidienne. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de

l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en matière de langue et de culture.

Depuis une cinquantaine d'années, la discipline FLE a placé la communication au cœur de ses préoccupations, perçue à la fois comme un objectif, mais aussi comme un moyen et une méthode d'apprentissage. Le FLE apporte une vision différente de l'apprentissage et de l'enseignement. La communication en FLE est principalement axée sur le développement de la compétence orale. Elle s'accompagne d'un certain équilibre vis-à-vis de l'écrit, mais tient en compte des besoins spécifiques des apprenants.

Parler de langue étrangère consiste tout d'abord à considérer la langue maternelle de l'individu « qui s'engage dans un processus d'apprentissage plus ou moins volontaire et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs » Cuq & Gruca, (2002 :94),

Aussi, se distingue-t-elle de la langue maternelle dans le sens où, elle n'est pas la première « langue de socialisation », ni la première dans l'ordre « des acquisitions linguistiques ».

En rapport avec la langue maternelle, Nisubire (2000) estime que la langue étrangère ne constitue pas celle parlée dans la communauté environnante du locuteur, donc n'a aucun statut officiel. La langue étrangère nécessite des efforts conscients dans son apprentissage, contrairement à la langue maternelle qui s'approprie de façon naturelle. Par ailleurs, « le concept de la langue étrangère se construit par opposition à celui de la langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère. On veut dire par là qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s) » (Cuq & Graca, 2005, p.93).

L'objectif général de l'enseignement du français est de transmettre et faire construire un ensemble de savoirs et de savoir-faire sur la langue, pour communication. La littérature permet à l'élève de mieux penser, de s'exprimer et d'être un acteur social « critique et créatif ».

La notion de français langue étrangère connote très souvent des situations d'enseignement de la langue française à l'étranger, particulièrement dans les pays anglophones comme le Ghana, le Nigeria etc. D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle le français bénéficie du statut de « Langue étrangère » au Ghana aujourd'hui. En d'autres termes, « nous entendons langue étrangère dans un sens beaucoup plus restreint, et qui tient compte du paramètre individuel au détriment du paramètre national : toute langue non première est langue étrangère » (Cuq, 1991, p.99).

La difficulté de cerner avec précision la notion de langue étrangère (LE) conduit Verdelhan-Bourgade (1997) à suggérer que l'adjectif « étrangère » soit interprété de deux points de vue. Du point de vue de l'individu et du point de vue du pays d'origine. Pour l'individu, le français est une « langue étrangère » à son milieu familial, ce qui la distingue de sa langue maternelle, tandis qu'au niveau du pays, le français est « langue étrangère » parce qu'il ne bénéficie d'aucun rôle social ni institutionnel (p.14). En effet, c'est le français langue étrangère qui nous intéresse dans cette étude.

1.2. LES THÉORIES DE LA RECHERCHE

La langue est un élément crucial de la vie de chaque individu. La mise en évidence du processus de l'enseignement/apprentissage de la langue aboutit à l'introduction des théories dans le domaine de l'éducation. Pour cette étude, nous envisageons trois théories privilégiées aujourd'hui dans l'enseignement/l'apprentissage d'une langue. Il s'agit du béhaviorisme, du constructivisme, et du socioconstructivisme. Ces théories étudient les éléments facilitant

l'appropriation de la langue. Cette démarche nous permet de comprendre l'utilité de ces théories par rapport à l'enseignement du français langue étrangère dans des universités ghanéennes.

1.2.1 L'analyse behavioriste de l'apprentissage

Définition de la théorie behavioriste

Le terme « behaviorisme » est un terme d'origine anglaise, dérivé du mot « behavior », qui signifie « comportement », basé sur la mise en valeur des échanges de l'individu en rapport avec son environnement. Selon Clauzard (2016), le behaviorisme, (on parle aussi de comportementalisme), a pour intérêt et point central, le comportement. Il s'agit de la manière de faire d'une personne. L'approche behavioriste met l'accent sur des éléments externes, c'est-à-dire le milieu socioéconomique et socioculturel dans lequel se trouve l'individu ou l'apprenant. Cela affirme que la compréhension d'un phénomène dépend largement des facteurs qui influencent extérieurement l'individu ou l'apprenant.

Ensuite, nous trouvons également que dans une telle situation, on ne se préoccupe pas toujours de la faculté intellectuelle humaine. L'essentiel, c'est de travailler « les stimuli ou événements » qui conditionnent la vie humaine (p.82).

Ndiaye (1997) souligne à ce propos que :

Pour le behaviorisme, on ne peut pas aller voir ce qui se passe dans la tête de celui qui apprend. C'est pourquoi celle-ci est considérée comme une « boîte noire » dont la connaissance n'est pas nécessaire à la compréhension de ce qui est déterminant dans l'apprentissage. L'essentiel se passe ailleurs. Ce qui est important, ce sont les conditions dans lesquelles s'effectue un apprentissage. Comprendre le problème se ramène à connaître les facteurs de l'environnement

qui influencent significativement cet apprentissage. Cette influence se vérifiera à travers des indicateurs, essentiellement comportementaux donc observables (pp.2-3).

Par ailleurs, le behaviorisme place l'apprentissage dans une perspective comportementale, basé sur un « entraînement particulier » de l'individu. Il est important de souligner que c'est surtout le psychologue américain Skinner (1904-1990) qui a décidé de placer la théorie dans une perspective de la pédagogie. Il met donc en question la pratique « d'enseignement traditionnel », qui, pour lui, est centré sur « des renforcements négatifs ». Sa proposition pour une amélioration de la situation, centrée de nouveau sur « des renforcements positifs », aboutit à une nouvelle théorie appelée « enseignement programmé ». Mais cette dernière ne nous intéresse pas dans ce travail, car elle n'est pas en lien direct avec notre sujet.

Le modèle comportementaliste place l'apprenant au centre de l'apprentissage ; avec lui, « l'élève est un être à dresser, à faire automatiser... » (Clauzard, 2016, p.105). L'apprentissage est conçu selon l'approche béhavioriste comme un changement perpétuel du comportement à la suite d'un entraînement particulier.

Les avantages du modèle béhavioriste ou comportementaliste

L'approche comportementaliste de l'apprentissage a plusieurs avantages pour l'enseignant comme pour l'apprenant. Nous en évoquons quelques-uns. D'après Clauzard (2016), cette théorie donne une liberté à l'enseignant de suivre avec attention la progression de chaque apprenant durant l'apprentissage. La théorie comportementaliste permet également à l'apprenant une adaptation propice à son apprentissage, conduisant ainsi à sa réussite (pp.108-

110). Ensuite, la théorie offre à l'enseignant plusieurs possibilités : « Il peut lui proposer des activités bien adaptées avec des tâches très structurées, délimitées, progressives. L'élève peut progresser à son rythme. Du coup, l'apprenant est le plus souvent en situation de réussite. Les objectifs étant définis précisément, l'évaluation est facilitée. Les résultats obtenus sont clairs et précis ». Ibid

Donc, nous trouvons que la théorie comportementaliste présente des éléments positifs pour les deux acteurs principaux de l'enseignement/apprentissage.

Les limites du modèle comportementaliste

En dehors des avantages identifiés qui contribuent largement au développement de l'enseignement/apprentissage de langues, quelques insuffisances sont à souligner. Selon Clauzard (2016) :

Les tâches découpées cachent la vision : l'élève peut réussir chacune des étapes du chemin balisé, mais être incapable, par manque de vision d'ensemble, de parcourir ce même chemin en l'absence de balises. Les aspects synthétiques et globaux d'un apprentissage peuvent manquer, la motivation comme l'apprentissage peuvent être partiels (...). De surcroît, la conception ne peut prévoir tous les incidents ou conflits cognitifs qui peuvent jaillir. Il n'y a pas de travail de réflexion, la priorité est donnée à l'automatisation, il s'agit d'automatiser des connaissances. Pensons au BLED et aux tonnes d'exercices pour automatiser des règles orthographiques, qui risquent de tourner à vide pour l'apprenant (p.110).

Ces points soulignent les insuffisances du modèle comportementaliste. Nous remarquons que des faiblesses se situent en grande partie au niveau de l'apprenant. Et ces insuffisances affectent négativement plus l'individu qui est en situation d'apprentissage, pour sa progression et sa réussite.

1.2.2. L'analyse constructiviste de l'apprentissage

Définition de la théorie constructiviste

Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage apparue à partir des travaux de Piaget (1964). Selon lui, c'est une réaction au béhaviorisme pour ce qui concerne l'apprentissage. Il reproche au béhaviorisme de ne réduire l'apprentissage qu'à ce qu'il appelle le « stimulus-réponse ». Cela fait donc allusion aux émotions, aux habitudes humaines que chaque individu possède.

Nous comprenons selon Clauzard (2016), dans l'apprentissage que « l'élève est un cerveau plein à organiser ou réorganiser au moyen de sa situation, problème...qui renvoie aux théories du traitement de l'information... » (p.105). Autrement dit, la connaissance est basée sur la (re)construction de la réalité de la vie. Cela renvoie à une restructuration du système intellectuel de connaissance.

D'après Tippins & Tobin (1993), le constructivisme est une façon particulière de mener une réflexion sur ce qui constitue la connaissance, le savoir. C'est un processus, une voie qui consiste à développer l'apprentissage. C'est une théorie qui privilégie l'agir, l'exécution d'une tâche par l'individu, en vue d'aboutir à la réalité concrète. Elle s'appuie donc sur le fait que les connaissances résultent de la « (re)construction » de la réalité de la vie (p.88).

Nous trouvons par-là que le constructivisme est une théorie de l'apprentissage centrée sur l'apprenant, qui met l'apprenant au centre de son apprentissage. C'est une théorie qui met l'accent sur la faculté mentale de l'individu en situation d'apprentissage. Tout intérêt et toute attention s'orientent vers lui, car, il est l'acteur principal de son apprentissage. L'apprenant est donc en quête du sens des phénomènes qui l'entourent en faisant l'usage de sa faculté mentale. La règle d'or de cette théorie stipule qu'en réfléchissant sur les événements quotidiens de la vie, nous adoptons une conception d'une manière ou d'une autre de la vie.

Les avantages du modèle constructiviste

Le modèle constructiviste met l'apprenant en position de sa situation, vis-à-vis de son apprentissage, en lui donnant des outils nécessaires d'être lui-même le premier acteur, de confronter ses lacunes. Pour Clauzard (2016), « l'apprenant est confronté à un problème à résoudre, permettant d'emblée de mettre du sens à son apprentissage et de se motiver. Les conceptions initiales inadéquates ayant été détruites ou réorganisées, elles ne risquent plus de refaire surface et le nouvel état d'équilibre s'installe dans la durée » (p.110). La motivation est un élément clé dans une situation d'apprentissage, sans laquelle tout effort est voué à l'échec. Un point essentiel du modèle constructiviste est la motivation, la détermination d'apprendre. Il faut que l'apprenant soit motivé avant de se lancer dans son activité d'apprentissage.

Les limites du modèle constructiviste

Quelques éléments définissent des insuffisances ou des points faibles de cette théorie. On reconnaît le rôle primordial et l'apport considérable du modèle constructiviste dans l'apprentissage. Mais, il y a aussi certaines limites comme l'a bien souligné Clauzard (2016) :

L'enseignement fondé sur ce modèle est très coûteux en temps. Il nécessite un haut niveau de compétence de l'enseignant, autant pour la conception de la situation didactique que pour la gestion des relations et de la communication. Un solide bagage didactique est appelé. Il est parfois difficile de trouver des situations (...) suffisamment résistantes afin que l'apprenant mobilise de nouvelles compétences attendues (objet d'apprentissage) (...). La phase de déstabilisation est délicate chez certains (en particulier ceux en grande difficulté). C'est une phase transitoire où l'apprenant doit maintenir son adhésion à la tâche » (p.110).

Les limites de cette théorie prennent en compte l'enseignant qui doit faire preuve de certaines compétences requises afin de satisfaire aux conditions didactiques, pédagogiques, personnelles et socioculturelles de l'apprentissage.

1.2.3. L'analyse socioconstructiviste de l'apprentissage

Définition de la théorie socioconstructiviste

Le socioconstructivisme est en quelque sorte un prolongement du constructivisme. Autrement dit, c'est une approche qui apporte une dimension « supplémentaire : celle des interactions, des échanges, de co-construction, de co-élaboration » à la théorie constructiviste. C'est une théorie développée aussi par Piaget (1964). Elle est née à partir des insuffisances du constructivisme dans le domaine de l'apprentissage. Le socioconstructivisme peut être défini, selon Clot (2006), comme la connaissance en relation avec, et fondée sur la société. C'est une théorie qui s'appuie

sur la relation que l'individu entretient avec ses proches, et qui affecte d'une manière ou d'une autre, son apprentissage. Cette relation comprend les personnalités comme l'enseignant, les camarades, les parents, les autorités administratives, et les différents participants à toutes les formes d'activité (p.54). Il écrit donc que « ces ressources lui sont fournies par ses relations, à la fois dans les interactions avec les autres ainsi que dans l'histoire et la culture transmise grâce au langage » Ibid.

Cela implique que la société joue un rôle primordial dans l'apprentissage. Autrement dit, il existe une relation étroite entre l'apprentissage et la société. Les socioconstructivistes insistent que le déroulement de l'apprentissage est un processus en relation directe avec le milieu social de l'individu. Parler de savoirs construits sur le rôle de la société, signifie, par extension, l'implication de la culture dans laquelle se déroule l'apprentissage.

Cette approche met l'accent sur le rôle primordial et l'importance de l'environnement social et culturel d'apprentissage. La société fait donc partie intégrante de ce processus, car l'apprenant est influencé par son interaction avec son milieu, ses échanges avec ceux qui l'entourent, en d'autres termes, la société. C'est dans cette même optique que « le socioconstructivisme est un processus d'apprentissage où les gens construisent leurs connaissances par le biais d'interactions sociales avec leur milieu. En pédagogie, les élèves élaborent leur compréhension d'une réalité par la comparaison de leur perception avec celle de leurs pairs et celle de l'enseignement » (Pruneau et al. 2003, p.02).

Par cette théorie, on assiste à la collaboration entre l'individu, l'enseignant et le milieu social qui tous contribuent à la réalisation de la connaissance.

Les avantages du modèle socioconstructiviste

Plusieurs avantages se dégagent de l'approche socioconstructiviste. Cette approche est conçue pour être efficace à cause de la place que la société occupe en tant que point d'appui de l'apprentissage. Le socioconstructivisme est le « modèle le plus fidèle aux modes de construction individuelle et sociale des savoirs complexes. Meilleure fixation et transférabilité des apprentissages. Meilleure efficacité du fait de la prise en compte des différences interindividuelles (des styles ou des stratégies d'apprentissage, du rapport au savoir). Favorise métacognition, secondarisation et autonomie » (Clauzard, 2016, p.128).

Le modèle souligne clairement l'efficacité de son utilité dans l'apprentissage scolaire. Ensuite, dans cette approche, l'enseignant intervient comme le « facilitateur des apprentissages », de « médiateur ». Il sert de guide et conduit progressivement l'apprenant dans son apprentissage en lui donnant des consignes nécessaires.

Les limites du modèle socioconstructiviste

En dehors des avantages de ce modèle, Clauzard (2016) dégage également quelques insuffisances qui remettent en question la théorie. Il souligne que le modèle a un « temps d'apprentissage extrêmement long (...). Peut confiner au paradoxe de l'auto-formation (on ne peut découvrir par soi-même tous les savoirs) » (Clauzard, 2016, p.128).

Il est aussi important d'indiquer que le travail de groupe prôné par cette approche, arrange certains membres du groupe d'une part, et désavantage les autres participants du groupe d'autre part. Car, dans une telle situation collective, il y a toujours un/des leader(s). Le responsable du groupe travaille à la place des autres, qui sont souvent des participants passifs.

1.2.4. Conclusion sur les théories de l'apprentissage

Le souci d'améliorer l'apprentissage, surtout la didactique des langues, a amené les psychopédagogues durant ces dernières années à entreprendre des démarches qui ont abouti aujourd'hui aux différentes théories de l'apprentissage. Le behaviorisme, le constructivisme, le socioconstructivisme etc., constituent, entre autres, les théories de l'apprentissage. Chacune de ces différentes théories est largement mobilisée dans l'apprentissage scolaire et a sa spécificité, son usage et ses méthodes propres. En effet, malgré quelques insuffisances identifiées, nous pensons que leurs apports affectent positivement l'apprentissage scolaire en termes de la communication, et dans d'autres aspects de l'éducation.

Ainsi, la spécificité de la théorie socioconstructiviste d'une part, et son apport socioculturel, dans l'apprentissage d'autre part, cadrent avec notre sujet de recherche. La théorie socioconstructiviste est une théorie dans laquelle la connaissance est en relation avec, et fondée sur la société. L'individu bénéficie de la présence de ses proches : les enseignants, les camarades, les parents, les autorités administratives etc. Donc, l'apprenant est capable d'inculquer la tradition, les normes et les valeurs culturelles dans son apprentissage. L'intégration de la théorie socioconstructiviste dans notre étude s'avère nécessaire.

1.3. TRAVAUX ANTÉRIEURS

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) en rapport avec la littérature et son importance en classe de langue engendrent des débats au cours de ces dernières années. Des pédagogues, enseignants chercheurs, doctorants, étudiants en Master, ont abordé ce sujet d'une manière ou d'une autre. L'objectif vise principalement à savoir le rôle de la littérature

dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE). C'est le même sujet qu'abordent Abadlia (2014), Yiboe (2010), Maillard (2014), et Benabbes (2017).

L'utilisation des documents littéraires en classe de FLE n'a pas seulement des fins de communication, mais elle contribue également au bon fonctionnement de la faculté humaine.

Par ailleurs, selon Godard (2015), l'usage de la littérature renforce deux aspects importants de l'individu : son développement personnel et sa responsabilité culturelle dans son milieu immédiat (p.69). Afin de bien apprécier le lien des travaux avec notre étude, nous examinons les travaux de Yiboe (2010), de Benabbes (2017), d'Abadlia, (2014) et de Maillard (2014).

Le travail de Yiboe (2010), qui porte sur *Enseignement/apprentissage du français au Ghana : écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*, vise essentiellement à établir le rapport entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage dans une situation d'enseignement/apprentissage du français. Il cherche à souligner des stratégies de communication en français langue étrangère par des apprenants lycéens au Ghana. L'objectif majeur de Yiboe (2010) est de « [...] systématiser l'ensemble des réflexions et des pratiques quant à l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana » (p.05). L'étude adopte le modèle ethnographique de l'enseignement/apprentissage en recourant aux outils anthropologiques, sociologiques, psychologiques, didactiques, interactionnistes, linguistiques etc. Quant à l'analyse des données, des différents comportements verbaux et non-verbaux des apprenants pendant les cours sont considérés.

L'échantillon prend en compte trois lycées dans la municipalité de Cape Coast, au centre du pays, qu'il qualifie de « berceau de l'éducation au Ghana ». Cette qualification se justifie par le

fait que cette région réunit la plupart des meilleurs lycées qui attirent une diversité d'apprenants et d'enseignants venant des différentes régions du pays (p.63).

Cent-trois élèves et trois professeurs sont impliqués dans l'enquête. Le résultat explique l'inférence comme technique, contribuant ainsi au développement de la communication en classe. Mais l'étude souligne l'écart entre la culture d'apprentissage et la culture de la langue. Ce point constitue donc un élément essentiel pour notre étude. L'étude illustre également que la communication non-verbale fait partie des échanges, sans oublier l'importance de l'affectivité pour l'acquisition des langues étrangères.

L'article de Benabbes (2017) porte sur « La voix du texte littéraire, une voie d'accès à l'interculturel dans l'apprentissage du FLE en Algérie ». Le travail porte sur les enseignants algériens du secondaire. L'étude examine l'utilité et le rôle de la compétence culturelle dans l'enseignement/apprentissage du français au niveau secondaire, et essaie de déterminer le rôle des documents littéraires dans l'enseignement. L'auteur a retenu l'étude analytique et descriptive afin de déterminer la finalité des textes littéraires conçus pour les cours secondaires. Le travail s'articule autour de la diversité culturelle le domaine éducatif également. Il souligne que tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, doit privilégier trois compétences : linguistique, communicative et interculturelle. La classe de langue constitue un rendez-vous d'échanges de cultures et de valeurs humaines grâce à la littérature. Benabbes (2017) dit à ce propos qu'« étant universelle et ancrée dans une culture particulière, la littérature est l'une des voies les plus efficaces permettant la connaissance de l'Autre et du monde auquel appartient » (p.26).

Par ailleurs, l'étude de Benabbes s'appuie sur le travail de Abdallah-Pretceille & Porcher (1996). La littérature est placée dans une position indéniable de l'apprentissage du français, où

elle est conçue, selon Abdallah-Preteceille & Porcher (1996), comme « l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu » (p.138). Deux questions fondamentales constituant la trame de sa recherche sont avancées afin d'aboutir aux résultats escomptés à la fin de l'étude. Pour le premier volet de la méthodologie adoptée, son échantillon prend en considération 30 enseignants à qui sont adressés des questionnaires.

Le deuxième volet concerne l'analyse du manuel utilisé pour dispenser les cours. La démarche a pour but d'identifier la représentation du corps enseignant et la contribution du manuel interculturel.

Benabbes (2017) conclut qu'une attention insignifiante est accordée à l'aspect interculturel, et que des mesures doivent être prises dans ce domaine. Aussi souligne-t-il que le manuel doit être en adéquation avec le contexte dans lequel se déroule l'enseignement/apprentissage.

Une autre étude qui attire notre attention dans le cadre de cette recherche est celle d'Abadlia (2014). L'étude porte sur « Les spécificités de l'enseignement des littératures francophones dans la didactique du français langue étrangère (FLE) ». Cette étude analyse comment explorer, exploiter et s'appropriier la langue par le texte francophone. Avant d'aborder la spécificité du texte littéraire francophone, Abadlia a retenu une série de questions sur l'usage et les apports de la littérature francophone. Par exemple, la question : « Si nous supposons que les finalités en classe du FLE est d'apprendre à comprendre, à lire, à écrire et à communiquer en français, comment le texte littéraire pourrait-il être alors exploité pour atteindre l'ensemble de ces objectifs » ? L'étude insiste sur la méthode sémiotique comme étant la voie la plus efficace pour

exploiter le texte littéraire à travers la lecture. L'étude appelle ainsi les professeurs à adopter simultanément une méthode pluridisciplinaire, c'est-à-dire, historique, littéraire et linguistique. La recherche révèle l'existence de productions littéraires francophones et souligne également la place et le rôle des littératures francophones dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous nous inspirons également du travail de Maillard (2014) sur le sujet « Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures : Interactions didactiques en contexte universitaire ». L'objectif de cette étude est de déterminer dans quelle mesure le texte littéraire constitue un « passeur interculturel » en classe de langue. Pour se faire, comme l'étude d'Abadlia (2014), celle-ci concerne également la place de la littérature dans une situation d'enseignement/apprentissage des langues. Cette étude a pour but d'établir la diversité des méthodologies des textes littéraires. L'analyse des données conclut l'introduction des approches interculturelles des textes littéraires et l'interculturel en classe de langue. L'étude présente, par contre, des limites dans les données recueillies et Maillard souhaite que ces limites soient dépassées dans de futurs travaux. Nous trouvons que les limites sont au niveau des données recueillies, qui ne sont pas assez représentatives.

Conclusion du chapitre I

Les discussions de ce premier chapitre de notre recherche portent sur trois éléments majeurs. La première partie renferme les définitions et l'explication des concepts clés avec notre sujet de recherche. Pour ce qui concerne la littérature africaine, nous avons présenté une subdivision de la littérature : il s'agit de la littérature africaine en langue africaine et celle en langue étrangère. Nous avons évoqué le concept de mimétisme, qui est un élément caractéristique de cette

littérature au commencement avec des auteurs et des thématiques diversifiées. La littérature africaine francophone favorise le développement des compétences linguistiques, culturelles, interculturelles et pluridisciplinaires.

La didactique est une notion relevant des méthodes relatives à l'enseignement. Quant à la langue maternelle, elle ne s'identifie pas nécessairement à la langue de la mère. Et la langue étrangère est toute langue non maternelle. Elle est organisée en qualité d'objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage. Elle nécessite des efforts conscients pour son apprentissage. Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, le document authentique désigne un support du cours qui se présente sous diverses formes.

Nous avons présenté trois théories privilégiées de nos jours dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Il s'agit du béhaviorisme, du constructivisme et du socioconstructivisme. S'agissant du béhaviorisme c'est une théorie qui place l'enseignement/apprentissage dans une perspective comportementale, basée sur un entraînement particulier. Le constructivisme privilégie la faculté mentale de l'individu dans l'apprentissage. Et le socioconstructivisme prend en compte et concerne l'environnement social de l'apprenant. Par conséquent, le socioconstructivisme est la théorie que nous avons retenue pour cette étude.

La dernière partie de ce chapitre porte sur les travaux antérieurs qui servent d'inspiration et de point d'appui pour notre recherche. Il s'agit du travail de Yiboe (2010), portant sur « enseignement/apprentissage du français au Ghana : écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage », le travail de Benabbes (2017), intitulé « La voix du texte littéraire, une voie d'accès à l'interculturel dans l'apprentissage du FLE en Algérie ». Le travail d'Abadlia (2014) qui porte sur « les spécificités de l'enseignement des littératures francophones dans la

didactique du français langue étrangère (FLE). Le cas du Département des littératures et de langue française de l'Université Farhet Abbas, SETIF. », et enfin, le travail de Maillard (2014) portant sur « le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures : Interactions didactiques en contexte universitaire ». Ainsi, le cadre théorique et l'étude des travaux antérieurs nous conduisent aux démarches méthodologiques de la recherche dans le prochain chapitre.

CHAPITRE II : DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

INTRODUCTION

Ce chapitre porte sur la description des démarches de la collecte des données permettant de parvenir aux résultats de la recherche. Le chapitre permet de décrire le processus et d'éclaircir les étapes successives de la collecte des données.

Nous nous sommes servi de trois outils de collecte de données. Il s'agit des questionnaires, des interviews et des observations. Ces instruments nous aident à réaliser la collecte des informations nécessaires auprès de nos participants pour l'étude.

Les questionnaires sont de deux types. Il y a d'une part, des questionnaires adressés aux professeurs et, d'autre part, des questionnaires adressés aux étudiants, traduits en anglais. Avec les questionnaires, nous arrivons à collecter des données auprès d'un grand nombre d'étudiants et de professeurs. Cela permet la fiabilité de l'étude, tout en permettant d'éviter des situations de biais. Nous estimons que les questionnaires constituent un moyen efficace pour quantifier les données recueillies auprès de nos participants.

L'étape des interviews consiste à valider ou à avoir plus de détails sur les éléments de réponses auprès des étudiants et des professeurs retenus pour l'étude. Les interviews nous permettent de collecter de manière plus rapide des informations auprès de nos participants. Par l'interview, nous arrivons à déterminer le niveau de compréhension de nos participants par rapport aux différentes questions et à solliciter des explications et des clarifications sur des points qui apparaissent ambigus ou non élucidés. Cette séance de collecte des données nous donne

également l'opportunité de poser autant que possible des questions en relation avec notre sujet de recherche.

L'observation de classe consiste à évaluer directement les réactions des étudiants et des professeurs dans les classes. Cette partie permet d'accéder de manière directe aux faits. Il est aussi important de souligner que nous avons entrepris une observation non-participante, séance au cours de laquelle nous n'avons joué aucun rôle ; c'est-à-dire nous avons gardé une distance par rapport au déroulement des cours. C'est une observation directe au cours de laquelle nous avons pris des notes au fur et à mesure que les cours se déroulaient.

Bref, nous avons adopté la méthode mixte ; autrement dit, une combinaison de la méthode quantitative et de la méthode qualitative, car nous estimons que c'est la méthode qui est plus fiable et plus efficace. Cette méthode est susceptible de répondre à notre préoccupation pour ce qui concerne l'usage de la littérature en classe de FLE dans des universités ghanéennes.

La méthode mixte de la recherche présente trois avantages fondamentaux : elle analyse des données dans une perspective plus étendue de la situation, en permettant ainsi une étude sur la créativité et l'innovation afin de mieux comprendre les phénomènes. Elle permet une analyse complète d'un phénomène grâce à l'intégration de diverses approches. La méthode mixte nous permet également de maintenir l'échelle des valeurs des données recueillies. Elle nous permet de moins nous déplacer, de moins dépenser, d'analyser des données verbales que nous estimons très utiles pour notre étude et de tester les hypothèses. Cette démarche nous consiste à comprendre effectivement le phénomène sur le terrain ; c'est-à-dire la position des professeurs et des étudiants par rapport à la place qu'occupe la littérature africaine francophone en classe de FLE au Ghana.

2.0. La population cible

Nous avons retenu des étudiants des niveaux 100 et 200 de Licence des départements de français et des enseignants qui interviennent dans ces niveaux dans trois (3) Universités au Ghana. Il s'agit de *l'University of Ghana, Legon*, de *l'University of Cape Coast* et de *l'University of Education Winneba*. Le choix de ces universités se base principalement sur plusieurs critères. Les effectifs des étudiants sont considérablement importants de même que ceux des professeurs.

Le choix des Universités est basé sur certaines considérations. *L'University of Ghana* est la première université au Ghana. Elle a pour mission de créer un environnement favorable à l'étude dans plusieurs disciplines et de rendre ainsi la formation pertinente pour le développement national et mondial. Par exemple, le Département de Français de *l'University of Ghana*, s'est fixé des objectifs spécifiques pour ce qui concerne l'apprentissage du français. La vision et la mission de l'université stipulent que « le Département de français cherche à devenir un centre d'excellence reconnu à l'échelle nationale et internationale pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche en études françaises et francophones ». La description de la mission sur le site web va ainsi :

Conformément à la mission de l'Université du Ghana, le Département de français produira des diplômés de haut niveau en études françaises et francophones capables de contribuer efficacement au développement national, à l'intégration régionale et à la coopération internationale. Cet objectif sera atteint grâce à un enseignement et à un apprentissage centrés sur l'étudiant, basés sur l'utilisation de la technologie et méthodes de recherche modernes.

La mission et la vision du département de français pour l'enseignement/apprentissage du français s'appuient sur plusieurs méthodes et programmes dont le « Year Abroad » qui consiste en une immersion linguistique d'une année en France ou au Bénin. Les étudiants partent pour le « year Abroad » à la fin du niveau 300.

Quant à *l'University of Cape Coast*, elle a été fondée à la suite d'un besoin en main d'œuvre bien équipée dans le domaine de l'éducation. *L'University of Cape Coast* forme des enseignants diplômés et outillés pour l'enseignement, tout en mettant à la disposition des étudiants des compétences requises dans les domaines de l'éducation. L'acquisition de la langue française fait partie de ses programmes. Il s'agit d'un outil indispensable au développement national, à l'intégration régionale et internationale.

Notre intérêt pour le choix de cette université est le fait qu'elle a une visée éducative, c'est-à-dire qu'elle est principalement établie pour former des enseignants diplômés pour des établissements, surtout du deuxième cycle comme d'autres instituts de formation des enseignants et les établissements techniques du pays. C'est dans cette même visée que se situe *l'University of Education, Winneba*.

Comme son nom l'indique, *l'University of Education, Winneba* a pour objectif d'assurer l'enseignement supérieur dans le cadre de la formation des enseignants et de les doter des compétences nécessaires pour l'enseignement. Donc, nous estimons qu'on ne peut pas parler d'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana sans impliquer ces universités.

Ainsi, avons-nous retenu notre population cible en parcours Licence. A partir de cette population, nous constituons notre échantillon dans des départements de français de ces trois différentes universités.

L'échantillon est constitué des étudiants des niveaux 100 et 200 de Licence des trois universités de l'année universitaire 2018/2019. Le choix des niveaux 100 et 200 se justifie par la volonté de déterminer plus spécifiquement la place de la littérature africaine francophone dans les deux premières années universitaires, car ce sont les niveaux de base de la formation universitaire. Nous estimons que l'apprentissage du français aux niveaux 100 et 200 détermine chez les apprenants leur intérêt pour le français. Et que pour toute formation efficace, il est toujours important de consolider la base sur laquelle va tenir la formation. Cela fera en sorte que les niveaux 100 et 200 reçoivent une attention particulière dans leurs formations respectives afin qu'ils puissent avancer sans difficulté aucune. Car, une fois la base est faussée, toute la formation est vouée à l'échec. Nous estimons que le choix de ces niveaux nous donnera également l'opportunité de savoir si l'usage de la littérature africaine francophone, s'il est effectif, a contribué d'une manière ou d'une autre, à leur apprentissage du français.

Au total, quinze (15) professeurs et cent-vingt (120) étudiants sont impliqués, à raison de cinq (5) professeurs de *l'University of Ghana*, cinq (5) de *l'University of Cape Coast* et cinq (5) de *l'University of Education, Winneba*. Les professeurs choisis sont ceux qui interviennent au niveau Licence et qui sont dans l'enseignement au moins deux ans. Nous avons retenu vingt (20) étudiants de chaque classe concernée. Tous les participants sont volontairement impliqués sans contraintes.

2.1. Echantillonnage.

L'échantillonnage consiste à recueillir auprès de la population cible un nombre assez représentatif pour la recherche. Nous avons un échantillon constitué de cent-vingt (120) étudiants et quinze (15) professeurs, au total cent-trente-cinq (135) participants.

Tableau 1a : Nombre d'étudiants enquêtés par université

Universités	Nombre d'étudiants d'enquêtés	Niveaux d'étude	%
University of Ghana	40	100 & 200	33,3
University of Cape Coast	40	100 & 200	33,3
University of Education, Winneba	40	100 & 200	33,3
Total	120	100 & 200	100

Source : Enquête sur le terrain.

Tableau 1b : Nombre de professeurs enquêtés par université

Universités	Nombre de professeurs enquêtés	%
University of Ghana	5	33,3
University of Cape Coast	5	33,3
University of Education Winneba	5	33,3
Total	15	100

Source : Enquête sur le terrain

2.2. Outils de collecte des données

Nous avons adopté trois différents moyens pour la collecte des données. Il s'agit des questionnaires, de l'interview et de l'observation. A partir de ces moyens, nous avons pu recueillir des informations nécessaires pour notre étude. Grâce à ces moyens et techniques, nous parvenons à dresser l'état des lieux de la littérature africaine francophone dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans des universités au Ghana. Nous présentons donc, les détails de ces trois techniques pour cette recherche, en commençant par les questionnaires.

2.3. Les questionnaires

Les questionnaires impliquent bien entendu, les deux acteurs principaux dans une situation d'enseignement/apprentissage. Neuf (9) questions ont été adressées aux professeurs sur quelques spécificités de l'usage de la littérature en classe de FLE. Cette partie vise à savoir si les professeurs utilisent les documents littéraires sous forme de supports de cours. Nous cherchons aussi à savoir les genres littéraires qui sont impliqués. Les questions portent également sur le type de littérature, s'il s'agit de la littérature française ou de la littérature africaine francophone. Il est également question de savoir les raisons qui motivent ces choix et l'opinion des professeurs par rapport à l'utilisation de la littérature africaine francophone en classe de FLE.

Les questions adressées aux étudiants permettent de découvrir l'état des lieux de la littérature en classe de FLE. Huit (8) questions sont adressées aux étudiants, les mêmes pour les deux niveaux ciblés, étant donné que nous souhaitons obtenir le même résultat. Les questions cherchent à savoir le niveau de langue des apprenants afin de déterminer leur capacité de faire l'usage de la littérature en classe ou non et la durée d'apprentissage du français. Il est question de savoir si les enquêtés aiment la littérature ou pas. Cela nous permettra de déterminer l'intérêt de ceux-ci vis-à-vis de la littérature en classe de FLE. Nous avons également cherché à connaître la spécificité de la littérature utilisée, les auteurs africains et non-africains impliqués. Aussi, avons-nous cherché les raisons pour lesquelles les enquêtés aimeraient exploiter d'autres documents littéraires que les documents français. Et leur avis sur cet aspect peut servir d'usage de la littérature africaine francophone en FLE. Nous estimons qu'avec le choix des deux niveaux et les questions posées nous pouvons obtenir un résultat plus fiable.

2.4. L'interview avec les professeurs et les étudiants

Nous profitons de l'entretien pour pouvoir recueillir des informations détaillées auprès de nos participants. Car ce n'est pas possible d'aborder toutes les questions à travers le questionnaire. L'entretien nous sert de complément aux questionnaires. L'interview concerne également certains aspects de l'usage de la littérature en classe qui n'ont pas été abordés dans les questionnaires. Cet exercice nous a donné plus de renseignements, car les professeurs ont détaillé les aspects relatifs à l'usage de la littérature dans le contexte anglophone comme c'est le cas au Ghana. A l'aide de notre enregistreur vocal, nous avons enregistré l'interview dans l'enceinte des universités concernées.

Notre entretien avec les professeurs concerne essentiellement certaines réponses données pour lesquelles nous cherchons plus d'éclaircissements. Sur le terrain, nous nous sommes rendu compte de l'indisponibilité de nos participants à cause de leur préoccupation quotidienne. Cependant, nous avons essayé d'avoir six (6) professeurs au total pour l'interview directe. Deux professeurs de chaque université. C'est une séance au cours de laquelle les professeurs ont avancé plusieurs raisons relatives à l'usage de la littérature en classe. Les raisons sont en général, d'ordre institutionnel et pédagogique. L'entretien avec les professeurs constitue également une opportunité pour ceux-ci de souligner davantage certains aspects de nos questionnaires, c'est-à-dire qu'ils fournissent des détails et expliquent la situation réelle dans les classes. Les professeurs impliqués sont ceux qui sont disponibles et prêts à nous donner des informations nécessaires.

Pour confirmer le phénomène auprès des étudiants, nous avons eu une interaction avec (12) étudiants au total. Comme déjà dit, ce sont des étudiants des niveaux 100 et 200 à raison de deux étudiants par niveau dans les trois universités. Ce qui donne quatre étudiants interrogés

dans chacune d'elles, à savoir *l'University of Ghana*, *l'University of Cape Coast* et *l'University of Education, Winneba*. Durant l'entrevue avec les étudiants, nous avons décidé de leur accorder la liberté de s'exprimer en anglais afin qu'ils puissent bien nous présenter la réalité des faits. Car certains ont des problèmes à s'exprimer librement en français. Cela permet aux étudiants de présenter l'état des lieux de l'exploitation de la littérature en classe de FLE. Il est important de souligner que ces étudiants sont également impliqués volontairement.

2.5. Observation

Dans cette section de notre étude, nous avons effectué des visites dans les classes pendant les cours. Nous avons observé au total six (6) classes. Une classe des niveaux 100 et 200 dans chacune des universités retenues pour notre étude.

Nous avons entrepris une observation « non-participante », c'est-à-dire une observation dans laquelle nous n'avons pas participé au déroulement de l'enseignement/apprentissage. L'objectif de cet exercice c'est de vérifier la réalité de l'enseignement/apprentissage du français afin de confirmer ou de réfuter les réponses données par les professeurs et les étudiants. Nous cherchons à connaître la nature des textes, documents, etc. Bref, c'était l'occasion pour nous de déterminer le rôle de la littérature africaine francophone dans les classes. C'est également une opportunité de valider ou non les hypothèses préalablement énoncées. Ces séances d'observation ont été très utiles car elles ont permis de recueillir plus de données sur la place de la littérature africaine francophone dans les universités ghanéennes.

2.6. Aspects éthiques

En vue d'entamer notre enquête dans la sérénité, nous avons reçu une lettre d'introduction du chef de département de français de l'Université du Ghana. La lettre est adressée au chef de département de français des différentes universités dans lesquelles nous comptons mener notre étude.

Les informations recueillies sont exclusivement pour des fins académiques. Les participants sont volontairement impliqués sans obligation aucune. De surcroît, nous avons décidé de ne pas citer les noms des participants pour garantir l'anonymat et la confidentialité.

Conclusion du chapitre II

Ce chapitre porte essentiellement sur des démarches méthodologiques de la recherche. Avant de nous concentrer sur la méthode mixte qui constitue le point focal de cette étude, nous avons tout d'abord survolé les deux composantes de cette méthode : les méthodes qualitative et quantitative. Nous avons dit que la méthode qualitative vise essentiellement à comprendre un phénomène concret.

La méthode quantitative, quant à elle, cherche à recueillir des données observables et quantifiables. La méthode mixte cherche à mobiliser les avantages du mode qualitatif et du mode quantitatif. Elle nous permettra de bien maîtriser la situation pour notre étude.

Dans cette partie, nous avons présenté brièvement l'échantillon, autrement dit, les participants de notre étude. Il s'agit des étudiants et des enseignants des départements de français de *l'University of Ghana*, de *l'University of Cape Coast* et de *l'University of Education, Winneba*.

Des questionnaires, des interviews et observations sont nos instruments de collecte des données.

Dans le prochain chapitre, il sera question de faire la présentation et l'analyse des données recueillies.

CHAPITRE III : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

INTRODUCTION

Ce chapitre est consacré à la présentation des données obtenues et leur analyse. La démarche consiste à établir une analyse à travers une approche descriptive des données recueillies sur le terrain. Nous présentons les résultats sous forme de pourcentage, par nombre d'enquêtés. Nous adoptons la théorie d'analyse des résultats de Babbie (1989) qui estime qu'une étude de 50% des réponses est déjà adéquate, un taux de 60% de réponses est bon, 70% est très bon. Nous considérons tous ces pourcentages dans notre analyse. Notre étude a retenu un échantillon de 135 participants au total dont 15 professeurs et 120 étudiants.

Distribution des professeurs par Université

Tableau 2a : Nombre de professeurs enquêtés par université

Universités	Nombre de professeurs enquêtés	%
University of Ghana	5	33,33%
University of Cape Coast	5	33,33%
University of Education, Winneba	5	33,33%
Total	15	100%

Source : Enquête de terrain

Le tableau 2a nous présente la distribution des professeurs par université enquêtée. Nous avons au total quinze (15) professeurs qui ont participé à cette étude. Cinq (5) professeurs dans chacune des trois Universités.

Distribution des étudiants par Université

Tableau 2b : Nombre d'étudiants enquêtés par université

Universités	Nombre d'étudiants enquêtés	Niveaux d'étude	%
University of Ghana	40	100 & 200	33,33%
University of Cape Coast	40	100 & 200	33,33%
University of Edu. Winneba	40	100 & 200	33,33%
Total	120	100 & 200	100%

Source : Enquête de terrain

Le tableau 2b montre la distribution des étudiants enquêtés par université. Nous avons au total cent-vingt (120) étudiants. Quarante (40) étudiants de chaque université. Vingt (20) de niveau 100, et vingt (20) de niveau 200. Les questionnaires adressés aux étudiants contiennent huit (8) questions traduites en anglais, afin de faciliter la compréhension des étudiants. Les questions

sont également en relation avec l'usage de la littérature en classe de FLE. Nous commençons la présentation des résultats par les enquêtés de niveau 100, ensuite des étudiants de niveau 200.

3.0. Les questionnaires

Les questionnaires de notre étude se situent à deux niveaux essentiels, d'une part, des étudiants des niveaux 100 et 200 et d'autre part, des professeurs de trois universités différentes au Ghana. Les questionnaires sont axés principalement sur le type de littérature, la place de la littérature africaine francophone, le choix des genres littéraires mobilisés en classe, et d'autres questions relatives à l'usage de la littérature dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans des universités ghanéennes. Dans l'analyse et la constitution des tableaux, nous indiquons les questions par la lettre (Q). Ainsi, les questions sont symbolisées comme suit : Q1, Q2...Q9. Nous présentons comparativement dans des tableaux les résultats des questionnaires par université, afin d'en tirer une conclusion

3.1. Données du questionnaire adressés aux étudiants

Les questionnaires adressés aux étudiants contiennent huit (8) questions traduites en anglais, afin de faciliter la compréhension des étudiants. Les questions sont en relation avec l'usage de la littérature en classe de FLE. Nous commençons la présentation des résultats par les enquêtés de niveau 100, ensuite des étudiants de niveau 200.

Niveau 100

Q1 : « Quel est votre niveau de langue ? (What is your language proficiency)? »

A1-A2 (Beginner)

B1-B2 (intermediate)

C1-C2 (Advanced)

Nous avons cherché auprès des étudiants leur niveau de langue. Nous nous sommes basés sur la classification de niveaux de langue selon le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) pour savoir à peu près le niveau de nos participants.

Tableau 3

University of Cape Coast University of Edu. Winneba University of Ghana

Niveaux	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
A1-A2	-	-	1	5	4	20
B1-B2	20	100	15	75	14	70
C1-C2	-	-	4	20	2	10
Total	20	100	20	100	20	100

Source : Enquête sur le terrain

Dans le tableau 3, tous les vingt (20) étudiants enquêtés de niveau 100 de *l'University of Cape Coast* choisissent le niveau B1-B2, représentant 100%. A *l'University of Education, Winneba*, un (1) étudiant, soit 5% choisit le niveau A1-A2, 15 étudiants soit 75% d'étudiants se situent entre le niveau intermédiaire B1-B2 et 20% représentant quatre (4) étudiants correspond à C1-C2. A *l'University of Ghana*, nous avons quatre (4) étudiants de A1-A2 sur un pourcentage de 20, quatorze (14) pour le niveau B1-B2 soit 70% et deux (2) pour le niveau C1-C2 soit 10%. Ces données indiquent que la majorité des étudiants de niveau 100 ont le niveau intermédiaire

B1-B2. Donc, selon la description de CECRL, ils doivent être capables de lire et comprendre. Cependant, il est important de souligner que ce sont des affirmations des étudiants. Cela peut ne pas représenter la réalité.

Q2 : « Aimez-vous la littérature ? (Do you like literature)? »

Tableau 4

University of Cape Coast University of Edu. Winneba University of Ghana

Réponses	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Oui	9	45	20	100	17	85
Non	11	55	-	-	3	15
Total	20	100	20	100	20	100

Source : Enquête sur le terrain

Le tableau 4 présente l'intérêt des étudiants par rapport à la littérature en classe. La réponse à cette question est soit « oui » soit « non ». Neuf (9) étudiants soit 45% de *l'University of Cape Coast*, aiment la littérature tandis que onze (11) étudiants soit 55% n'aiment pas la littérature. Quant à *l'University of Education, Winneba*, tous les vingt (20) enquêtés, c'est-à-dire 100% aiment la littérature en classe de FLE. A *l'University of Ghana*, nous avons obtenu dix-sept (17) soit 85% qui disent qu'ils aiment la littérature et trois (3) soit 15% qui n'aiment pas la littérature. Compte tenu de cette donnée, à l'exception de *l'University of Cape Coast*, la majorité des étudiants de *l'University of Education, Winneba* et de *l'University of Ghana* aime la littérature.

Q3 : « Utilisez-vous la littérature dans vos cours de français langue étrangère (FLE) ?

(Do you use literature in your French as a Foreign language courses (FFL) »

Tableau 5

University of Cape Coast University of Edu. Winneba University of Ghana

Réponses	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Oui	17	85	19	95	20	100
Non	1	5	-	-	-	-
Rarement	2	10	1	5	-	-
Total	20	100	20	100	20	100

Source : Travail de terrain

Dans le tableau 5, nous présentons les avis des étudiants pour ce qui concerne l'usage de la littérature en classe de FLE. Dix-sept (17) étudiants soit 85% de *l'University of Cape Coast*, répondent « oui », un (1) étudiant soit 5% dit « non », et deux (2) soit 10% disent que l'usage de la littérature n'est pas régulier en classe de FLE. Dix-neuf (19) soit 95% de *l'University of Education, Winneba* répondent « oui », et une (1) réponse soit 5% dit que la littérature est rarement mobilisée. A *l'University of Ghana*, tous les vingt (20), soit 100% étudiants enquêtés affirment que la littérature est utilisée en classe de FLE. Il y a un taux élevé de l'usage de la littérature en classe, d'après les données du tableau ci-dessus.

Q4 : Si « oui », de quel type de littérature s'agit-il ? Littérature africaine francophone ou littérature française ? (If “yes” what type of literature is it? African francophone literature or French literature?)

Tableau 6

University of Cape Coast

University of Edu. Winneba

University of Ghana

Types de littérature	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Litt. Française	8	40	9	45	6	30
Litt. Afri. Francophone	4	20	4	20	4	20
Les deux	8	40	7	35	10	50
Total	20	100	20	100	20	100

Source : Enquête sur le terrain

Le tableau 6 présente la spécificité de la littérature utilisée en classe. Nous cherchons à savoir s'il s'agit de la littérature française ou de la littérature africaine francophone.

A l'*University of Cape Coast*, nous avons huit (8) étudiants soit 40% qui indiquent la littérature française, quatre (4) soit 20% indiquent la littérature africaine francophone, et huit (8) représentant 40% choisissent les deux types de littératures. Neuf (9) étudiants soit 45% de l'*University of Education, Winneba* indiquent la littérature française, quatre (4) soit 20% indiquent la littérature africaine francophone et sept (7) soit 35% indiquent les deux. A l'*University of Ghana*, six (6) soit 30% indiquent la littérature française, quatre (4) soit 20% la

littérature africaine francophone et la moitié, c'est-à-dire 50% indiquent les deux types de littératures. Ici, nous voyons que la littérature française seule est plus exploitée que la littérature africaine francophone, une indication que la littérature africaine francophone n'est pas suffisamment privilégiée dans un environnement africain.

Q5 : « Quel(s) auteur(s) avez-vous exploité(s) lors de votre cours de français langue étrangère (FLE) ? (Which author(s) did you use in French as a foreign language (FFL) class »?

Tableau 7

University of Cape Coast

University of Edu. Winneba

University of Ghana

Réponses	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Africains	9	45	8	40	6	30
Non-Africains	11	55	12	60	14	70
Total	20	100	20	100	20	100

Source : Travail de Terrain

Le tableau 7 présente le nombre des auteurs africains et non-africains exploités en classe. Pour la question (Q5) portant sur les auteurs exploités en classe, les étudiants ont établi une liste des auteurs africains et des auteurs non-africains. Par conséquent, vu le nombre des auteurs donnés par les étudiants, nous avons décidé de les classer en deux groupes : (africains et non-africains). Nous avons neuf (9) étudiants, soit 45% de *l'University of Cape Coast* qui indiquent des auteurs africains et onze (11) soit 55% qui indiquent des auteurs non-africains. A *l'University of*

Education, Winneba, huit (8) soit 40% choisissent des auteurs africains et douze (12) soit 60% des auteurs non-africains. Six (6) étudiants de *l'University of Ghana*, soit 30% indiquent des auteurs africains, tandis que quatorze (14), un pourcentage de 70, indiquent des auteurs non-africains. Cette donnée confirme la précédente selon laquelle la littérature africaine francophone est moins mobilisée.

Q6 : « À quel(s) genre(s) littéraire(s) les documents exploités appartiennent-ils ? (What literary genres do the texts used belong to) ?

-S'agit-il de la poésie, du théâtre ou du roman ? (Is it poetry, theatre or novel)? »

Tableau 8

University of cape Coast

University of Edu. Winneba

University of Ghana

Genres littéraires	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Roman	12	60	13	65	16	80
Poésie	-	-	4	20	2	10
Théâtre	5	25	3	15	2	10
Les trois	3	15	-	-	-	-
Total	20	100	20	100	20	100

Source: Travail de terrain

Par le tableau 8, nous avons présenté des types de genres littéraires exploités en classe. A l'University of Cape Coast, 60% représentant douze (12) étudiants indiquent le roman, cinq (5) soit 25% pour le théâtre, et trois (3) étudiants soit 15% indiquent les trois genres littéraires. Nous avons treize (13) étudiants soit 65%, quatre (4) soit 20% pour la poésie, trois (3) soit 15% pour le théâtre à l'University of Education, Winneba. A l'University of Ghana, seize (16) étudiants soit 80% pour le roman, deux (2) étudiants soit 10% chacun pour le théâtre et la poésie. Au vu des données, le roman apparaît le genre le plus préféré et le plus exploité.

Q7 : « Aimeriez-vous exploiter des documents littéraires autres que les documents français, par exemple, les documents africains francophones ? (Would you like to use other literary documents, such as francophone African documents rather than French documents?) »

Oui ou Non (Yes or No)

Tableau 9

University of Cape Coast University of Edu. Winneba University of Ghana

Réponses	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Oui	15	75	19	95	16	80
Non	4	20	1	5	2	10
Je ne sais pas	1	5	-	-	2	10
Total	20	100	20	100	20	100

Source: Travail de Terrain

Ici, nous avons recueilli les avis des étudiants concernant l'usage d'autres documents littéraires à part ceux de la littérature française. Les réponses indiquent qu'à l'*University of Cape Coast*, quinze (15) étudiants soit un pourcentage de 75, sont en faveur de cette pratique, quatre soit 20% disent « non », et un (1) soit 5% est incertain. Dix-neuf (19) soit 95% de l'*University of Education, Winneba* répondent « oui », et une (1) personne soit 5% dit « non ». A l'*University of Ghana*, nous avons 16 étudiants soit 80%, deux (2) soit 10% chacun pour « non » et « je ne sais pas ». Donc, un pourcentage élevé indique dans le tableau qu'ils préfèrent d'autres documents, par exemple, des documents africains francophones que des documents français.

- Pourquoi d'autres documents littéraires ? (Why other literature documents) ?

Tableau 10

University of Cape Coast

University of Edu. Winneba

University of

Ghana

Raisons	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Intéressant	13	65	15	75	17	85
Pas intéressant	7	35	3	15	3	15
Pas de réponse	-	-	2	10	-	-
Total	20	100	20	100	20	100

Source : Enquête sur le terrain

Le tableau 10 présente les raisons pour lesquelles d'autres documents littéraires autres que les documents français, les documents africains francophones par exemple, sont préférés en classe de FLE. Nous avons trois éléments de réponses pour cette partie. Treize (13), soit 65% de *l'University of Cape Coast* affirment que c'est « intéressant », sept (7) soit 35% disent « pas intéressant ». Quinze (15) étudiants de *l'University of Education, Winneba*, soit 75%, indiquent que « intéressant », trois (3) soit 15% disent « pas intéressant », et deux (2) soit 10% n'ont pas répondu. Un pourcentage de 85%, représentant dix-sept (17) étudiants de *l'University of Ghana* dit « intéressant », et 15% représentant trois (3) étudiants, indique « pas intéressant ». Il est important de souligner que les participants qui choisissent « intéressant » constituent la majorité.

Q8 : « A votre avis, à quoi peut vous servir l’usage de la littérature africaine francophone en cours de FLE ? (In your opinion, how can the use of francophone African literature help you in French as a Foreign Language)?

Tableau 11

University of Cape Coast

University of Edu. Winneba

University of Ghana

Réponses	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Culture et identité africaine	14	70	8	40	8	40
Histoire de l’Afrique	-	-	2	10	2	10
Apports linguistiques	6	30	9	45	6	30
Divertissement	-	-	1	5	4	20
Total	20	100	20	100	20	10

Source: Travail de Terrain

Dans le tableau 11, nous présentons l’opinion de nos étudiants enquêtés concernant l’usage de la littérature africaine francophone en classe de FLE. Pour cela, nous avons recueilli « culture et identité africaine, histoire de l’Afrique, apports linguistiques et divertissements ». A *l’University of Cape Coast*, quatorze (14) étudiants, soit 70% soulignent la culture et l’identité africaine, et six (6) soit 30% mettent l’accent sur les apports linguistiques. A *l’University of*

Education, Winneba, nous avons recueilli huit (8) réponses, soit 40% en faveur de la culture et identité africaine, deux (2) représentant 10% pour l'histoire de l'Afrique, neuf (9) soit 45% pour les apports linguistiques et un (1) soit 5% pour le divertissement. A *l'University of Ghana*, huit (8), soit 40% pour la culture et l'identité africaine, deux (2) évalués à 10% sont pour histoire de l'Afrique, six (6) soit 30% désignent apports linguistiques, et enfin quatre (4) correspondant à 20% pour le divertissement.

Ainsi, les pourcentages de culture et identité à *l'University of Cape Coast* et à *l'University of Ghana* sont plus élevés que les pourcentages de l'histoire de l'Afrique et apports linguistiques. Tandis qu'à *l'University of Education, Winneba*, ce sont les apports linguistiques qui ont le pourcentage le plus élevé.

Nous abordons à présent les données des étudiants de niveau 200 des trois universités. Nous présentons également les résultats de manière comparative dans les tableaux.

Niveau 200

Q1 : « Quel est votre niveau de langue ? (What is your language proficiency)? »

A1-A2 (Beginner)

B1-B2 (intermediate)

C1-C2 (Advanced)

Tableau 12

University of Cape Coast University of Edu. Winneba University of Ghana

Niveaux	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
A1-A2	10	50	4	20	2	10
B1-B2	9	45	14	70	15	75
C1-C2	1	5	2	10	3	15
Total	20	100	20	100	20	100

Source: Travail de Terrain

Le tableau 12 concerne le niveau de langue des étudiants de niveau 200 enquêtés. Ici, nous remarquons que niveaux de langue des étudiants de niveau 200 ne sont pas élevés comme ceux de niveau 100. Il est possible que les étudiants ne connaissent pas nécessairement ce qui est CECRL. Donc, ils n'arrivent pas à déterminer exactement leurs niveaux. Dans le tableau 12,

dix (10) étudiants de l'*University of Cape Coast*, représentant 50% ont le niveau débutant A1-A2, neuf (9) soit 45% ont le niveau intermédiaire B1-B2, et un (1) soit 5% a le niveau C1-C2. A l'*University of Education, Winneba*, quatre (4) soit 20% ont entre le niveau A1-A2, quatorze (14) soit 70% ont entre le niveau B1-B2, et deux (2) donc 10% ont le niveau avancé C1-C2. Deux (2) étudiants de l'*University of Ghana*, soit 10% ont le niveau A1-A2, quinze (15) soit 75 % ont le niveau B1-B2, et trois (3) étudiants soit 15% ont le niveau avancé C1-C2. Nous remarquons ici que la majorité de nos participants se situent entre les niveaux A1-A2 et B1-B2.

Q2 : « Aimez-vous la littérature ? (Do you like literature)? »

Tableau 13

University of Cape Coast University of Edu. Winneba University of Ghana

Réponses	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Oui	16	80	20	100	14	70
Non	4	20	-	-	6	30
Total	20	100	20	100	20	100

Source: Travail de Terrain

Le tableau 13 nous présente le désir des étudiants vis-à-vis de la littérature. Pour « oui », à l'*University of Cape Coast*, nous avons seize (16) réponses pour 80%, et quatre (4) « non » pour 20%. Vingt (20) réponses, soit 100% de « oui » à l'*University of Education, Winneba*. Et à l'*University of Ghana*, quatorze (14) réponses représentant 70% choisissent « oui », et six (6) soit 30% choisissent « non ». L'intérêt des participants à l'égard de la littérature est en phase

avec leur niveau de langue et la durée d'apprentissage préalablement annoncés, qui constituent un point fort pour cette étude.

Q3 : « Utilisez-vous la littérature dans vos cours de français langue étrangère (FLE) ?

(Do you use literature in your French as a Foreign language (FFL) courses? »

Tableau 14

University of Cape Coast

University of Edu. Winneba

University of Ghana

Réponses	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Oui	15	75	20	100	18	90
Non	4	20	-	-	1	5
Rarement	1	5	-	-	1	5
Total	20	100	20	100	20	100

Source: Travail de Terrain

Nous présentons dans le tableau 14, les réponses des étudiants sur l'usage de la littérature en classe. Quinze (15) réponses de *l'University of Cape Coast*, représentant 75%, sont pour le « oui », quatre (4) soit 20% sont « non » et une (1) réponse soit 5% pour « rarement ». Nous avons 100%, c'est-à-dire tous les vingt étudiants enquêtés répondent « oui » à *l'University of Education, Winneba*. A *l'University of Ghana*, dix-huit (18) réponses pour un pourcentage de 90, sont « oui », une (1) réponse soit 5% pour « non » et une (1) réponse soit 5% également pour « rarement ».

Selon les données, il y a un taux élevé de l'usage d'une manière ou d'une autre de la littérature en classe. Il est donc nécessaire de savoir si le type de littérature impliqué aide les apprenants ou non.

Q4 : Si « oui », de quel type de littérature s'agit-il ? Littérature africaine francophone ou littérature française ? (If “yes” what type of literature is it? African francophone literature or French literature?)

Tableau 15

University of Cape Coast

University of Edu. Winneba

University of Ghana

Types	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Litt. Française	4	20	5	25	5	25
Litt. Afri. Francophone	3	15	3	15	3	15
Les deux	13	65	12	60	12	60
Total	20	100	20	100	20	100

Source: Travail de Terrain

Le tableau 15 présente le type de littératures exploitées en classe, la littérature française ou la littérature africaine francophone ou bien les deux types de littératures. A l'*University of Cape Coast*, nous avons quatre (4) réponses, soit 20% pour la littérature française, trois (3) réponses soit 15% pour la littérature africaine francophone, et treize (13), soit 65% pour les deux

littératures. Cinq (5) réponses soit 25%, pour la littérature française à l'University of Education, Winneba, trois (3) soit 15% pour la littérature africaine francophone, et douze (12) réponses donc 60% pour les deux littératures. A l'University of Ghana, nous avons recueilli cinq (5) réponses, soit 25% pour la littérature française, trois (3) donc 15% pour la littérature africaine francophone, et également douze (12) soit 60% pour les deux littératures.

Les données indiquent que les deux littératures sont utilisées en classe. Mais en considérant les cas individuellement, nous remarquons que la littérature française seule est plus utilisée que la littérature africaine francophone seule.

Q5 : « Quel(s) auteur(s) avez-vous exploité(s) lors du cours de français langue étrangère (FLE) ? (Which author(s) did you use in French as a Foreign Language (FFL) class »?

Tableau 16

University of Cape Coast University of Edu. Winneba University of Ghana

Réponses	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Africains	5	25	7	35	8	40
Non-Africains	15	75	13	65	12	60
Total	20	100	20	100	20	100

Source: Travail de Terrain

Nous avons établi dans le tableau 16 les auteurs africains et non-africains dont les œuvres ont été exploitées lors du cours de FLE.

A partir des réponses recueillies, nous avons à l'University of Cape Coast, cinq (5) auteurs africains pour 25%, et quinze (15) non-africains pour 75%. L'University of Education, Winneba donne sept (7) africains soit 35%, treize (13) non-africains soit 65%. Et à l'University of Ghana, il y a huit (8) africains pour un pourcentage de 40, et douze (12) non-africains soit 60%.

Il serait souhaitable d'exposer les apprenants aux auteurs africains qu'ils connaissent en majorité et qui leur sont plus familiers. Nous voyons que ceci n'est pas le cas d'après les données dans le tableau 16.

Q6 : « À quel (s) genre(s) littéraire(s) les documents exploités appartiennent-ils ? (What literary genres do the texts used belong to) ?

-S'agit-il de la poésie, du théâtre ou du roman ? (Is it poetry, theatre or novel)? »

Tableau 17

University of cape Coast University of Edu. Winneba University of Ghana

Genres littéraires	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Roman	10	50	15	75	13	65
Poésie	1	5	3	15	1	5
Théâtre	7	35	1	5	3	15
Les trois	2	10	1	5	3	15
Total	20	100	20	100	20	100

Source: Travail de Terrain

Le tableau 17 nous présente les différents genres littéraires auxquels les textes exploités appartiennent. A l'University of Cape Coast, dix (10) réponses, soit 50% pour le roman, une (1) réponse soit 5% pour la poésie, sept (7) pour le théâtre soit 35% et deux (2) pour les trois à un pourcentage de 10. Quinze (15) réponses, soit 75% à l'University of Education, Winneba choisissent le roman, trois (3) soit 15% la poésie, une (1) réponse soit 5% pour le théâtre, et une (1) également soit 5% pour les trois genres. A l'University of Ghana, nous avons treize (13) réponses soit 65% allant pour le roman, une (1) réponse soit 5% pour la poésie, trois (3) réponses soit 15% pour le théâtre et trois (3) réponses soit 15% également pour les trois genres. Le roman apparaît le genre le plus utilisé.

Q7 : « Aimeriez-vous exploiter des documents littéraires autres que les documents français, par exemple, les documents africains francophones ? (Would you like to use other literary documents, such as francophone African documents rather than French documents?) »

Oui ou Non (Yes or No)

Tableau 18

University of Cape Coast University of Edu. Winneba University of Ghana

Réponses	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Oui	15	75	15	75	12	60
Non	4	20	3	15	3	15
Je ne sais pas	1	5	2	10	5	25
Total	20	100	20	100	20	100

Source: Travail de Terrain

Dans le tableau 18, nous avons présenté les réponses concernant l'usage des documents autres que des documents français. Nous avons 75% de « oui » représentant quinze (15) réponses à l'University of Cape Coast, quatre (4) « non », soit 20%, et une (1) réponse soit 5% « je ne sais pas ». A l'University of Education, Winneba, nous avons quinze (15) « oui » soit 75%, trois (3) soit 15% « non » et deux (2) soit 10% « je ne sais pas ». A l'University of Ghana, il y a douze (12) « oui » pour 60%, trois (3) « non » pour 15%, et cinq (5) « je ne sais pas » soit 25%. Les données révèlent que les participants aimeraient utiliser d'autres documents comme la littérature africaine francophone.

- Pourquoi d'autres documents littéraires ? (Why other literature documents) ?

Tableau 19

University of Ghana

University of Edu. Winneba

University of Ghana

Raisons	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Intéressant	17	85	16	80	15	75
Pas intéressant	1	5	3	15	5	25
Pas de réponse	2	10	1	5	-	-
Total	20	100	20	100	20	100

Source: Travail de terrain

Dans le tableau 19, nous présentons les raisons avancées par des étudiants. Dix-sept (17) réponses de l'University of Cape Coast, soit 85% choisissent « intéressant », une (1) réponse

soit 5% dit « pas intéressant », et deux (2) réponses, soit 10% « pas de réponse ». A l'University of Education, Winneba, il y a seize (16) réponses, soit 80% qui disent intéressant, trois (3) soit 15% « pas intéressant », et une (1) réponse soit 5% « pas de réponse ». A l'University of Ghana, nous avons quinze (15) réponses « intéressant » soit 75%, et cinq (5) soit 25% de « pas intéressant ». Ces données constituent une justification des données précédentes.

Q8 : « A votre avis, à quoi peut vous servir l'usage de la littérature africaine francophone en cours de FLE ? (In your opinion, how can the use of francophone African literature help you in French as a Foreign Language)?

Tableau 20

University of Cape Coast

University of Edu. Winneba

University of Ghana

Réponses	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Culture et identité africaine	13	65	10	50	10	50
Histoire de l'Afrique	-	-	2	10	2	10
Apports linguistiques	7	35	7	35	8	40
Divertissement	-	-	1	5	-	-
Total	20	100	20	100	20	100

Source: Travail de Terrain

Le tableau 20 nous présente les résultats de nos enquêtés pour l'usage de la littérature africaine francophone. Nous avons recueilli à *l'University of Cape Coast* treize (13) étudiants, soit 65%, qui sont pour la culture et identité africaine, et sept (7) correspondant à 35% pour apports linguistiques. A *l'University of Education, Winneba*, il y a dix (10) réponses pour culture et identité africaine, soit 50%, deux (2) réponses soit 10% pour histoire de l'Afrique, sept (7) soit 35% pour apports linguistiques, et une (1) réponse, soit 5% pour divertissement. A *l'University of Ghana*, nous avons dix (10) réponses, soit 50% pour culture et identité africaine, deux (2) soit 20% pour histoire de l'Afrique et huit (8) réponses, soit 40% pour apports linguistiques. Ici, un accent particulier est mis sur culture et identité africaine comme élément primordial de la littérature africaine.

3.2. Données du questionnaire adressé aux Professeurs

Nous avons choisi le logiciel SPSS (Statistical Package for Social Sciences) comme l'outil statistique pour l'analyse et le traitement des données obtenues à partir des calculs, des chiffres en pourcentage. Les résultats sont représentés dans des tableaux. Les données des questionnaires adressés aux professeurs des niveaux 100 et 200. Nous présentons les résultats de chaque question également des trois universités dans des tableaux, pour pouvoir en tirer une conclusion.

Les Professeurs

Q1 : « Quel est le niveau de langue de vos étudiants des niveaux 100 et 200 ?

-Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2 »

Tableau 21

University of Cape Coast University of Edu. Winneba University of Ghana

Niveaux	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
A1-A2	3	42	3	37,5	5	50
B1-B2	2	28	4	50	4	40
C1-C2	2	28	1	12,5	1	10
Total	7	100	8	100	10	100

Source : Travail de Terrain

Dans ce tableau 21, nous avons présenté les résultats des enquêtes menées auprès des professeurs concernant le niveau de langue de leurs étudiants. Il est important de souligner ici que, malgré que ce soit cinq (5) professeurs impliqués par université, les professeurs ont choisi plus qu'un élément de réponse dans le cadre de « Niveaux ». C'est la raison pour laquelle dans le cadre « Total », nous avons les chiffres 7,8 et 10 respectivement dans chaque université.

Pour le niveau A1-A2 de *l'University of Cape Coast*, il y a trois (3) réponses, représentant 42%, deux (2) réponses pour B1-B2 soit 28% et également deux (2), pour le niveau C1-C2. A *l'University of Education, Winneba*, nous avons trois (3), soit 37,5% pour le niveau A1-A2, quatre (4) réponses pour B1-B2, et une (1) soit 12,5% pour le niveau C1-C2. A *l'University of*

Ghana, il y a cinq (5) pour A1-A2, quatre (4) donc 40% pour B1-B2 et une (1) réponse, correspondant à 10% pour le niveau C1-C2. Dans ce tableau représentant le niveau de langue des apprenants, nous voyons que les professeurs présentent une autre image de la situation pour ce qui concerne niveaux de langue des étudiants. Les réponses données par les professeurs ne confirment pas celles données par les étudiants. Selon les réponses des professeurs, niveaux de langue des étudiants se situe en majorité au niveau A1-A2.

Q2 : « Recourez-vous à la littérature dans vos cours de français langue étrangère (FLE) ? »

Tableau 22

University of Cape Coast University of Edu. Winneba University of Ghana

Réponses	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Oui	4	80	4	80	3	75
Non	1	20	1	20	2	25
Total	5	100	5	100	5	100

Source : Travail de Terrain

Nous avons présenté dans le tableau 22 l'usage de la littérature en classe par les professeurs. Ainsi, il y a quatre (4) réponses « oui » soit 80% de *l'University of cape Coast*, et une (1) réponse « non ». Nous avons également quatre (4) réponses « oui », et une (1) réponse « non » de *l'University of Education, Winneba*. *L'University of Ghana* donne trois (3) « oui » et deux (2) soit 25% « non ». Il y a une grande similarité entre cette donnée et celle donnée par les étudiants.

Q3 : Si « oui » quelle littérature utilisez-vous dans vos cours de FLE ? La littérature française ou la littérature africaine francophone ?

Tableau 23

University of Cape Coast University of Edu. Winneba University of Ghana

Type de Littérature	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Littérature française	1	25	1	25	2	66,7
Littérature afri. franc.	1	25	-	-	-	-
Les deux	2	50	3	75	1	33,3
Total	4	100	4	100	3	100

Source : Travail de Terrain

Le tableau 23 nous renseigne sur le type de littératures utilisées pendant le cours de FLE par les professeurs enquêtés. Il est important de souligner ici que dans le tableau 23, c'est seulement les professeurs qui répondent « oui » à la question précédente Q2, qui répondent à la question Q3. C'est pour cette raison nous avons 4,4,3 à *l'University of Cape Coast*, à *l'University of Education, Winneba*, et à *l'University of Ghana*, respectivement.

Une (1) réponse de *l'University of Cape Coast* soit 25%, donne la littérature française, une (1) également donne la littérature africaine francophone, et deux (2) réponses soit 50% choisissent les deux littératures. A *l'University of Education, Winneba*, 25% représentant une (1) réponse

choisit la littérature française, et trois (3) soit 75%, les deux littératures. *A l'University of Ghana*, deux (2), soit 66,7% pour la littérature française, et une (1) réponse soit 33,3% pour les deux types de littératures. Le pourcentage de la littérature française seule et le pourcentage de la littérature africaine francophone seule sont maintenant notre intérêt. Nous soulignons que pour l'usage de la littérature africaine francophone en classe les réponses données ont pour pourcentage 20%, 15% et 25% de niveau 100, niveau 200 et professeurs respectivement.

--Veuillez en préciser la fréquence

Tableau 24

University of Cape Coast University of Edu. Winneba University of Ghana

Réponses	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Rarement	-	-	-	-	3	60
Pas de réponse	5	100	5	100	2	40
Total	5	100	5	100	5	100

Source : Travail de Terrain.

Dans le tableau 24, il est question de fréquence par rapport à l'usage de la littérature en classe de FLE. C'est la suite de la question précédente. Donc, question de suivi. *L'University of Cape Coast* et *l'University of Education, Winneba* ne donnent pas de réponses à cette question. Mais à *l'University of Ghana*, trois (3) indiquent « rarement », et deux (2) « pas de réponse ».

Q4 : « Pourquoi le choix de cette littérature ? »

Tableau 25

University of Cape Coast University of Edu. Winneba University of Ghana

Les raisons	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Culture française	2	50	1	25	1	33,3
Culture française et culture africaine	2	50	3	75	2	66,7
Total	4	100	4	100	3	100

Source: Travail de Terrain

Ici, malgré que ce soit une question ouverte, il est difficile de présenter d'une manière entière les réponses parce que la plupart des réponses couvrent une demi- page. Par conséquent, nous avons décidé de les simplifier selon les contenus des réponses. Il est important de souligner également ici que dans le tableau 25, c'est seulement les professeurs qui répondent « oui » à la question précédente Q2, qui répondent à la question Q4. C'est pour cette raison nous avons 4,4,3 à *l'University of Cape Coast*, à *l'University of Education, Winneba* et à *l'University of Ghana*, respectivement.

Le tableau 25 montre que la culture française est mentionnée dans les données des trois Universités. Elle seule représente 50% à *l'University of Cape Coast*, 25% à *l'University of*

Education, Winneba, et 33,3% à *l'University of Ghana*. La culture africaine francophone seule n'est pas donnée. Pour la culture française et la culture africaine combinées, nous avons 50% à *l'University of Cape Coast*, 75% à *l'University of Education, Winneba* et 66,7% à *l'University of Ghana*. Cela implique que la culture française est plus exploitée comparativement à la culture africaine francophone seule en classe de FLE.

Q5 : « Si non, pourriez-vous donner les raisons pour lesquelles vous n'utilisez pas la littérature dans vos cours de FLE ? »

Tableau 26

	University of Cape Coast		University of Edu. Winneba		University of Ghana	
Les raisons	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Personnelle	-	-	1	20	-	-
Institutionnelle	1	20	-	-	2	40
-	4	80	4	80	3	60
Total	5	100	5	100	5	100

Source : Travail de terrain

Le tableau 26 nous montre les raisons pour lesquelles il n'y a pas usage de la littérature en classe de FLE. Nous soulignons ici également que ce sont seulement les professeurs qui répondent « non » à la question Q2, qui répondent à la question Q5. Dunc, 1,1, et 2 à *l'University of Cape Coast*, à *l'University of Education, Winneba* et à *l'University of Ghana*, respectivement.

Les raisons avancées sont de deux catégories : raison personnelle et raison institutionnelle. A *l'University of Cape Coast*, une (1) réponse soit 20%, donne des raisons en lien avec

l'institution. Une seule réponse parce que dans la question précédente Q2 c'est une seule personne qui affirme qu'elle n'utilise pas la littérature durant son cours. A *l'University of Education, Winneba*, la réponse est de nature personnelle et à 20% également. Et à *l'University of Ghana*, il y a deux (2) réponses, soit 40% pour des raisons institutionnelles. Donc, nous remarquons que des raisons ne sont pas tout à fait les mêmes. Pour des raisons personnelles, les professeurs affirment que pour l'usage de la littérature en classe, cela nécessite de choisir des extraits précis et de les didactiser, ce qui demande beaucoup de temps de préparation. Ils soulignent également qu'il faut une compétence de technique d'exploitation des documents littéraires. Pour des raisons institutionnelles, il en ressort que ce sont les Départements qui décident du contenu des cours à dispenser.

Q6 : « Quels sont les usages principaux que vous faites de la littérature ? »

-Production écrite, Production orale, Compréhension écrite ou Compréhension orale

Tableau 27

University of Cape Coast University of Edu. Winneba University of Ghana

Réponses	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
P. E	1	16,7	2	33,3	2	28,6
P. O	-	-	2	33,3	1	14,3
C.E	3	50	2	33,3	3	42,9
Les quatre	2	33,3	-	-	1	14,3
Total	6	100	6	100	7	100

Source: Travail de terrain

Le tableau 27 nous renseigne sur les usages principaux de la littérature en classe, en tenant compte des quatre compétences de l'enseignement/apprentissage de FLE. Nous soulignons que les professeurs donnent plus qu'une réponse. C'est pour cette raison nous avons 6,6 et 7 à l'*University of Cape Coast*, à l'*University of Education, Winneba* et à l'*University of Ghana*, respectivement. Nous avons remarqué que la compétence écrite (C.E) est plus considérée, 50% à l'*University of Cape Coast*, 33,3% à l'*University of Education, Winneba* et 42,9% à l'*University of Ghana*. Celle-ci est suivie de la production écrite (P.E), 16,7%, 33,3%, 28,6% respectivement. Il est important de souligner que la compréhension orale (C.O) n'est pas du tout considérée dans l'usage de la littérature en classe de FLE selon les données.

Q7 : « Quel(s) genre(s) littéraire(s) utilisez-vous dans vos cours de FLE ?

-Roman, Poésie, Théâtre. »

Tableau 28

University of Cape Coast University of Edu. Winneba University of Ghana

Genres	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Roman	4	50	3	60	2	40
Poésie	2	25	1	20	2	40
Théâtre	2	25	-	-	1	20
Les trois	-	-	1	20	-	-
Total	8	100	5	100	5	100

Source: Travail de terrain

Les professeurs à *l'University of Cape Coast* donnent plus qu'une réponse. C'est pour cette raison nous avons le chiffre 8. S'agissant des genres littéraires les plus exploités en classe de FLE, le tableau nous montre que 50% sont pour le roman à *l'University of Cape Coast*, 60% à *l'University of Education, Winneba* et 40% à *l'University of Ghana*. Il y a aussi la poésie, 25%, 20% et 40% respectivement dans les trois universités. C'est une indication que, s'il y a usage de la littérature en classe de FLE, le roman et la poésie sont le plus souvent considérés.

Q8 : « Pourquoi le choix de c(es) genre(s) littéraire(s) ? »

Tableau 29

University of Cape Coast University of Edu. Winneba University of Ghana

Les raisons	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Personnelle	1	25	1	25	3	100
Institutionnelle	1	25	1	25	-	-
Pédagogique	2	50	2	50	-	-
Total	4	100	4	100	3	100

Source: Travail de terrain

Nous avons dans le tableau 29 les raisons qui motivent le choix des genres utilisés. Ici, c'est seulement les professeurs qui répondent « oui » à la question précédente Q2, qui répondent à la question Q8. C'est la raison pour laquelle nous avons 4,4 et 3 à *l'University of Cape Coast*, à *l'University of Education, Winneba* et à *l'University of Ghana*, respectivement. Ici, 25% à *l'University of Cape Coast* et à *l'University of Education, Winneba* et 100% à *l'University of Ghana* avance des raisons d'ordre personnel. Cela implique que les professeurs décident eux-mêmes le type de genre à exploiter en classe. Nous avons également 25% à *l'University of Cape Coast* et à *l'University of Education, Winneba* pour des raisons institutionnelles, et enfin 50% pour des raisons pédagogiques. Donc, il n'y a pas de raisons précises pour le choix de genres littéraires.

Q9 : « Comment jugez-vous l'usage de la littérature africaine francophone lors du cours de FLE ? »

Tableau 30

University of Cape Coast University of Edu. Winneba University of Ghana

Réponses	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Positives (Découverte de la culture africaine francophone)	3	60	5	100	4	80
Pas de réponse	2	40	-	-	1	20
Total	5	100	5	100	5	100

Source : Travail de terrain

Nous avons dans le tableau 30 les avis des professeurs enquêtés sur l'usage de la littérature africaine francophone en classe de FLE. Trois (3) réponses, soit 60%, des vues exprimées à l'*University of Cape Coast*, cinq (5) réponses, soit 100% à l'*University of Education, Winneba* et quatre (4) réponses, soit 80% à l'*University of Ghana* est en faveur de l'usage de la littérature africaine francophone en classe de FLE. Malgré qu'il y ait deux (2) professeurs à l'*University of Cape Coast* et un (1) à l'*University of Ghana*, qui n'ont pas répondu à cette question, le résultat obtenu démontre que la majorité est en faveur de la pratique.

3.3. L'entretien

Dans cette partie, nous présentons nos interactions avec les enquêtés sur le terrain. Les données recueillies non seulement confirment celles des questionnaires, mais aussi nous présentent plus de détails sur la nature réelle de la situation en classe de FLE pour ce qui concerne l'utilisation de la littérature dans les classes. Malgré que nous souhaitions aborder beaucoup de questions en lien avec notre sujet, nos participants ne nous ont accordé qu'au plus cinq (5) minutes d'interaction. Ainsi, nous étions dans l'obligation de simplifier l'interaction et de ne considérer que quelques éléments fondamentaux en essayant d'avoir juste une confirmation sur certaines réponses données à travers les questionnaires comme les suivants :

Les professeurs

- (1) L'existence de la littérature en classe de FLE
- (2) La primauté de la littérature française sur la littérature africaine francophone en classe de FLE.
- (3) L'intérêt pour des documents littéraires africains francophones.
- (4) Apports positifs de l'exploitation des documents africains francophones en classe de FLE.

L'existence de la littérature en classe de français langue étrangère (FLE) est un phénomène largement admis par les professeurs, environs la majorité des professeurs. Cependant, deux questions fondamentales qui doivent aller de pair avec ce résultat sont les questions de la fréquence de son exploitation en classe et le type de littérature impliquée dans ce processus. Le choix de la littérature française est présent. Cette situation est corroborée par les données

préalablement présentées dans les questionnaires. Il est largement admis dans les réponses que les documents littéraires africains francophones sont plus accessibles dans le contexte ghanéen, ce qui favorise leur exploitation plutôt que les documents français. Les documents africains francophones permettent également de mettre les apprenants dans le contexte réel de leur apprentissage, c'est ce qu'affirment la plupart des professeurs.

Les étudiants

- (1) L'intérêt exprimé par des étudiants vis-à-vis de la littérature en classe de FLE
- (2) L'existence de la littérature en classe de FLE
- (3) La primauté de la littérature française sur la littérature africaine francophone en classe de FLE.
- (4) Aspects multidimensionnels de la littérature africaine francophone en classe de FLE.

D'une manière générale, les étudiants interviewés aiment la littérature comme supports pédagogiques en classe de FLE. Cette donnée est similaire aux données recueillies sur la même question au niveau des questionnaires des deux niveaux 100 et 200 où nous avons à chaque fois des pourcentages au-dessus de 50%, à l'exception du niveau 100 à *l'University of Cape Coast*. Pour l'existence de la littérature en classe, nous trouvons que le phénomène se répète également bien qu'il y ait une légère dissemblance dans les réponses. La primauté de la littérature française sur la littérature africaine francophone est un phénomène identifié lors de notre interaction avec les étudiants. Comparativement aux données des questionnaires, nous remarquons également qu'un accent particulier est mis sur la littérature française dans les trois universités. Pour

l'aspect multidimensionnel nous faisons allusion à la « culture et identité africaine » qui sont considérablement confirmés.

3.4. L'observation

Pour cette partie, nous avons adopté une observation non-participante, c'est-à-dire que nous n'avons joué directement aucun rôle dans le déroulement du cours du début jusqu'à la fin. C'est une activité qui nous permet de recueillir des informations nécessaires en relation avec des faits et des pratiques sur l'usage de la littérature en classe de FLE.

Nous avons voulu savoir :

- Les objectifs du cours (l'objectif que le professeur veut atteindre)
- Les documents de support (extrait de texte, vidéos, documents audios)
- Le type de littérature exploitée (s'agit-il de la littérature française ou de la littérature africaine francophone)
- Les approches pédagogiques : La nature du cours et la/les compétence(s) privilégiée(s) durant le déroulement du cours.
- La participation des étudiants en classe (sont-ils actifs ou passifs en relation avec les démarches entreprises)
- Post-évaluation (à travers toutes ces démarches, l'objectif est-il atteint ou non)

Cette partie consiste à confirmer des points soulevés également dans les questionnaires. Malgré le fait que nous nous sommes servi d'une grille d'observation pour cet exercice, nous nous

focalisons uniquement sur les éléments en relation directe avec notre sujet de recherche, c'est-à-dire l'usage de la littérature en classe de FLE. Cet exercice nous a aidé, non seulement dans la collecte des données, mais a également été un moyen pour nous de confirmer certains points soulignés par les professeurs et les étudiants dans les questionnaires.

A l'University of Ghana le libellé du cours de niveau 100 est *FREN 121 oral skills and informal written expression*. Ce cours vise principalement à aider les apprenants à communiquer à l'occasion d'activités quotidiennes et à les aider à travailler le rythme et l'intonation des phrases en français. Le cours porte sur « Parler de ses projets futurs », dans lequel l'accent est mis particulièrement sur la « conjugaison des verbes simples au futur ». Le cours dure deux (2) heures. Le support de cours est un extrait de texte littéraire visant des compétences orales. Le cours est interactif, les étudiants réagissent en explorant le texte tout au long du cours.

Le cours de niveau 200 est intitulé *FREN234 written expression and grammar*. Le cours porte sur « exprimer son avis : Le débat, l'argumentation, l'opposition et la concession, exprimer la cause ». C'est un cours de deux (2) heures, qui a pour objectif de permettre aux étudiants d'acquérir une excellente connaissance et une maîtrise parfaite des structures grammaticales. Le support de ce cours est un extrait de texte littéraire français sur lequel on s'appuie pour un exercice à trou. La compétence visée est la Production orale (P.O) et la compréhension orale (C.O). La classe n'était pas interactive, mais le professeur a pu guider les étudiants pour les exercices.

A l'University of Education, Winneba c'est un cours intitulé *French éducation*, de trois (3) heures de cours. Nous avons assisté au cours de *FRC121* de niveau 100 de *French Language II : Structure and Usage*, qui porte sur l'étude des catégories grammaticales : verbe et phrase verbale en mettant l'accent sur les temps verbaux, mode et la formation des verbes. Pour ce

cours, trois compétences sont privilégiées : la production orale (P.O), la production écrite (P.E), et la Compréhension écrite (C.E) à partir d'un extrait de texte, sans titre. Ce qui fait que c'est difficile de déterminer le type de texte exploité. Le professeur a fait également usage des photos comme éléments illustratifs lors de son cours.

Nous comprenons que le cours du niveau 200 est la deuxième partie du niveau 100, intitulé *FRC 231 French Language III (structure and Usage)*. Le cours vise une étude des phrases simples et la relation qui existe entre la phrase nominale et la phrase verbale tout en mettant en exergue les types de phrases : la phrase déclarative, la phrase interrogative, la phrase impérative et la phrase exclamative. Pour ce cours, aucun document littéraire n'est utilisé mais le professeur illustre le cours à l'aide des exemples de la vie quotidienne comme des objets pour faciliter la compréhension des apprenants.

Notre première séance à l'*University of Cape Coast* de niveau 100 coïncide avec la présentation des étudiants en groupe. Cet exercice permet aux étudiants d'améliorer la capacité de communication en français. Cette séance ne nous a pas donné l'opportunité de découvrir la vraie situation en lien avec notre sujet, mais la présentation a abordé des sujets divers où chaque apprenant est appelé à prendre la parole à tour de rôle pour défendre leurs points de vue à travers des arguments.

Pour notre visite au niveau 200, le cours porte sur la rédaction d'une lettre officielle. Des exemples d'adresses, et de formules d'une lettre officielle ont servi de support pour le cours. A partir de ces exemples, les étudiants sont appelés à produire sous forme d'exercices des lettres officielles. L'accent est particulièrement mis sur la production écrite (P.E). Les documents littéraires ne sont pas utilisés pour illustrer le cours, mais des photocopies des lettres déjà rédigées.

Dans ce chapitre, nous avons fait la présentation et l'analyse des données recueillies à partir de nos trois instruments de collecte des données. Nous avons simultanément présenté ces données recueillies dans les trois universités, dans les tableaux, afin de tirer une conclusion des résultats. Ainsi, notre prochain chapitre sera consacré à l'interprétation et à la discussion des résultats obtenus.

CHAPITRE IV : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

INTRODUCTION

Ce chapitre porte sur l'interprétation et la discussion des résultats obtenus dans le cadre de l'étude à travers les trois instruments de collecte de données utilisés pour la recherche : le questionnaire, l'entretien et enfin l'observation. Nous allons consacrer cette partie respectivement à chacun de ces trois instruments de collecte de données. A travers ces moyens, nous avons, à présent, déterminé l'usage de la littérature et la place de la littérature africaine francophone en classe de FLE dans des universités ghanéennes. Nous commençons cette démarche tout d'abord par l'interprétation des résultats des questionnaires, ensuite par celle des entretiens et enfin celle des observations.

4.0. INTERPRETATIONS ET DISCUSSIONS

4.1. Questionnaires

Nous interprétons les résultats à partir de toutes les données recueillies sur le terrain dans les trois universités. Etant donné que nous avons déjà présenté toutes les données dans le chapitre précédent, nous abordons les interprétations et les discussions des données des trois universités.

En analysant les données des niveaux 100 et 200, nous constatons que le niveau de langue des étudiants se situe majoritairement entre A1-A2 et B1-B2. Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), un apprenant de niveau A1-A2 peut comprendre et utiliser des expressions quotidiennes fréquemment utilisées dans un environnement proche. Un apprenant de niveau B1-B2 a la capacité de comprendre les points essentiels d'un texte

complexe et peut également s'exprimer aisément de façon efficace sur un sujet d'actualité dans un langage standard et peut émettre un discours de façon claire et cohérente. Un apprenant de niveau B1-B2 peut également tenir un exposé d'explication sur un point de vue.

Les professeurs nous présentent les résultats similaires comme dans le cas des étudiants sur le niveau de langue de leurs étudiants. Niveau A1-A2 à 42%, 37,5% et 50% ; niveau B1-B2 à 28%, 50% et 40% ; niveau C1-C2 à 28%, 12,5% et 10% à *l'University of Cape Coast*, à *l'University of Education, Winneba* et à *l'University of Ghana*, respectivement. La majorité d'étudiants ont le niveau A1-A2 et B1-B2. Les professeurs situent les niveaux de langue des étudiants entre A1-A2, tandis que les étudiants eux-mêmes affirment B1-B2. Il est important de souligner que, bien qu'il y ait une légère dissemblance dans les pourcentages des données recueillies dans les trois universités, nous remarquons selon les données que le niveau des étudiants est entre A1-A2 et B1-B2. Néanmoins, cela peut ne pas être le cas parce que nous avons précédemment remarqué que les niveaux de langue présentés par les étudiants et les professeurs ne sont pas les mêmes.

Selon le CECRL un apprenant de niveau C1-C2 peut comprendre sans effort tout ce qu'il/elle lit ou entend, bref utiliser la langue de façon efficace. Nous sommes arrivés à la conclusion que le niveau C1-C2 obtenu est attribué à ceux qui ont suivi une formation en français avant leur formation universitaire, y compris les Francophones, car lors de notre interaction avec les étudiants, certains préfèrent s'exprimer en français plutôt qu'en anglais. En considérant la situation géographique du Ghana, la possibilité que les citoyens des pays limitrophes viennent étudier est grande.

La littérature elle-même est une matière souvent considérée comme compliquée. La majorité des apprenants la déteste au cours de leur formation même au niveau universitaire. Ici, nous

avons cherché à savoir si les étudiants aiment la littérature en classe de FLE ou non. Bien que nous n'ayons que 45% qui aiment la littérature au niveau 100 à *l'University of Cape Coast*, nous avons 100% et 85% à *l'University of Education, Winneba* et à *l'University of Ghana*, respectivement. Et pour le niveau 200 également, nous obtenons 80% à *l'University of Cape Coast*, 100% à *l'University of Education, Winneba* et 70% à *l'University of Ghana*. D'après les données recueillies, nous remarquons que cette perception n'est pas totalement vérifiée dans tous les domaines. Nos résultats démontrent qu'ils aiment la littérature. A travers nos interactions avec les apprenants le fait que certains n'aiment pas la littérature peut être expliqué par des raisons diverses : l'absence de motivation personnelle des apprenants envers la littérature, les méthodes d'enseignement adoptées, le type de littérature et la nature des documents exploités par les professeurs.

L'enseignement de la littérature en classe de langue aujourd'hui devient un moyen par lequel les apprenants découvrent des facultés polyvalentes dans un processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce serait certainement les mêmes raisons qui favorisent l'usage de la littérature en classe de FLE. Dans cette partie, nous avons cherché à savoir s'il y a usage de la littérature en classe de FLE. Au niveau 100, nous obtenons 85% de « oui » et 10% de « rarement » à *l'University of Cape Coast*, 95% et 100 à *l'University of Education, Winneba* et à *l'University of Ghana*, respectivement. Au niveau 200 également nous avons les résultats similaires, 75% de « oui », 20% de « non » et 5% « rarement » à *l'University of Cape Coast*, 100% de « oui » à *l'University of Education, Winneba* et 90% de « oui » à *l'University of Ghana*, avec 5% de « non » et 5% de « rarement ». Nous trouvons que la littérature est assez

mobilisée compte tenu des différents pourcentages constatés dans les deux niveaux. Nous considérons cela comme un point positif pour l'enseignement/apprentissage du français.

Au niveau des professeurs, nous remarquons que l'usage de la littérature en classe de FLE occupe une grande proportion selon les résultats, soit 80% à *l'University of Cape Coast* et à *l'University of Education, Winneba* et 75% à *l'University of Ghana*. Cela indique que le rôle de la littérature en classe de FLE d'une manière ou d'une autre n'est pas négligé. On accorde une place importante à la littérature. Mais il est important de se demander si ceux qui ne font pas usage de la littérature en classe de FLE ne reconnaissent pas cette valeur littéraire, car nous avons 20% à *l'University of Cape Coast* et *l'University of Education, Winneba*, et même 25% à *l'University of Ghana*.

S'agissant du type de littérature dont on fait usage comme supports pédagogiques, il ressort qu'entre la littérature française seule et la littérature africaine francophone seule, les professeurs privilégient la littérature française au détriment de la littérature africaine francophone, 20%, 25% et 25% contre 15% par tout au niveau 200 ; 40%, 45% et 30% contre 20% par tout au niveau 100. La préférence de la littérature française peut être expliquée par l'influence de la langue française elle-même. Le désir de faire le lien entre ce qui est français et la langue proprement parlée. Le phénomène peut être également expliqué par le fait que les professeurs eux-mêmes ont suivi leurs formations dans des circonstances et dans des environnements largement influencés par les normes et valeurs françaises.

Nous pouvons ajouter que la prédominance de la littérature française sur la littérature africaine francophone est également influencée par l'assertion qui dit qu'on ne peut pas apprendre une langue sans la culture de cette langue. C'est d'ailleurs ce que certains professeurs affirment

durant nos entretiens. Ils cherchent à inculquer la culture française à travers la littérature française afin de faciliter et d'améliorer l'apprentissage du français. Donc étant donné que c'est la langue française, beaucoup pensent que c'est la littérature française qui est appropriée et qu'on doit privilégier, tout en ignorant la culture d'origine des apprenants. Une telle situation ne peut pas rendre l'enseignement/apprentissage plus facile et plus efficace du français. Donc, étant donné que l'enseignement/ apprentissage se déroule dans un contexte africain au profit des africains, il est plus approprié et plus avantageux de privilégier la littérature africaine. L'usage de la littérature africaine francophone permettra aux apprenants d'être plus familiers avec les supports du cours pour un enseignement/apprentissage efficace.

S'agissant de la spécificité de la littérature mobilisée, la littérature française seule a 66,67% et les deux littératures combinées, c'est-à-dire la littérature française et la littérature africaine francophone correspondent à 33,33%. Dans les trois universités enquêtées nous avons constaté que la littérature française seule est utilisée à 25%, 25% et 66,7%, tandis que la littérature africaine francophone seule n'est utilisée qu'à l'*University of Cape Coast* à 25%. Nous trouvons selon l'expression « Enrichir le français en enseignant ses littératures » que cela fait allusion à une considération de littérature de manière générale, y compris la littérature africaine francophone, car le mot « littérature » est au pluriel.

Par ailleurs, les données sur les auteurs impliqués dans l'enseignement/apprentissage justifie la précédente et met l'accent sur les auteurs non-africains, 55%, 60% et 70% contre 45%, 40% et 30% au niveau 100. Et de même, nous obtenons 75%, 65% et 60% contre 25%, 35% et 40% au niveau 200. Les auteurs non-africains sont plus exploités que les auteurs africains. Cela ne rend

pas un enseignement/apprentissage efficace dans un contexte africain, car il y a écart entre la culture des apprenants et les documents exploités.

Dans les trois universités enquêtées, le roman a la proportion la plus élevée par rapport aux autres genres littéraires soit 50%, 75% et 65%. Parmi les trois principaux genres de la littérature, les professeurs mettent l'accent sur l'usage du roman. Certains affirment que c'est le genre le plus maîtrisé. Cela peut être expliqué par le fait que c'est le genre le plus adapté au cours pour des objectifs spécifiques que le professeur se fixe. Le roman aborde des sujets divers qui répondent aux attentes des étudiants et des professeurs. Le roman est également disponible, ce qui rend son usage plus facile que d'autres, et crée la familiarité avec les professeurs. Par ailleurs, ce résultat justifie également qu'il ait usage de la littérature en classe de FLE.

Nous avons remarqué dans les données qu'il n'y a pas de raisons précises qui poussent au choix du genre littéraire désigné par les professeurs. Les réponses données sont en trois catégories : nous avons des justifications personnelles, institutionnelles et pédagogiques. Les réponses sont donc relatives d'une université à l'autre.

Ensuite, nous trouvons auprès des étudiants qu'ils aimeraient exploiter d'autres documents littéraires, en l'occurrence les documents africains francophones. Nos enquêtés affirment que cela permettra aux apprenants d'être en contact direct et d'être plus familiers avec les œuvres utilisées. La littérature africaine véhicule les valeurs africaines, ce qui va permettre un enseignement/apprentissage facile et plus efficace du français. C'est pour cette raison que nous avons 75%, 60% et 60% lors des enquêtés au niveau 200 et 75%, 95% et 80% au niveau 100 en faveur la question suivante : « Aimeriez-vous exploiter des documents littéraires autres que les documents français, par exemple, les documents africains francophones ». Certains de nos

répondants affirment également que l'usage d'autres documents littéraires permettra de connaître la littérature des autres peuples et d'avoir une ouverture sur les cultures africaines en général. Ils mettent également l'accent sur l'histoire de l'Afrique et des événements passés. Il est aussi à souligner que la civilisation des peuples africains est reconnue et conservée par les œuvres littéraires.

Nous avons également cherché à savoir pourquoi l'intérêt pour d'autres documents littéraires. Etant donné que c'est une question ouverte qui cherche à savoir les raisons pour d'autres documents littéraires, il est difficile de présenter tous les éléments de réponse parce que certaines réponses couvrent une demi-page. Par conséquent, nous avons décidé de les classer en deux catégories : « intéressant » et « pas intéressant ». Nous avons jugé bon de faire cela parce que les réponses données se situent dans ces domaines.

Les raisons avancées pour l'exploitation d'autres documents indiquent que la littérature africaine francophone est intéressante. C'est d'ailleurs ce qu'indiquent les résultats suivants : 65%, 75% et 85% au niveau 100. Pour ce qui concerne le niveau 200, nous obtenons 85%, 80% et 75%. Selon les enquêtés, des documents tirés d'autres littératures comme supports pédagogiques sont plus propices pour l'apprentissage que ce qui se pratique actuellement. Cela est expliqué par la différence dans les résultats entre « intéressant » et « pas intéressant » que nous avons recueillis pour cette partie.

Sur la question « A votre avis, à quoi peut vous servir l'usage de la littérature africaine francophone en classe de FLE ? », il en ressort selon les enquêtés que les textes africains francophones contiennent des facettes capables de mettre en exergue la culture et l'identité

africaine. Ce résultat nous informe que dans l'apprentissage du français, les œuvres africaines francophones ne se limitent pas seulement aux apports linguistiques, mais aussi et surtout, sont un lieu par excellence pour découvrir l'intégralité des normes africaines. A l'exception d'apports linguistiques à *l'University of Education, Winneba*, au niveau 100 qui représente 45% des réponses, le pourcentage obtenu pour la culture et l'identité africaine prédomine dans tous les cas comparativement aux autres éléments de réponses, soit 70%, 40% et 40% à *l'University of Cape Coast*, à *l'University of Education, Winneba* et à *l'University of Ghana*, respectivement. Au niveau 200, nous obtenons 65%, 50% et 50% dans le même ordre, qui confirment également la prédominance de la culture et l'identité africaine. Cela constitue pour nous une reconnaissance du rôle que joue la littérature africaine francophone chez les apprenants. En revanche, ils mettent également un accent particulier sur les apports linguistiques à travers l'usage de la littérature africaine francophone.

Sur le point de vue des professeurs concernant l'usage de la littérature africaine francophone en classe de FLE, il en ressort également que cette pratique peut être intéressante parce que les thèmes abordés peuvent bien résonner avec les étudiants. L'usage de la littérature africaine francophone a un apport positif en ce sens que celle-ci sert de pont entre ce qui se fait en classe et ce qui se passe réellement dans nos sociétés, dans la vie quotidienne. C'est ce qu'indiquent 75% des données recueillies. Malgré le fait que 25% n'ont pas répondu à cette question. A *l'University of Cape Coast*, nous obtenons 60%, 100% à *l'University of Education, Winneba* et 80% à *l'University of Ghana*. Il est également indiqué que la littérature africaine francophone est plus accessible dans un contexte africain que la littérature française. Elle permettra de mettre en évidence des notions floues dans le contexte littéraire africain et donne une vision claire sur

les normes africaines. Elle permet la découverte de l'identité africaine et inculque les valeurs africaines francophones à travers la culture africaine pour améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE.

La question de fréquence pour ce qui concerne l'usage de la littérature en classe de FLE, nous avons 60% des enseignants qui utilisent rarement la littérature à *l'University of Ghana*. Cela suppose que la littérature n'est pas utilisée régulièrement en classe. Ils décident eux-mêmes quand il faut l'utiliser. Par contre, tous les professeurs enquêtés à *l'University of Cape Coast* et à *l'University of Education, Winneba*, n'ont pas répondu à cette question. Cela devient difficile pour nous de déterminer leur position réelle sur le sujet.

Pour la question Q4 adressée aux professeurs, « Pourquoi le choix de cette littérature ? », nous trouvons que le choix de la littérature française et de la littérature africaine francophone permettra d'exposer les apprenants à la culture française et à la culture africaine francophone. Cela va permettre d'inculquer aux apprenants les valeurs françaises et africaines. Elles présentent des liens parallèles avec les objectifs de l'étude. Ce sont des œuvres disponibles et qui sont simples à exploiter. La pertinence des thèmes abordés est également une raison parmi tant d'autres qui est avancée. Mais, les données révèlent que la proportion de la littérature française seule contient 50% des résultats. C'est ce que d'ailleurs certains affirment mieux connaître. Le reste des 50% correspondent à la littérature française et à la littérature africaine francophone. Cela veut dire que la littérature africaine francophone seule n'est pas représentée dans cette donnée.

Cependant, les réponses données par les professeurs qui n'utilisent pas la littérature sont d'ordre personnel et institutionnel. Tandis qu'une personne à *l'University of Cape Coast* donne des raisons institutionnelles, une autre avance des raisons personnelles à *l'University of Education, Winneba* et deux personnes optent pour des raisons institutionnelles à *l'University of Ghana*. Elles affirment que certaines matières comme la syntaxe, la pragmatique ont des contenus précis qui font qu'il soit difficile à utiliser la littérature. Il est également indiqué que la nécessité de choisir des extraits précis et de les didactiser pour le cours prend du temps pour la préparation.

S'agissant de la question « quels sont les usages principaux que vous faites de la littérature ? », la Compréhension Ecrite (C.E) est la compétence la plus utilisée avec la littérature. Selon les données, le pourcentage est 42,86. C'est la compétence la plus indiquée dont on fait l'usage dans les trois universités, ceci fait allusion à la lecture. La lecture est l'une des premières compétences indispensables pour l'apprentissage d'une langue. Elle constitue donc une voie d'entrée dans la culture en tant qu'outil d'accès aux connaissances, pour interagir avec les gens et pour s'insérer dans une société donnée. Nous trouvons par-là que ce sont ces raisons qui poussent les professeurs à placer en première place cette compétence au détriment des autres. La compréhension écrite est suivie de la Production écrite (P.E) dans les données, soit à 28,57%.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le désir de satisfaire à ses besoins quotidiens devient une condition *sine qua non* de l'homme. Ce phénomène le conduit à s'engager dans l'apprentissage d'une langue autre que les siennes. L'apprentissage d'une langue étrangère non seulement permet l'acquisition d'une compétence linguistique, mais est aussi un moyen qui met l'apprenant en contact avec d'autres conceptions de la vie, d'autres valeurs sociales, d'autres formes et d'autres manières de vie. Être capable de communiquer librement en français, comprendre et se faire comprendre par les confrères francophones et ceux qui parlent le français pour des raisons commerciales, des raisons internationales ou diplomatiques, etc...sont quelques-unes des raisons qui stimulent l'apprentissage du français langue étrangère. C'est dans cette perspective que se situe cette recherche, où nous cherchons à explorer l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) en relation avec la littérature dans le contexte universitaire ghanéen.

Pour aboutir aux objectifs fixés pour cette recherche, nous avons fait usage de trois instruments de collecte des données : il s'agit des questionnaires, de l'interview et de l'observation. La population ciblée pour entreprendre cette étude est composée des étudiants des niveaux 100 et 200 et des professeurs des départements de français de *l'University of Cape Coast*, de *l'University of Education, Winneba* et de *l'University of Ghana*.

La prise en compte de certains paramètres sociolinguistiques dans le processus de l'acquisition d'une langue étrangère en vue de répondre aux difficultés et de corriger les manquements liés à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est un fait primordial. Avec la présence de la littérature dans l'enseignement/apprentissage, des documents servant de supports sont souvent tirés de la littérature française dans le contexte universitaire ghanéen. Par conséquent,

on se demande s'il n'est pas préférable de tirer les documents de la littérature africaine francophone pour l'usage en classe.

Au cours de la présente étude, nous avons constaté qu'il y a l'usage de la littérature française et de la littérature africaine francophone comme support de cours. Il ressort également que les étudiants aiment la littérature de manière générale. Les résultats révèlent que les apprenants s'intéressent à exploitation des documents littéraires autres que ceux extraits de la littérature française, notamment les documents tirés de la littérature africaine francophone. De plus, la littérature française est plus mobilisée en classe de FLE que la littérature africaine francophone.

Les résultats de la recherche nous aident à conclure que :

Hypothèse 1 : La littérature africaine francophone n'est pas suffisamment mobilisée dans l'enseignement du FLE au Ghana.

Cette supposition est confirmée par les résultats du niveau 100, où nous avons 40%, 45% et 30% pour la littérature française seule contre 20% partout pour la littérature africaine francophone seule. Cette supposition est vérifiée et confirmée par les résultats du niveau 200, avec 20%, 25% et 25% de la littérature française seule contre 15% de la littérature africaine francophone seule. Les résultats obtenus auprès des professeurs justifient également le fait que la littérature africaine francophone ne soit pas suffisamment mobilisée dans l'enseignement de FLE. Car, tandis que la littérature française seule est enregistrée dans le cas des trois universités avec 25%, 25% et 66,7%, la littérature africaine francophone seule n'obtient que 25% à *l'University of Cape Coast*.

Hypothèse 2 : L'intégration des littératures africaines en classe de FLE établirait des liens entre la découverte de la culture africaine francophone et l'apprentissage du français.

Notre deuxième hypothèse nous renvoie aux résultats des niveaux 100 et 200. D'une part, parmi les différentes réponses données à la question « *A votre avis, à quoi peut servir l'usage de la littérature africaine francophone en classe de FLE* », adressée aux étudiants, il ressort que « culture et identité africaine » obtient 70%, 40% et 40% au niveau 100, et 60%, 50%, et 50% au niveau 200 sur quatre différents éléments de réponses à *l'University of Cape Coast*, à *l'University of Education, Winneba* et à *l'University of Ghana*, respectivement. Et d'autre part, les résultats obtenus auprès des professeurs pour la question suivante : « *Comment jugez-vous l'usage de la littérature africaine francophone en classe de FLE ?* », nous donnent 60%, 100% et 80% pour « découverte de la culture africaine francophone ». Nous pouvons ainsi conclure à partir de ces résultats que cette hypothèse est validée.

Hypothèse 3 : Des cours recourant également à la littérature africaine francophone peuvent intéresser davantage les étudiants.

Notre troisième hypothèse est validée par les résultats de niveau 100 et de niveau 200 sur la question « *Aimeriez-vous exploiter des documents littéraires autres que les documents français, par exemple, les documents africains francophones ?* ». Nous avons obtenu au niveau 100 à cet effet, 75%, 95% et 80% pour la réponse « oui » et au niveau 200, 75%, 75% et 60% de « oui » à *l'University of Cape Coast*, *l'University of Education, Winneba* et *l'University of Ghana*, respectivement. En se basant sur ces résultats, nous pouvons également conclure que notre hypothèse est vérifiée et confirmée.

En effet, pour ce travail de mémoire, nous voulons savoir l'importance de la littérature, plus spécifiquement, la littérature africaine francophone en classe de FLE dans le contexte universitaire ghanéen. Nous nous sommes appuyés sur la théorie socioconstructiviste que nous considérons la mieux indiquée pour notre sujet de recherche, après avoir examiné deux autres

théories de l'apprentissage : la théorie Behavioriste et la théorie Constructiviste. La théorie socioconstructiviste dans le sens que c'est une théorie qui s'appuie sur l'environnement immédiat de l'apprenant (cultures et civilisation), des personnalités comme (professeurs, camarades, parents, les autorités administratives), de même que les méthodes qui affectent directement ou indirectement son apprentissage.

Dans une telle étude, il est important de souligner que les résultats obtenus peuvent ne pas être représentatifs pour toutes les universités de formation en langue étrangère. Autrement dit les résultats obtenus peuvent être relatifs, ce qui peut ne pas correspondre forcément aux faits dans tous les cas. De surcroit, il est difficile, voire impossible, de mener l'enquête dans toutes les universités dans lesquelles il y a l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère sur toute l'étendue du territoire. Par contre, nous considérons ces trois universités assez représentatives pour cette étude.

A la lumière des résultats obtenus, nous recommandons aux décideurs, aux acteurs sociaux, aux principaux acteurs engagés dans le processus de l'enseignement/apprentissage, à prendre en compte les points suivants :

Le professeur de FLE doit adopter de nouvelles stratégies d'enseignement/apprentissage, basées sur la culture d'origine des apprenants. Cela permettra aux apprenants de répondre favorablement aux documents littéraires exploités en classe de langue sans être ennuyés. Il est important de concevoir des documents de support pour le cours et déterminer des objectifs de l'apprentissage en fonction du niveau des apprenants. La prise en compte du niveau de compétence des apprenants s'avère nécessaire car les résultats de notre recherche révèlent qu'il y a des classes pas toujours homogènes pour ce qui concerne le niveau des étudiants. On doit mettre en place des mesures qui conduisent progressivement l'apprenant vers la réussite. Le

choix des documents doit susciter la réaction des apprenants afin de découvrir et d'acquérir quelque chose de nouveau. Il est également important que le support conçu pour le cours prenne des formes diverses qui privilégient les aspects culturels des apprenants.

Les acteurs de l'éducation doivent concevoir des documents littéraires pour l'usage en classe de FLE pour le niveau universitaire spécifiquement dans les pays anglophones en général, et dans les universités ghanéennes en particulier. L'absence des documents littéraires uniques conçus fait que chaque professeur choisit ses propres supports littéraires pour le cours. Ce qui ne répond pas toujours aux attentes des apprenants.

Il est important d'intégrer et d'accorder une place de choix à la littérature africaine francophone, surtout dans les universités ghanéennes. La situation géographique du Ghana par rapport aux pays limitrophes doit être considérée comme un atout pour l'apprentissage du français. Au vu des résultats obtenus lors de cette recherche, nous avons constaté que la littérature africaine francophone n'est pas assez privilégiée. Celle-ci mettra les apprenants en contact avec leur société, favorisant ainsi un apprentissage efficace pour la découverte des compétences interculturelles.

Il est important d'indiquer que, malgré le fait que cette étude ait souligné le problème de fréquence de l'utilisation de la littérature en classe de FLE, l'étude n'a pas pu déterminer la réalité des faits. Nous estimons que cela peut d'une manière ou d'une autre contribuer à l'apprentissage du français. Nous envisageons de considérer cela dans nos prochaines études.

REFERENCES

Abadlia, N. (2014). « Les spécificités de l'enseignement des littératures francophones dans la didactique du Français langue étrangère (FLE) » Université Farhet Abbas, Algérie : SETIF.

Abdallah-Preteille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*, Paris : Economica.

Abdallah-Preteille, M. (1996a). « Compétence culturelle, compétence interculturelle : pour une anthropologie de la communication », *Le français dans le monde*, n° spécial, Janv., Paris : Hachette, pp. 28-38.

Abdallah-Preteille, M. (1996b). *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Anthropos.

Abdallah-Preteille, M. & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF. Tiré de <https://journals.openedition.org/alsic/2733>

Allemann-Ghionda, C. (1999). *Education et diversité socio-culturelle*, Verlag : Editions L'Harmattan

Ayi-Adzimah, D. (2010). *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation du complément d'objet indirect en contexte ghanéen*, (Thèse de Doctorat en sciences du langage), Université de Strasbourg : France.

Babbie, E. (1989). *The practice of social research* (5th edition). Belmont, CA: Wadsworth. Tiré de

[http://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgict55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=94689](http://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgict55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=94689)

Benabbes, S. (2017). *La voix du texte littéraire, une voie d'accès à l'interculturel dans l'apprentissage du FLE en Algérie. 1*, 25–42.

Berthelot, R. (2015). *Littératures francophones en classe de FLE. Pourquoi et comment les enseigner*, Paris, France : L'Harmattan.

Berthelot, R. (2011). *Littératures francophones en classe de FLE. Pourquoi et comment les enseigner*. Paris : L'Harmattan.

Bryman, A. (2006). *Integrating quantitative and qualitative research : How is it done ?* Qualitative Research, 6, 97-113. Google Scholar | SAGE Journals

Chevrier, J. (1993). *Les littératures d'expression française* : in André VUILLEMAIN, (Ed.), *Les banques de données littéraires comparatistes et francophones*, Limoges, pp. 67-77.

Cicurel, F. (1991). *L'identité discursive d'un apprenant en langue*, Dans Russier C. et al., *Interactions en langue étrangère*, 259-269. Aix-en-Provence : PUP.

Clauzard, P. (2016). *Théories de l'apprentissage, modèles d'enseignement et processus d'apprentissage*, MCF Université de la Réunion Espé de la Réunion

Clot, Y. (2006). *L'activité entre l'individuel et le collectif : approche développementale*. In G. Valléry & R. Amalberti, *L'analyse du travail en perspectives. Influences et évolutions*. Toulouse : Octarès.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun pour les langues : apprendre enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier

Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier,

Disponible sur HYPERLINK : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf

Coste, D. (2002a). *Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ?* AILE 16, 3-22. Paris : ENCRAGES.

Coste, D. (éd.), (2002b). *L'acquisition en classe de langue*. AILE 16. Paris: ENCRAGES

Coste, D. (1984). *Les discours naturels de la classe*. Le français dans le monde 183, 16-25.
Paris : Hachette-Larousse.

Creswell, J.W. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Google Scholar.

Cuq J.-P. (éd.), (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France : PUG

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.

Delamotte-Legrand, R. & Porcher, L. (1995). Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline. In: Mots, n°45, décembre 1995. Dire non en politique. pp. 130-133. Tiré https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1995_num_45_1_2026

Dumenyah, J.K. (2015). *Impact de l'approche communicative sur la performance orale des apprenants de FLE dans quelques lycées de la métropole d'Accra*. Université du Ghana, Legon.
URI: <http://197.255.68.203/handle/123456789/8185>

Estelle, R. (2010). *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile*. 11 E Rencontre Des Chercheurs En Didactique Des Littérature, 247–251.

Germain, C. (2001). La didactique des langues, une autonomie en devenir, Dans [*Français dans le monde. Recherches et applications*](#)- dialnet.unirioja.es ISSN 0994-6632, N°. 30, pp. 13-28

Godard, A. (2015). (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, coll. « Langue et didactique ».

Glissant, E. (1990). *Poétique de la Relation*, Paris : Gallimard.

Goujon, J. (2018). Congrès CAP-Kyoto2017 : *la place de la diversité des langues en didactique du français*. *Francisola*, 3(1), 54. <https://doi.org/10.17509/francisola.v3i1.11891>

Halté, J. F. (1993). *La didactique du français* : Paris : Presses Universitaires de France.

Halté, J-F. (2001). « Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM », dans Marquilló

Henriot H., & Huleux F. (1926). *Cours régulier de langue française*, Paris, Hachette.

Kourouma, A. (1995). *Les Soleils des indépendances*, Paris : Seuil. ISBN : 2020259214

Larruy, M. éd. (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Paris : Université de Poitiers.

Leroy, M. (2001). *Peut-on enseigner la littérature française ?* Paris : PUF.

Maillard, N. (2014). *Le texte littéraire francophone , passeur de langues et de culture*
Interactions didactiques en contexte universitaire To cite this version: HAL Id: tel-01024380.

Maillard, N. (2013). "Littératures francophones et formation des enseignants de FLE". Actes de la journée d'étude "Enseigner les littératures francophones " Université d'angers. Paris: Riveneuve

Ministry of Education (2013). *Education sector performance report*. Accra: Paramount Printing Works Ltd

Moudileno, L. (2003). *Littératures africaines francophones des années 1980 et 1990*, Sénégal : CODESRIA. ISBN : 9782869781207.

Naturel M. (1995). *Pour la Littérature*, Paris : CLE International.

Ndiaye, F. S. (1997a). *Récit d'Afrique : La fille de Neene Sira*. Versailles : Les Classiques Africains, ISBN 2 85049 712 6. Récit pour les enfants.

- Ndiaye, F. S. (1997b). *Un code pour toi et moi - 2 tomes*, Dakar : Edition Unicom II.
- Nevin, J. (1992). Burrhus Frederic Skinner: 1904-1990. *The American Journal of Psychology*, 105(4), 613-619. Tiré de <http://www.jstor.org/stable/1422916>
- Nisubire, P. (2003). Problématique sociolinguistique et didactique du français langue seconde en Afrique. In J.-L. Dumortier, J.-M. Defays, B. Delcominette, V. Louis (Eds.), *L'enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques* (pp. 209-232). Cortil-Wodon : Éditions modulaires européennes.
- Okolo, C. J. (2017). Exploiter la littérature en classe du Fle: *Allah N'est Pas Obligé* D'ahmadou Kourouma. *African Research Review*, 11(1), 182. <https://doi.org/10.4314/afrev.v11i1.13>
- Piaget, J. (1964). Cognitive Development in Children: Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186. Tiré de <http://dx.doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris : CNDP Hachette-Education, (coll. « Ressources Formation »).
- Porcher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. *Revue Française De Pédagogie*, (108), 5-12. Tiré de <http://www.jstor.org/stable/41200451>
- Pruneau, D., Langis, J., Richard, J.-F. & Albert, G. (2003). Quand l'enseignement des sciences fait évoluer les idées des élèves au sujet de la pollution et de la santé. *Vertigo*, 4(2). En ligne : www.vertigo.uqam.ca
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Édition originale papier : Paris : Nathan-CLE international. Tiré de https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1849/b1a776bacb5d6ccbb0a692b19bd88566e4b5a707/pdf/puren_histoire_methodologies.pdf

Puren, C. (2000). « Pour une didactique complexe ». In Marquillo L- M. (dir.), *Les Cahiers FORELL (Revue de la Maison de l'Homme et des Sociétés, Poitiers)*, pp. 21-29. Publié en ligne dans les archives en ligne de la revue Les Cahiers FoReLLIS n° 15, <http://09.edel.univpoitiers.fr/lescahiersforell/index.php?id=557> (dernière consultation 4 mars 2018)

Puren, C. (2012). *Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes* PUREN_2012d_PA_littérature.pdf. Tirée de <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012d/>.

Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés apprentissages, formation, psychologie cognitive*, Issy-les-Moulineaux : ESF (Éditions Sociales Françaises) – ESF impr. En 2005,

Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2ème édition. Éditeur – Distributeur: OPHRYS

Robert, J. (2002). Sensibilisation au public asiatique: L'exemple chinois. *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 126(2), 135-143. <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-2-page-135.htm>.

Séoud, A. (1994). *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Hatier/Didier

Skinner, F. (1904–1990). *Behavioral Analysis, Social Service, Educational Reform*, Copyright © 2019 Net Industries and Its Licensors. Tiré de <https://education.stateuniversity.com/pages/2421/Skinner-B-F-1904-1990.html>

Tarin, R. (2006). *Apprentissage, diversité culturelle et didactique*. Français langue Maternelle, langue seconde ou étrangère, Bruxelles, édition Labor, (chapitre 5).

Tabaki, F., Proscolli, A., & Forakis, K. (2009). *La place de la littérature dans l'enseignement du F.L.E., Actes du congrès international.*

Tippins, D., Nichols, S. & Tobin, K. (1993). Reconstructing science teacher education within communities of learners Dans *Journal of Science Teacher Education*. 3 (4) 65-72. Disponible sur <https://doi.org/10.1007/BF02614551>

Trim, J.L.M. (Directeur de Projet), Coste, D., North M. B. & Sheils, M. J. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Version électronique). Tiré de <https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

Verdelhan-Bourgade, M. (2004). Le manuel en situation FLS pluri-culturelle : un rôle complexe. *Marges Linguistiques*, juillet 2004, [en ligne]. Accès : http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/DocumentsSite/6/doc0199_colloque_paris/24_verdelhan_m.pdf

Verdelhan-Bourgade, M. (2002a) *Le Français de scolarisation. Pour une didactique réaliste.* Collection : Education et formation / L'Éducateur, Paris : Presses Universitaires de France

Verdelhan-Bourgade, M. (2002b). Le Manuel comme discours de scolarisation. Dans *Ela. Études de linguistique appliquée*, Klincksieck |1 (125) 37-52. ISSN 0071-190X. Article disponible en ligne à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-37.htm>

Verdelhan-Bourgade, M. (1997). *Enseigner le français langue seconde, Diagonales n° 43*, (dir.) Paris : Hachette.

Verlet, M. (1986). Langue et Pouvoir au Ghana sous Nkrumah, in : *Politique Africaine*, Paris, Karthala, 23, pp. 67-82

Vigner, G. (1979). *Lire : du texte au sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, Paris, CLE international.

Wang, V. (2013). “Operating in the Shadow of the Executive: Women’s Substantive Representation in the Uganda Parliament.” PhD diss., University of Bergen.

Yiboe, K.T. (2010). *Enseignement/apprentissage du français au Ghana : écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*, (Thèse de doctorat en Sciences du langage).
Université de Strasbourg, Strasbourg.

ANNEXE 1

Questionnaire aux étudiants des niveaux 100 & 200

Sujet de Recherche : L'IMPORTANCE DE LA LITTÉRATURE AFRICAINE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) DANS DES UNIVERSITÉS GHANÉENNES

This questionnaire is mainly for academic purpose. The purpose of this questionnaire is to find out the place African literature takes in a class of the teaching of French as a Foreign Language (FFL). The data collected will be analyzed and used to enhance the teaching/learning of French. The respondents and their responses will be treated with almost confidentiality. The respondents are therefore not required to indicate any form of identity.

Thank for your cooperation.

Questions

Q1 : « Quel est votre niveau de langue ? (What is your language proficiency)? »

A1-A2 (Beginner)

B1-B2 (intermediate)

C1-C2 (Advanced)

.....

Q2 : « Aimez-vous la littérature ? (Do you like literature) ? »

.....

Q3 : « Utilisez-vous la littérature dans vos cours de français langue étrangère (FLE) ?

(Do you use literature in your French as a Foreign language courses (FFL) »

.....

Q4 : Si « oui », de quel type de littérature s'agit-il ? Littérature africaine francophone ou littérature française ? (If “yes” what type of literature is it? Francophone African literature or French literature?)

.....

Q5 : « Quel(s) auteur(s) avez-vous exploité(s) en classe de français langue étrangère (FLE) ? (Which author(s) did you use in the French as a Foreign Language (FFL) class »?

.....

Q6 : « À quel(s) genre(s) littéraire(s) les documents exploités appartiennent-ils ? (What literary genres do the texts used belong to) ?

-S'agit-il de la poésie, du théâtre ou du roman ? (Is it poetry, theatre or novel)? »

.....

Q7 : « Aimerez-vous exploiter des documents littéraires autres que les documents français, par exemple, les documents africains francophones ? (Would you like to use other literary documents, such as francophone African documents rather than French documents?) »

Oui ou Non (Yes or No)

.....

Pourquoi d'autres documents littéraires ? (Why other literature documents) ?

.....

Q8 : « A votre avis, à quoi peut vous servir l'usage de la littérature africaine francophone en cours de FLE ? (In your opinion, how can the use of francophone African literature help you in French as a Foreign Language)?

.....

ANNEXE 2

Questionnaire aux professeurs des niveaux 100 & 200

Sujet de Recherche : L'IMPORTANCE DE LA LITTÉRATURE AFRICAINE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) DANS DES UNIVERSITÉS GHANÉENNES

This questionnaire is mainly for academic purpose. The purpose of this questionnaire is to find out the place African literature takes in a class of the teaching of French as a Foreign Language (FFL). The data collected will be analyzed and used to enhance the teaching/learning of French. The respondents and their responses will be treated with almost confidentiality. The respondents are therefore not required to indicate any form of identity.

Thank for your cooperation.

Questions

Q1 : « Quel est le niveau de langue de vos étudiants des niveaux 100 et 200 ?

-Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2 »

.....

Q2 : « Recourez-vous à la littérature dans vos cours de français langue étrangère (FLE) ? »

.....

Q3 : Si « oui » quelle littérature utilisez-vous dans vos cours de FLE ? La littérature française ou la littérature africaine francophone ?

.....

-Veuillez en préciser la fréquence

.....

Q4 : « Pourquoi le choix de cette littérature ? »

.....

Q5 : « Si non, pourriez-vous donner les raisons pour lesquelles vous n'utilisez pas la littérature dans vos cours de FLE ? »

.....

Q6 : « Quels sont les usages principaux que vous faites de la littérature ? »

-Production écrite, Production orale, Compréhension écrite ou Compréhension orale

.....

Q7 : « Quel(s) genre(s) littéraire(s) utilisez-vous dans vos cours de FLE ?

-Roman, Poésie, Théâtre. »

.....

Q8 : « Pourquoi le choix de c(es) genre(s) littéraire(s) ? »

.....

Q9 : « Comment jugez-vous l'usage de la littérature africaine francophone en classe de FLE ? »

.....

ANNEXE 3

Sujet de Recherche : L'IMPORTANCE DE LA LITTÉRATURE AFRICAINE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) DANS DES UNIVERSITÉS GHANÉENNES

L'entretien

Nous avons cherché à savoir :

Les professeurs

- (1) L'existence de la littérature en classe de FLE
- (2) La primauté de la littérature française sur la littérature africaine francophone en classe de FLE.
- (3) L'accessibilité des documents littéraires africaines francophones.
- (4) Apports positifs de l'exploitation des documents africains francophones en classe de FLE.

Les étudiants

- (1) L'intérêt exprimé par des étudiants vis-à-vis de la littérature en FLE
- (2) L'existence de la littérature en classe de FLE
- (3) La primauté de la littérature française en classe sur la littérature africaine francophone
- (4) Aspects multidimensionnels de la littérature africaine francophone en classe de FLE

ANNEXE 4

Sujet de Recherche : L'IMPORTANCE DE LA LITTÉRATURE AFRICAINE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) DANS DES UNIVERSITÉS GHANÉENNES

L'observation

Grille d'observation

Université.....

Niveau.....Période.....

Sujet traité.....

Effectif de la classe.....

(1) Les objectifs du cours.....

(2) Les documents de support : extrait de texte [...], vidéos [...], audios [...], photos/images [...]

.....

(3) Le type de littérature exploitée

(4) La nature du cours et la/les compétence(s) privilégiée(s).....

.....

(5) La participation des étudiants en classe

(6) Evaluation.....