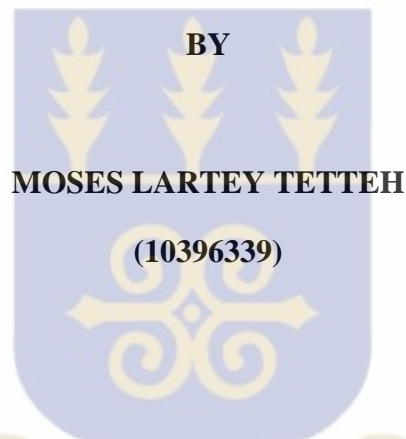


**UNIVERSITY OF GHANA, LEGON**

**COLLEGE OF HUMANITIES**

**L'IMPACT DE L'ENVIRONNEMENT SOCIOLINGUISTIQUE SUR  
L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS PAR DES ETUDIANTS DU NIVEAU 100 A  
L'UNIVERSITE DU GHANA**



**THIS THESIS IS SUBMITTED TO THE UNIVERSITY OF GHANA, LEGON IN  
PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENT FOR THE AWARD OF  
MPHIL FRENCH DEGREE**

**DEPARTMENT OF FRENCH**

**JULY, 2015**

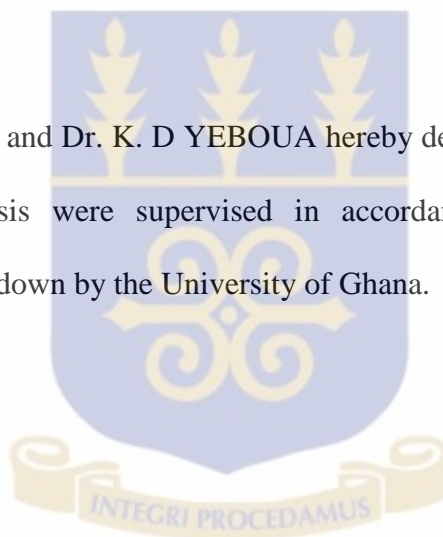
## DECLARATION

This is to certify that this thesis is the result of research undertaken by **MOSES LARTEY TEETEH**, towards the award of the Master of Philosophy (MPhil) French Degree in the Department of French, University of Ghana.

.....  
**MOSES LARTEY TETTEH**  
**STUDENT**

.....  
**DATE**

We, Dr. K. G. AGBEFLE and Dr. K. D YEBOUA hereby declare 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.



.....  
**DR. K. G. AGBEFLE**  
**(PRINCIPAL SUPERVISOR)**

.....  
**DATE**

.....  
**DR. K. D. YEBOUA**  
**(CO-SUPERVISOR)**

.....  
**DATE**

## ABSTRACT

Despite the fact that many Ghanaian students start to learn French at the junior high school, only a few pursue it in the senior high school and this number reduces again at the tertiary level. There is no doubt that the acquisition of this foreign language is very difficult for the Ghanaian students. The main objective of this study is to establish the sociolinguistic factors that impede the smooth learning of French by Ghanaian students, in general and specifically among level 100 students at the University of Ghana. The target population was largely students at the Department of French, in the University of Ghana. The study relied heavily on the use of questionnaires, in addition some interviews and observation for hundred (100) persons. The choice of this topic remained justified on the basis that the sociolinguistic environment in which the learning of French takes place has not been given much attention. In fact, we can established a link between the sociolinguistic environment and the difficulties relating to French learning at the tertiary level, since the majority of these students do not speak French after the French lessons. The study revealed also that the students speak mainly English language as well as the Ghanaian languages in their daily activities at the expense of the French language. We found out that these students have already acquired the Ghanaian languages as their mother tongue right from their infancy, and since English is the official language of Ghana, they are very fluent in using it. The fact that the people they come into contact with speak English makes it worse, hence their low level in oral French. We have made some suggestions and proposed better ways by which these students can be encouraged and motivated to learn French.

## RÉSUMÉ

Malgré le fait que de nombreux étudiants ghanéens commencent l'apprentissage du français langue étrangère au collège, ceux qui le poursuivent au lycée sont peu nombreux, et ce nombre fléchit encore au niveau supérieur. C'est évident que l'acquisition de cette langue étrangère est très difficile pour les étudiants ghanéens. L'objectif principal de ce travail est de répertorier les facteurs sociolinguistiques qui freinent le bon apprentissage du français auprès des étudiants ghanéens en général, et ceux du niveau 100 à Legon, en particulier. La population cible est composée principalement d'étudiants du Département de Français à l'université du Ghana. L'enquête a été faite par questionnaires, par entretiens et par observations auprès de cent (100) personnes (étudiants). Nous avons pu justifier le choix du sujet par le fait qu'il y a une faible prise en compte de l'environnement sociolinguistique dans lequel l'apprentissage du français se déroule. En effet, nous avons pu établir un lien entre l'environnement sociolinguistique et les difficultés liées à l'apprentissage du français en milieu universitaire ghanéens, puisque la plupart des étudiants ne pratiquent pas l'oral en dehors du cours de français. Ce travail a révélé que les étudiants parlent principalement l'anglais au cours de leurs activités quotidiennes, au détriment du français. Nous avons remarqué aussi que ces apprenants ont les langues ghanéennes comme langues acquises première (L1) alors ils sont habitués à elles et ils les parlent aisément. Ensuite, ils s'expriment en français langue étrangère (FLE) de temps en temps, mais chaque fois qu'ils sont bloqués et ils ne savent plus quoi dire, ils font recours à l'anglais (L2) qui a été à la fois langue d'instruction et langue officielle depuis leur enfance. Nous avons, à l'issue de ce travail, fait quelques suggestions et proposé des pistes pour mieux encourager et motiver ces étudiants à apprendre le français.

## DEDICACE

Ce travail est dédié à tous les apprenants du français langue étrangère au Ghana, surtout, ceux qui s'efforcent au jour le jour pour améliorer leur niveau en FLE.



## REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer nos sincères remerciements à notre directeur de mémoire, Docteur Koffi Ganyo AGBEFLE, qui a voulu diriger ce travail et nous fait bénéficier de ses conseils, sa disponibilité, son encouragement, sa patience, ses soutiens et sa vigilance, malgré toutes ses préoccupations.

Nos sincères reconnaissances vont également à Docteur K. D. YEBOUA, le directeur-adjoint pour son encouragement et son soutien.

Nous remercions Docteur Ayitey, Monsieur Nutakor Mawushi, Monsieur Kaiza et Mademoiselle Obeyaa Sackey pour leurs conseils précieux et encouragements chaleureux.

Nous tenons encore à remercier les amis qui nous ont aidé d'une manière ou d'une autre, pour mener à terme cette recherche.

Finalement, nous tenons à exprimer vivement nos reconnaissances à tous et à toutes, notamment nos bien-aimés qui nous ont apporté leurs soutiens moraux au cours de notre travail. Que Dieu vous bénisse tous!

## TABLE DES MATIERES

DECLARATION .....	i
ABSTRACT .....	ii
RÉSUMÉ .....	iii
DEDICACE .....	iv
REMERCIEMENTS .....	v
TABLE DES MATIERES .....	vi
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
SIGLES UTILISES .....	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
CHAPITRE 1 .....	3
1.1. Problématique.....	3
1.1.1. Enoncé du problème .....	3
1.1.2. Questions de recherche.....	4
1.1.3. Hypothèses .....	4
1.1.4. Objectifs de la recherche .....	5
1.1.5. Justification du sujet.....	5
CHAPITRE 2 .....	7
L'APPRENTISSAGE DU FLE ET PROBLÈMES SOCIOLINGUISTIQUES.....	7
2.1. Généralités sur la situation sociolinguistique au Ghana.....	7
2.2. La situation sociolinguistique au campus de Legon.....	15
2.3. L'influence de la situation sociolinguistique de Legon sur l'apprentissage du FLE. .....	16
CHAPITRE 3 .....	22
LE CADRE THÉORIQUE ET LES TRAVAUX ANTÉRIEURS .....	22
3.1. Cadre théorique .....	22

3.2. Définition des concepts clefs.....	33
3.2.1. Apprentissage .....	34
3.2.1.1 Situation d'apprentissage .....	34
3.2.2. Bilinguisme .....	34
3.2.2.1. Situations de bilinguisme .....	36
3.2.3. Communauté linguistique.....	37
3.2.4. Contact de langues.....	37
3.2.5. Corpus .....	38
3.2.6. Echantillon.....	38
3.2.7. Enseignement .....	39
3.2.8. Enseignement/apprentissage .....	39
3.2.9. Entretien .....	39
3.2.10. Environnement sociolinguistique .....	40
3.2.11. Langue acquise .....	40
3.2.12. Langue apprise .....	40
3.2.13. Langue maternelle .....	41
3.2.14. Observation .....	42
3.2.14.1. Observation de classe .....	42
3.2.14.2. Observation directe.....	43
3.2.14.3. Observation indirecte .....	43
3.2.14.4. Observation participante.....	44
3.2.15. Questionnaire.....	44
3.2.16. Sociolinguistique .....	44
CHAPITRE 4 .....	55
DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES DE L'ENQUÊTE.....	55
4.1. Le champs de l'enquête .....	55
4.1.1. La population cible .....	55
4.1.2. L'échantillonnage .....	55

4.2. Les techniques de collecte des données .....	57
4.2.1. Entretien .....	57
4.2.2. Observation .....	57
4.2.3. Questionnaires .....	58
4.3. Pré-enquête .....	58
4.4. Les difficultés rencontrées.....	59
CHAPITRE 5 .....	60
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES .....	60
5.1. Présentation du corpus.....	60
5.1.1. Analyse de données personnelles des enquêtés.....	61
5.1.2. Les analyses de données principales .....	64
5.2. L'entretien .....	91
5.3. L'observation.....	94
5.4. Interprétation des données.....	95
5.5. Validation .....	96
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	99
BIBLIOGRAPHIE .....	102
Annexe A : Questionnaire .....	110
Annexe B: Entretien 1 .....	114
Annexe B: Entretien 2 .....	116

## LISTE DES FIGURES

Figure 1: Sexe des enquêtés .....	62
Figure 2: Age des enquêtés .....	63
Figure 3: Les langues que parlent les étudiants au Département de français.....	65
Figure 4: Ceux avec qui les étudiants parlent les langues ghanéennes, l'anglais et le français.....	68
Figure 5: La fréquence d'utilisation des langues ghanéennes, de l'anglais et du français par les enquêtés .....	70
Figure 6: Les langues couramment parlées par les enquêtés en dehors du Département de français .....	73
Figure 7: Tu parles le français très souvent .....	75
Figure 8: Les cités dans lesquelles les enquêtés logent au campus.....	77
Figure 9: Le nombre d'étudiants par chambre .....	79
Figure 10: Le nombre de matières faites en dehors du français.....	80
Figure 11: Le nombre de matières étudiées par chaque étudiant .....	83
Figure 12: Les camarades dans la chambre des enquêtés qui font le français .....	85
Figure 13: L'environnement sociolinguistique semble être en conflit avec l'apprentissage du français des enquêtés .....	86
Figure 14: Si Oui, commentez .....	89

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: La répartition de sexe des enquêtés.....	61
Tableau 2: La distribution d'âge des enquêtés.....	63
Tableau 3: Les langues que parlent les enquêtés .....	65
Tableau 4: Les personnes avec qui les étudiants parlent les langues ghanéennes, l'anglais et le français .....	67
Tableau 5: La fréquence d'utilisation des langues ghanéennes, de l'anglais et du français.....	70
Tableau 6: Les langues couramment parlées par les enquêtés en dehors du département de français .....	72
Tableau 7: Réponses données par les enquêtées quand on leur a demandé s'ils parlent français souvent. ....	75
Tableau 8: Les résidences des étudiants au campus et en dehors du campus.....	76
Tableau 9: Le nombre d'étudiants par chambre dans les cités de résidence.....	78
Tableau 10: Les autres matières que font les enquêtés en dehors du français .....	80
Tableau 11: Le nombre total de matières étudiées par les enquêtés .....	82
Tableau 12: Evaluation des enquêtés qui vivent dans la même chambre au campus .....	84
Tableau 13: Des réponses données par l'échantillon pour savoir si l'environnement sociolinguistique paraît être en conflit avec leur apprentissage de la langue française.....	86
Tableau 14: Les réponses données par les personnes enquêtées qui ont répondu OUI.....	88

**SIGLES UTILISES**

JSS	Junior Secondary School
JHS	Junior High School
JQB	James Quartey Building
SSS	Senior Secondary School
SHS	Senior High School
SPSS	Statistical Product for Service Solution
TA	Teaching Assistant / Assistant d'enseignement
TD	Travaux Dirigés
UGRC	University of Ghana Required Courses
WAEC	West African Examinations Council
WASSCE	West African Senior Secondary Certificate Examination

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

« Le Ghana est un pays multilingue de l'Afrique occidentale où l'anglais est adopté comme langue officielle et langue d'instruction à l'école. Il cohabite avec une soixantaine de langues ghanéennes, les plus parlées dans toutes négociations quotidiennes des locuteurs ghanéens.<sup>1</sup>» Selon Kropp (1988) le nombre de langues varie entre quarante-deux et soixante-dix. Très souvent, les apprentissages fondamentaux: acquisition de la lecture, du calcul, de l'écriture, de l'orthographe, ne sont pas naturels, mais résultent d'actions pédagogiques et constituent les objectifs prioritaires des premières années de scolarité.

« En classe de langue vivante ou étrangère, la langue est le moyen par lequel les professeurs enseignent et c'est par ce même code que les apprenants démontrent ce qu'ils ont appris ». L'acquisition de cette langue est l'objectif pédagogique principal de l'enseignement. L'apprentissage de la langue française comme langue étrangère s'inscrit aussi dans ce cas. L'apprenant ghanéen qui apprend le français en tant que langue étrangère parle déjà une ou deux langues avant la première leçon en français (Yiboe, 2010, p. 13). Il connaît donc la langue première de socialisation et celui d'autres langues acquises antérieurement, notamment l'anglais. Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'université, on constate que la plupart des étudiants n'arrivent pas à bien s'exprimer, malgré le fait qu'ils ont appris le français à l'école secondaire et quelque fois à l'école primaire. Malgré cela l'apprenant se heurte à de nombreux obstacles par rapport à l'apprentissage du français au niveau universitaire. C'est à ces obstacles qu'est consacrée notre recherche.

---

<sup>1</sup> K. Yiboe, Les modes d'apprentissage des langues au Ghana, Éducation et sociétés plurilingues n°29-décembre 2010

En effet notre recherche s'articule autour de cinq chapitres. Dans le premier chapitre nous présenterons un état des lieux du contexte de la recherche. Autrement dit, nous situerons le problème dans son contexte et aborderons les questions de recherche. Puis, nous avancerons quelques hypothèses comme réponses aux questions de recherche. Ensuite, nous aborderons les points sur les objectifs de la recherche et la justification de notre choix du sujet. Nous consacrerons le deuxième chapitre aux généralités sur la situation sociolinguistique au Ghana, la situation sociolinguistique au campus de Legon et l'influence de cette situation sociolinguistique sur l'apprentissage du FLE au sein de cette université. Le chapitre trois (3) porte sur quelques théories, des définitions des concepts et des notions clés employés dans ce travail. Ce chapitre est clôturé par la revue de littérature sur la sociolinguistique. Le chapitre quatre (4) sera centré sur les démarches méthodologiques de la recherche, à savoir le lieu de l'enquête, la population cible et l'échantillonnage, d'une part et les techniques de collecte des données: questionnaires, entretiens et observations, d'autre part. Et nous terminerons ce chapitre avec la pré-enquête et les difficultés rencontrées au cours de la recherche.

Le cinquième chapitre commence avec la constitution du corpus, suivi de l'analyse et l'interprétation de données. Nous aurons ensuite la validation des hypothèses suivies des recommandations. La partie conclusion générale mettra fin aux analyses de notre recherche.

## CHAPITRE 1

### MISE EN CONTEXTE DU PROBLÈME

#### 1.1. Problématique

Dans cette phase de notre recherche, il s'agit de l'énoncé du problème, suivi des questions de recherche avec des réponses proposées aux questions du point de vue des hypothèses. Il s'agit aussi de l'objectif du travail et les justifications pour le choix du sujet de notre recherche.

##### 1.1.1. Enoncé du problème

On constate que la plupart des apprenants qui rentrent à l'université après WASSCE se présentent avec de très bons résultats en français. Cependant, leur niveau de langue n'est pas toujours satisfaisant. Il nous semble donc qu'il existe un paradoxe entre leur résultat de fin de SHS et leur niveau à l'oral une fois à l'université.

De plus, nous constatons que l'environnement universitaire n'aide pas beaucoup ces apprenants nouvellement arrivés à l'Université du Ghana. Ceci s'illustre par leur attachement à l'anglais et aux langues maternelles. Nous avons observé à la Maison Française que la plupart des étudiants qui apprennent le français langue étrangère, ne communiquent guère en français.

En dehors des problèmes matériels dont on se plaint souvent, il existe aussi d'autres paramètres tels que le comportement linguistique des étudiants eux-mêmes et l'environnement sociolinguistique. On peut citer entre autre :

- Le peu d'intérêt qu'ils accordent aux associations et aux clubs français qui existent sur le campus.
- La honte d'être taquiné par autrui.

Normalement, on espère voir les apprenants en FLE s'exprimer en français, malheureusement ce n'est pas le cas. Alors on se demande pourquoi ces étudiants trouvent difficile d'utiliser la langue française dans leurs conversations même au sein de la maison française? Que pourrait être le problème?

### **1.1.2. Questions de recherche**

Au vu de tous ces constats nous posons un certain nombre de questions :

- Comment l'environnement sociolinguistique de ces étudiants influence-t-il leur pratique du FLE?
- En quoi cet environnement occasionne-t-il des difficultés d'apprentissage du FLE?

### **1.1.3. Hypothèses**

1. Le paysage plurilingue à l'Université du Ghana a une influence certaine sur la pratique du FLE et constitue un contre-poids de la performance linguistique des étudiants.
2. La pratique régulière des langues ghanéennes d'une part, et le statut surestimé de l'anglais d'autre part, agissent d'une manière négative et mettent en difficulté linguistique les jeunes étudiants en FLE.

#### **1.1.4. Objectifs de la recherche**

Notre travail vise à dégager les difficultés sociolinguistiques auxquelles sont confrontés les étudiants dans l'apprentissage du français langue étrangère. En d'autres termes, l'objectif principal de ce travail est de répertorier les facteurs sociolinguistiques qui freinent le bon apprentissage du français auprès des étudiants ghanéens en général, et ceux du niveau 100 à Legon, en particulier. De manière spécifique, il s'agit pour nous:

- d'établir un lien entre l'environnement sociolinguistique et les difficultés des étudiants concernés.
- d'attirer l'attention des enseignants et des étudiants sur l'ampleur de ce phénomène, en vue de trouver les solutions appropriées.
- de proposer des pistes pour un meilleur apprentissage du FLE par ces étudiants.

#### **1.1.5. Justification du sujet**

Le Ghana est un pays anglophone, situé en Afrique occidentale entre trois pays francophones : le Togo à l'est, la Côte d'Ivoire à l'ouest et le Burkina Faso au nord. Ce pays est limité au sud par le golfe de Guinée dans l'océan Atlantique. Il est donc un fait indéniable que les habitants du Ghana ont besoin du français pour des raisons diverses, à savoir la communication, le commerce et l'intégration régionale, entre autres. Or, l'apprentissage du français au Ghana surtout sa pratique orale n'est pas toujours aisée.

Nombreux sont les étudiants ghanéens qui commencent l'apprentissage du français comme langue étrangère au niveau junior high school. La plupart des écoles privées de nos jours commencent même l'enseignement de la langue française à l'école primaire, mais ceux qui continuent l'apprentissage du français à l'école secondaire sont peu nombreux. Malheureusement, ce nombre diminue davantage à l'université. On constate de plus en

plus que les difficultés d'acquisition de cette seconde langue étrangère existent même au niveau supérieur. Ainsi, la plupart des étudiants du niveau 100 inscrits au département de français de Legon ont toujours du mal à apprendre et à parler avec fluidité le français.

## CHAPITRE 2

### L'APPRENTISSAGE DU FLE ET PROBLÈMES

#### SOCIOLINGUISTIQUES

Dans ce chapitre, il s'agit de la situation sociolinguistique au Ghana, par rapport à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Pour cette raison, il va falloir qu'on analyse le statut des langues ghanéennes, de l'anglais et celui du français. Nous allons examiner l'environnement sociolinguistique sur le campus de Legon à l'Université du Ghana, afin de pouvoir répertorier les effets qu'a cet environnement sur l'apprentissage de la langue française par les étudiants.

#### **2.1. Généralités sur la situation sociolinguistique au Ghana**

Le rapport qui existe entre langue et société fait qu'il est impossible de séparer l'un de l'autre. Labov (1976) et Bernstein (1975) partagent cet avis à travers leurs recherches. Le Ghana est un pays plurilingue rassemblant trois (3) catégories de langues, à savoir les langues ghanéennes, l'anglais et le français. Il y a beaucoup de langues locales au Ghana parlées par chacune des tribus et/ou des groupes ethniques du pays. Certains chercheurs ont fait quelques propositions par rapport au nombre total des langues ghanéennes. Dzameshie (1988), nous renseigne que le Ghana compte entre quarante-cinq (45) et soixante (60) langues. Selon Boadi (1994, p. 5), il y a entre trente-six (36) et cinquante (50) langues ghanéennes. On apprend chez Kropp (1988) que le nombre de langues varie entre quarante-deux (42) et soixante-dix (70). Le contact des langues fait que chaque individu dans le pays est forcément bilingue, car celui-là parle au moins deux (2) langues. Signalons à ce moment qu'en dehors des langues locales qui sont parlées partout, la plupart des citoyens parlent anglais et une minorité s'exprime en français.

Malheureusement, toutes ces langues n'ont pas les mêmes statuts et fonctions. Il nous paraît donc très important de parler du statut et de la fonction des langues.

Chaque communauté linguistique a sa langue maternelle. La langue maternelle est la langue de la mère, du point de vue étymologique ou anthropologique (Dabène, 1994). C'est la mère qui garde l'enfant, au moins pour les trois premières années de sa vie. Donc si l'enfant est né, il doit forcément parler la langue de sa mère, parce que c'est la loi naturelle qui leur donne ce pouvoir. C'est vrai qu'au lieu de la langue de sa mère, l'enfant peut parler aussi la langue de son père dans le cas où les parents de l'enfant ne sont pas du même groupe ethnique. Et dans la situation même où les parents partagent la même tribu, l'enfant peut quitter pour aller vivre ailleurs, à l'étranger. Il est très important de dire qu'une fois que vous êtes né, la langue maternelle est la première langue que vous avez acquise du point de vue d'antériorité (Dabène: 1994, p. 11). Quand on parle de la langue la mieux connue dans les campagnes et les villages ghanéens, c'est la langue maternelle. Les langues ghanéennes sont quotidiennement utilisées comme outils de communication dans toutes les situations de communication. Les parents les utilisent à la maison pour élever et éduquer leurs enfants, aussi bien qu'en milieu informel. Quand on sort de la maison, dans nos socialisations, c'est la langue maternelle qu'on emploie. Même dans les formations à l'école, surtout au niveau primaire, les langues locales règnent. La politique linguistique exige qu'on utilise la langue maternelle comme langue d'instruction pour les trois premières années de scolarité (Sosu, 1992), prenant en compte les quatre niveaux de compétences : comprendre, parler, lire et écrire. Malheureusement, la plupart des écoles primaires, surtout les écoles privées situées dans les grandes villes comme Accra et Tema, utilisent plutôt l'anglais comme langue de communication et d'instruction au détriment de la langue maternelle, préconisée par le ministère d'éducation.

Normalement, la langue la plus parlée dans l'environnement immédiat de l'enfant est la langue maternelle. C'est un fait indéniable que l'enfant façonne sa vision de son environnement, de sa vie et du monde entier à travers la culture, et la langue c'est la culture. La culture qui se pratique dans la société commence à la maison, qui est la base. Les membres de chaque famille parlent particulièrement une langue ghanéenne et l'enfant acquiert cette langue en imitant tout ce que les autres disent et font à travers leurs actions verbales et non-verbales. Alors dès que l'enfant se trouve en dehors de chez lui, il/elle se sert de ses connaissances supposées acquises pour bâtir ses compétences et ses performances linguistiques.

Il va sans dire que la première langue avec laquelle l'enfant se trouve en contact, c'est la langue maternelle. Celle-ci joue un rôle primordial dans l'appropriation et l'apprentissage d'autres langues en particulier et dans la construction de sa vie, en générale. La raison c'est que pour que l'enfant devienne bilingue ou bien multilingue, soit en une autre langue locale, soit en une langue vivante étrangère telle que l'anglais et le français, il fera recours à sa langue maternelle et/ou celle la plus parlée dans la communauté linguistique afin de pouvoir bâtir des nouvelles connaissances, ses savoirs. Au Ghana à présent, aucune des langues locales n'a pas été choisi comme langue nationale, malgré le fait que la proposition faite par le premier ancien président du Ghana, Dr Kwame Nkrumah, que le twi soit utilisée comme langue nationale avait été rejetée par l'Assemblée Nationale. Néanmoins, parmi ces langues, le twi se montre plus fort car elle est parlée dans presque tout coin des dix (10) régions du pays. Le twi devient inconsciemment langue véhiculaire du peuple ghanéen. En tant que langue dominante au Ghana, la majorité des citoyens la parle. A ce moment il nous semble essentiel d'examiner le statut de l'anglais et celui du français, compte tenu de la position des langues ghanéennes.

La langue maternelle devient la première langue acquise dans une société multilingue, telle que le Ghana. Cela veut dire que nous sommes dans une société soit bilingue soit plurilingue. Quand on parle de l'anglais, il s'agit du bilinguisme imposé car l'anglais est imposé au Ghana. La première langue, c'est du point de vue antérieur. Il y a une première langue avant l'arrivée de l'anglais au Ghana, quelque soit l'endroit où demeure l'enfant. Alors, l'anglais est toujours imposé à l'école. Il faut parler de la langue la mieux connue et c'est la langue maternelle. Le locuteur natif a toujours la langue première comme la langue maternelle. La langue qui est naturellement acquise est la langue maternelle (Dabène, 1994). Autrement dit, la langue acquise est apprise dans un environnement naturel, alors que la langue étrangère doit être apprises dans une institution- à l'école (Amuzu, 2000, p. 72). Dans ce cas la langue maternelle devient L1 et l'anglais L2.

La langue seconde est apprise généralement à l'école. Au Ghana, l'anglais comme langue officielle est considéré supérieure par rapport aux langues locales/ghanéennes. Les enseignants de l'anglais considèrent nos langues maternelles comme langues véhiculaires, c'est-à-dire, certains ne parlent pas ces langues, au niveau du rang. On minimise non seulement ses statuts mais ses fonctions aussi. Nous pouvons aussi voir la langue maternelle comme langue de relation. C'est-à-dire, la langue maternelle a un statut comme la langue de relation pour des raisons d'ethnicité ou ethnique et politique. Donc la langue est comme un fil d'électricité: quand on la touche, c'est comme on touche la société. La langue c'est la culture et la culture c'est la société. En plus, la langue maternelle est une langue d'appartenance. Elle appartient à la société. Cela sert de socialisation et c'est un héritage, un trésor collectif de la société, car elle lui appartient.

Au Ghana, il y a trois différents types de langues comme nous avons déjà mentionné et le statut de l'anglais renvoie à la politique linguistique. Ce sont des critères étatiques, c'est-à-dire des critères de l'état. Le statut des langues ghanéennes sont différents. Le statut de l'anglais c'est la langue officielle du pays et la politique linguistique, selon le rapport du comité Dzobo (1974), décrète qu'on utilise l'anglais comme langue officielle et langue d'instruction à partir de la quatrième année de l'école primaire.

Il y a trois (3) critères pour les trois différents types de langues au Ghana, du point de vue de leur rapprochement ou bien leurs degrés de xénité (Dabène, 1994, p. 35 & Cuq, 2003, p. 150). Par exemple, au niveau géographique ou distance, les langues sont proches, les unes des autres, par rapport à l'anglais et au français qui sont loin, et étrangers si nous prenons le critère de distance. Du point de vue culturel, nous allons dire que la culture anglaise et la culture française sont proches. Néanmoins, les langues ghanéennes telles que Kwa, Gur et Mande sont différentes et elles sont culturellement différentes aussi. Malgré la diversité de langues, il y a l'unité. Au niveau linguistique, la structure syntaxique de l'anglais et celle du français sont presque identiques. Elles partagent quasiment les-mêmes critères linguistiques. Considérons les petites phrases suivantes :

1. Le fusil du chasseur est ici.
2. The gun of the hunter is here.

Ce sont des langues étrangères, par rapport aux trois (3) critères. Au niveau de la structure des phrases, les langues ghanéennes sont presque les-mêmes. Alors nous allons voir que certaines de nos langues ghanéennes ont la même syntaxe, car les adjectifs sont en post position dans une phrase construite.

Mais on peut embellir le statut de l'anglais par décret comme officielle. Officielle veut dire langue d'administration et langue d'enseignement ou d'instruction. Autrement dit, l'anglais est devenu la langue principale ou primaire (Houis, 1971). Alors l'anglais sort du commun et il est devenu langue seconde car on lui accorde un statut officiel. En tant que langue de communication officielle pour les élites ghanéennes, l'anglais appartient à plus de quarante-quatre (44) groupes linguistiques, souligne Adjabeng (1980). Mais en réalité, l'anglais est étranger comme le français. Cela veut dire qu'au Ghana, nous sommes dans un pays multilingue, mais le statut de l'anglais est imposé. Pour cette raison, l'anglais véhicule même nos cultures africaines et nos valeurs culturelles dans les affaires et relations internationales (Amuzu, 2000, p. 76). Comme l'anglais est la langue du colonisateur pour le Ghana, le français est aussi la langue de colonisation pour le Togo, le Bénin, la Côte d'Ivoire et le Burkina Faso, les pays limitrophes du Ghana. La langue française est enseignée comme une matière à l'école primaire (dans les écoles privées) et ceci continue au niveau junior high school (J.H.S.) jusqu'au niveau supérieur, préconisée par la politique linguistique ghanéenne. Elle devient un moyen d'enseignement au collège (J.H.S.) jusqu'à l'université, car les enseignants sont obligés d'enseigner le français en français, mais ce n'est pas toujours le cas. Certaines institutions telles que la police, les douanes et les autres agences qui travaillent aux frontières ghanéens, sans oublier les agences touristiques, les hôtelleries et les ambassades ghanéennes à l'étranger, aussi ont besoins du français dans leurs affaires quotidiennes. Or aujourd'hui, la plupart des ghanéens ont besoins de la langue française, sans aucun doute, dans chaque domaine de leurs affaires quotidiennes, pour des raisons diverses, à savoir la communication, le commerce, le déplacement et l'intégration régionale et internationale (Amuzu, 2000, p. 79).

Sachant que le français qui est la deuxième langue internationale du monde, a une valeur importante et les étudiants qui apprennent le français font tous des efforts pour réussir à l'examen et avoir de bonnes notes, pareilles aux notes en anglais. Pour eux, c'est un *sine qua non* d'ordre « utilitaire » pour des objectifs scolaires (Burty, 1984, p. 28). Dans certaines situations on ne sait même pas quelle langue utiliser, par rapports à l'anglais et au français. Pour Elaho (1985, p. 32), il existe même un degré de rivalité entre l'anglais et le français au niveau supérieur. Amuzu (2000, p. 80) fait sortir cette rivalité en posant un certain nombre de questions: si telle revue doit être bilingue ou monolingue, doit-elle refléter l'anglais en priorité ou le français? Laquelle des deux langues doit-on utiliser comme moyen d'expression au cours des réunions, des rencontres, des colloques et des séminaires d'enseignants de français par exemple au Ghana? Est-ce que l'enseignement du français à la Faculté des Lettres doit être dispensé en français ou en anglais? Les étudiants des facultés et les apprenants du secondaire, sont-ils obligés de répondre aux questions d'épreuves en français ou en anglais? Cela veut dire que ces deux langues européennes sont valorisées au milieu ghanéen. Au niveau statut, nos langues autochtones sont mises à l'écart parce qu'on ne les valorise pas. L'anglais a vécu au Ghana depuis l'ère de la colonisation et il fait partie des lois du pays. La langue joue un rôle très pertinent dans nos vies, et partout dans le monde, la langue est valorisée. Voilà pourquoi on l'appelle langue maternelle.

Regardons maintenant la fonction de ces langues. L'anglais, le français et les langues ghanéennes ont leurs places/présences dans la société ghanéenne. Les langues cohabitent. Il n'y a pas la notion d'inimitié, alors il y a la notion de complémentarité. Ils se complètent pour le développement. Les trois langues, malgré le fait qu'elles n'ont pas le même statut chez les utilisateurs, contribue chacune au développement de l'enfant, d'une manière ou

d'autre. C'est pour sauvegarder la stabilité et vivre en paix. La langue c'est un outil de communication. La communication n'est pas une fonction. La fonction de la langue c'est le signe linguistique que nous utilisons. La première fonction de la langue est une fonction référentielle. La référence c'est la réalité, et les langues locales et l'anglais ont cette fonction. On les utilise pour désigner le réel, c'est-à-dire ce qui nous entoure. La fonction heuristique appartient à l'anglais et au français. C'est pour enseigner, éduquer. Elle sert comme moyenne d'éducation. Elle sert de transmission de connaissances. Il faut connaître les noms des plantes pour pouvoir guérir. Les langues ghanéennes et l'anglais ont une fonction religieuse, employé pour enseigner et transmettre les valeurs du monde mythique. Les langues locales et l'anglais ont la fonction esthétique, de l'art, de la beauté, la littérature, le style et l'écriture. Nous devons savoir comment utiliser la langue pour inciter quelqu'un, plaider et convaincre. Il y a aussi la fonction d'appartenance et ici les langues ghanéennes dominent. Cela sert comme moyen de réunir les gens, de socialisation. Nos langues ghanéennes ont une fonction intégratrice. Cela permet à être intégré, même ceux qui ne sont pas autochtones. L'intégration présuppose qu'on doit essayer d'aimer la langue, les gens, la culture et ainsi de suite. On trouve encore la fonction manipulatrice, réservée aux langues ghanéennes, à l'anglais et au français. On manipule le pouvoir- les politiciens. On nous conscientise et nous manipule tous les jours. Les langues locales et l'anglais ont une fonction interpersonnelle pour le développement. Il faut pouvoir bien utiliser la langue pour mobiliser les gens pour le développement.

Ces trois langues ont leurs fonctions mais laquelle à utiliser à un moment donné dépend des utilisateurs. Cela donne la place, la position de la langue. Malheureusement, ce n'est point l'enfant qui doit choisir la langue pour son développement. En plus, c'est

l'environnement qui décide quelle langue utiliser. Il va sans dire que nous devons donner aux étudiants les conditions nécessaires pour se développer.

## **2.2. La situation sociolinguistique au campus de Legon**

Les étudiants qui poursuivent des programmes académiques à l'Université du Ghana parlent différentes langues, surtout les langues ghanéennes et/ou l'anglais d'abord entre eux, et ensuite aux autres usagers du campus. Ce phénomène se répète encore au marché, à l'église et partout. Ces étudiants se composent de deux (2) groupes, les ghanéens et les étrangers. L'université rassemble presque que tous les groupes ethniques au campus. Nous pouvons donc trouver une majorité des étudiants s'exprimant en ces langues. Chaque étudiant parle au moins une de ces langues locale, alors la plupart sont déjà bilingues. Certains des étudiants ghanéens peuvent parler même trois (3) ou quatre (4) langues ghanéennes. Nous avons aussi les étudiants qui viennent des pays voisins, tels que le Togo, le Nigeria, le Bénin, la Côte d'Ivoire, d'une part et ceux qui viennent de très loin et traversent des mers pour arriver au Ghana, d'autre part. Cette catégorie d'étudiants aussi parle des langues bien différentes. Signalons qu'on peut dire la même chose des enseignants, du point de vue des langues qu'ils parlent et leurs pays d'origines.

Arrivées au campus, quelques-uns des étudiants étudient l'anglais, le français, l'espagnol, le chinois, le swahili, entre autres comme matières. Or ces étudiants ont déjà leurs langues maternelles et/ou locales et puisqu'ils sont attachés à ces langues, alors il serait toujours très difficile pour eux d'apprendre les langues modernes. Une question se pose : les étudiants, quelle(s) langue(s) utilisent-ils pendant leurs activités quotidiennes au campus? Prenons par exemple la vie dans les cités, les étudiants sont toujours confrontés par la dominance de l'anglais et les langues ghanéennes. Nous avons constaté que comme

l'anglais et nos langues locales se parlent partout, les étudiants qui étudient le français n'arrivent pas à soutenir des conversations en français, parce qu'ils sont obligés de parler la langue parce que les autres ne parlent pas le français. Et on trouve des situations pareilles quand les étudiants vont aux cours. Ce n'est pas tout le monde qui veut s'exprimer en français en salle de classe et aux départements. La plupart des gens parlent tantôt anglais, tantôt une langue ghanéenne. Maintenant ces étudiants vont aux restaurants, aux cafétérias et autres, pour acheter à manger. Malheureusement, les vendeurs et les vendeuses parlent soit anglais soit langue ghanéenne, alors les étudiants n'ont aucun choix que de parler les mêmes langues dans toutes leurs affaires et leurs préoccupations.

### **2.3. L'influence de la situation sociolinguistique de Legon sur l'apprentissage du FLE.**

La plupart des gens dans le monde entier parlent au moins deux langues et ce n'est pas évident de posséder le même niveau de compétence dans chacune des langues, du point de vue du répertoire linguistique (Vigner, 2008, p. 19). La présence de nos langues ghanéennes et l'anglais fait qu'il devient de plus en plus difficile pour nos étudiants d'apprendre le français langue étrangère. Tout d'abord, ces étudiants ont déjà la langue maternelle et l'utilise tout le temps dans leurs activités quotidiennes. Ensuite, ils ont appris l'anglais comme langue seconde (L2) et ils sont maintenant à l'aise quant à son emploi. Il est vrai que l'anglais a incontestablement une influence sur l'apprentissage d'autres langues à cause de son statut élevé au Ghana. Quand l'étudiant n'arrive pas à s'exprimer en français, il fait tout simplement recours à l'anglais. Et même dans certains cas où l'apprenant éprouve des difficultés même en anglais, il fait recours à sa langue maternelle (L1) (Trévisse, 1992, p. 90). Selon Bouton (1974, p. 318), il est bien essentiel de valoriser

la langue maternelle et de prendre en compte toutes ses exigences si nous voulons que nos étudiants réussissent dans leur apprentissage d'autres langues.<sup>2</sup>

Retenons à ce stade que l'âge est un facteur important dans l'apprentissage d'une langue étrangère, quelle que soit la langue en question. Girard (1972) nous rappelle que l'âge de 11 à 12 met fin à la période favorable durant laquelle la faculté d'acquisition langagière de chaque étudiant est active. Il s'agit ici de l'âge critique. Mais l'on pourrait se demander si l'âge est le seul facteur influençant l'apprentissage d'une langue étrangère. Bien sûr que non! Il y a d'autres facteurs plus ou moins concomitants tels que le degré de connaissance et/ou l'utilisation de la langue maternelle, l'expérience scolaires, la motivation, le profil et le bagage linguistique des apprenants entre autres, signale Singleton (2003). Pour nous la première langue étrangère, dans ce cas l'anglais et les parcours des étudiants aussi jouent un rôle pertinent dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Notons qu'ici nous sommes dans une situation de langue où l'exposition à la langue étrangère est limitée au contexte scolaire et également, à un volume d'heure très réduit (Ayi-Adzimah 2010, p. 128). Les étudiants ne communiquent guère en français, c'est-à-dire la langue cible après les cours. Ils utilisent plutôt tantôt l'anglais tantôt les langues ghanéennes, laissant le français de côté. En outre le fait que l'anglais se parle partout à cause de son statut au pays rend l'apprentissage de la langue française difficile pour nos apprenants. Dans la rue, dans les cités de résidences, à l'église, à la maison, au marché, dans les journaux et les périodiques, à la radio, à la télévision, nommez-les, c'est l'anglais qui est le moyen de communication. En plus les amis des apprenants s'expriment soit en

---

<sup>2</sup> Il est nécessaire de tenir étroitement compte des contraintes qui procèdent de la langue maternelle si l'on veut aider au maximum les efforts qu'ils doivent consentir au cours de l'acquisition de la langue seconde et concevoir une pédagogie réellement efficace.

anglais et/ou soit en langue locale. Ces étudiants qui apprennent le français comme une langue étrangère, n'ont aucun choix que d'utiliser les langues ou bien les dialectes que parlent leurs copains pour les adresser. Des fois les étudiants manquent le vocabulaire nécessaire pour s'exprimer en français, s'ajoute les structures grammaticales des phrases en français. Pour ces raisons les apprenants font recours à l'anglais et aux langues autochtones afin de pouvoir transmettre leurs idées et leurs opinions (Kellerman et Jordens, 1979 et 1980), respectivement. Par exemple, les adjectifs dans nos langues ghanéennes sont post posés et c'est différent quant à la langue cible. Ainsi dit la difficulté d'un étudiant dans son acquisition de quelques traits d'une langue cible dépend éternellement de la similarité et de la différence de ces traits par rapport de sa langue maternelle, postule Lado 1964 *in* Corder (1994, p. 21). C'est-à-dire s'il y a beaucoup de similarités entre la L1 et la langue cible, l'appropriation du dernier est plus facile que dans le cas où les différences entre les deux langues en question surpassent les similarités. Tout dépend donc de la relation et/ou la distance qui existent entre les deux langues, compte tenu du répertoire linguistique de l'apprenant (Kellerman, 1978 & Schuman, 1978). Signalons à ce niveau que nos étudiants ghanéens, en apprentissage du français comme langue étrangère, prendront beaucoup de temps pour maîtriser tous les aspects linguistique de la langue cible. Si l'apprenant a un niveau de compétence très élevé dans la langue maternelle, cela aura des effets sur son appropriation des langues étrangères, dans ce cas le français. Nos enquêtés sont des produits du nouveau système d'éducation (senior high school), venant directement du lycée. Ces étudiants ont quelques difficultés par rapport à l'apprentissage du français. Amuzu (2003) nous rassure au sujet du rôle que peuvent jouer les langues ghanéennes dans l'apprentissage des langues européennes que ces premières pourraient jouer des rôles de façon heuristiques, qui pourraient faciliter plus que lutter contre l'apprentissage de l'anglais et/ou du français, servant de base au processus de

découverte et de création via le transfert, qui est soit positif soit négatif. Pourtant une question se pose: est-ce que le niveau de la maîtrise des langues locales au Ghana est assez fort pour faciliter l'apprentissage de l'anglais et le français? Malheureusement, une majorité des gens qui demeurent dans les quartiers des villes communiquent en anglais, même avec ses enfants chez eux. Combien des ghanéens en générale, et des étudiants en particulier, peuvent parler, comprendre, lire et écrire les langues ghanéennes? Ces apprenants, connaissent-ils les structures phonétiques, phonologiques et grammaticales des langues ghanéennes? Il va sans dire que la bonne maîtrise d'une langue seconde et/ou une langue étrangère dépend de la bonne connaissance de la langue première (Stevens, 1978). Donc si les étudiants dont on parle sont faibles dans les quatre (4) niveaux de compétence, sauf l'oralité, quant aux langues autochtones, comment arriveront-ils à une bonne maîtrise du français, sans être conscientisés du fonctionnement indispensable des langues locales (Poth, 1979, p. 22)? Il serait très difficile. Autrement dit, les étudiants auraient beaucoup de difficultés pour s'en sortir. Alors comment les étudiants arriveraient-ils à maîtriser les compétences linguistiques nécessaires de cette langue étrangère, face à ces contextes de difficultés?

Le statut et la fonction de l'anglais comme langue officielle au Ghana peuvent aider nos étudiants dans l'apprentissage du français langue étrangère. Le rôle que joue l'anglais pourrait avoir des côtés positifs ou négatifs pour les apprenants de cette langue étrangère. C'est possible que les étudiants connaissent les structures phonétiques, phonologiques et grammaticales de la L2 mieux que la L1 (LM), et en tant que langue officielle, c'est à la fois le moyen de communication et d'instruction pour transmettre des connaissances aux étudiants. En outre ces apprenants ont étudié l'anglais comme une matière depuis le commencement de leur scolarité jusqu'à ce niveau. Ils se servent de l'anglais pour bâtir

leurs connaissances linguistiques dans la langue cible. Ils l'utilisent comme base, comme connaissance acquises dans le but d'accéder à ce seconde langue étrangère (Duverger, 2008, p. 2). Malgré le fait que l'anglais et le français sont des langues germanique et romane, respectivement, elles sont toutes des langues indo-européennes, du point de vue distance et géographie, car la France n'est pas loin de l'Angleterre. Quelques soient les difficultés militant contre l'apprentissage du français langue étrangère par nos étudiants qui ont déjà l'anglais comme langue seconde, ces deux langues partagent beaucoup de traits linguistiques communs, par rapport à leurs trajectoires historiques (Singleton et Laoire, 2006, p. 106-107). Il est remarquable que l'anglais et le français aient beaucoup emprunté du latin et du grec et puis entre eux-mêmes, compte tenu de la colonisation qui s'est produit. Alors comme la plupart des morphèmes anglais se trouvent en français, les étudiants pourraient s'en servir pour bâtir de nouvelles connaissances. Cela veut dire que les apprenants profitent de la L2 déjà appropriée, l'utilisant comme des connaissances supposées acquises, comme un pont pour traverser les difficultés qu'ils rencontrent dans leur apprentissage du FLE.

Néanmoins, il y a quelques points de différences entre l'anglais et le français rendant difficile l'apprentissage du français. Pourtant ces étudiants sont tentés très souvent de se référer à leur répertoire linguistique en anglais à travers le transfert linguistique, chaque fois qu'ils sont confrontés par des contraintes d'apprentissage du français. Ceci aboutit de plus en plus dans l'utilisation de faux amis par les apprenants des morphèmes apparentés entre l'anglais et le français. Ceci veut dire que cet apprenant a une maîtrise insuffisante des règles de la prononciation en français, alors ils font les transferts négatifs de l'anglais au français. Sachons que la connaissance de ces étudiants interfère de plus en plus dans les règles qui régissent la prononciation. Notons que c'est la connaissance de l'apprenant

de la langue source qui interfère avec la langue cible, car il a un mélange des stratégies et c'est pareil pour les autres. Au cas général, les apprenants s'appuient sur ce qui existe déjà dans leurs répertoires phonologiques, dans leur cerveau pour bâtir de nouvelles connaissances.

Nous avons constaté que les apprenants ont appris l'anglais comme langue seconde. Comme le français est la langue étrangère apprise et comme les mots des langues ghanéennes n'ont aucune équivalence avec le français, les apprenants se réfèrent surtout à l'anglais comme point de repère initial dans les domaines lexicaux, phonétiques et phonologiques (Singleton et Laroire, 2006), ce qui est souvent une source de confusion pour les apprenants. Ces erreurs sont dues aux transferts négatifs phonologiques qui sont liées surtout aux ressemblances orthographiques entre l'anglais et le français. Ainsi, les étudiants qui sont habitués à prononcer ces morphèmes en anglais les transmettent en français avec la phonétique anglaise. Nous connaissons l'importance du transfert positif dans le processus d'apprentissage pour des apprenants qui maîtrisent plusieurs langues. Füsün (2009) estime que le transfert positif d'une langue à une autre peut donc faciliter l'apprentissage d'une autre langue. Nous pouvons parler aussi du transfert négatif, et plus particulièrement sur les interférences phonologiques provenant de la langue seconde (l'anglais) et de la langue étrangère (français) des apprenants. Retenons que l'anglais est un couteau à double tranchants: il pourrait, à la fois, faciliter ou empêcher l'apprentissage du français, compte tenu du niveau de maîtrise de l'anglais par les étudiants.

## CHAPITRE 3

### LE CADRE THÉORIQUE ET LES TRAVAUX ANTÉRIEURS

Toute bonne recherche s'attache à une ou bien des théories. Les œuvres de ces théoriciens servent, très souvent, de base au chercheur pour la transmission de ses contributions. Dans ce chapitre, nous allons présenter la théorie d'apprentissage principale qui sous-tend notre travail. Et puis nous passerons en revue quelques travaux menés par des chercheurs qui nous ont devancés. Après cela nous aborderons les aspects liés aux définitions des concepts clés et ce chapitre sera terminé par la revue de littérature, autrement dit les travaux antérieurs.

#### 3.1. Cadre théorique

Notre travail est axé sur les théories des constructivistes et/ou des socioconstructivistes et les théories socio-culturelles. Nous sommes particulièrement inspirés par les travaux de Vygotsky. Le constructivisme est un courant théorique proposé par Jean Piaget au cours de ses recherches. Il s'intéresse à la fois au processus d'apprentissage et à l'épistémologie, selon lesquels la réalité est construite par l'esprit humain (Dumora & Boy, 2008).

En effet, les concepts du constructivisme ont souvent été articulés en réaction au modèle de l'apprentissage béhavioriste. Nous voudrions rappeler le fait que ce dernier s'intéresse à l'étude des changements au niveau des comportements manifestes. Quant au béhaviorisme, l'esprit est vu comme un vaisseau vide à remplir, une *tabula rasa*, caractérisé par les efforts que l'apprenant doit fournir pour accumuler les connaissances compte tenu des efforts de l'enseignant pour les transmettre. Soulignons que c'est une

approche transmissive, passive, principalement orientée et contrôlée par le maître de la classe.

Contrairement aux béhavioristes, chaque apprenant construit la réalité, ou bien l'interprète, en se basant sur sa perception d'expériences vécues. Du point de vue des constructivistes la connaissance ne consiste pas en un reflet de la réalité telle qu'elle se présente, mais en une construction de celle-ci. Il convient de dire que les constructivistes ne rejettent pas l'existence du monde réel pour autant. Ils reconnaissent que la réalité impose certaines contraintes sur les concepts, mais soutiennent que notre connaissance du monde se fonde sur des représentations humaines de notre expérience du monde. Selon Piaget (1977), l'activité constructive du sujet est le processus même de l'intelligence, à tous les niveaux de développement.

Baron (1997) nous apprend qu'*avec la diffusion progressive des travaux des psychologues cognitivistes (en premier lieu ceux de Jean Piaget dans les années soixante-dix puis ceux de Vigotsky une quinzaine d'années après), l'intérêt pour la construction par l'apprenant de son propre savoir va s'affirmer de plus en plus nettement.*<sup>3</sup> Piaget est surtout connu comme un spécialiste de la psychologie de l'enfant puisque ses travaux portent sur le développement intellectuel de l'enfant. On comprend chez Piaget que l'apprenant construit ses connaissances à partir de ses activités à lui. En tant que spécialiste de la psychologie, il dit à propos du développement intellectuel des enfants que le développement intellectuel de chaque individu est un processus autonome universel qui se réalise étape par étape. Ce processus est donc influencé par et dépend principalement des actions internes de l'enfant. Il ajoute que le moment où l'enfant atteint le niveau de fonctionnement logique, c'est

---

<sup>3</sup> [www.moddou.com](http://www.moddou.com)

facile pour lui de raisonner logiquement, quel que soit le contenu du savoir, et que les structures mentales que dispose chaque individu, à un moment donné, lui fournissent les traits nécessaires pour *assimiler* de nouvelles connaissances.

Deux chercheurs ont beaucoup influencé l'approche constructiviste. Ce sont Jean Piaget et Jérôme Bruner, psychologue suisse et psychologue américain, respectivement, dont les travaux ont porté un éclairage nouveau sur notre façon de concevoir l'apprentissage et la connaissance. La théorie constructiviste de Bruner (1966) repose sur l'idée que l'individu construit individuellement du sens en apprenant. Autrement dit, c'est en forgeant qu'on devient forgeron. Quelques vingt ans plus tard (1986), il a ajouté l'aspect social à sa théorie en avouant qu'apprendre, c'est construire du sens, suivant les voies théoriques de Vygotsky, du point de vue du socioconstructivisme. La théorie constructiviste de Bruner s'appuie sur deux principes :

1. La connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement.
2. L'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification.

Dans ce sens, la construction des connaissances est un processus mais très dynamique (non statique), qui fait que l'apprenant profite de ses connaissances et ses savoirs antérieurs, les utilisant comme un pont linguistique pour accéder aux nouvelles connaissances et développer de nouvelles représentations du monde (schémas mentaux). De plus, compte tenu des nouvelles expériences et du contact avec l'environnement, la structure de ces schémas mentaux se complexifie et se trouve en constante modification,

de temps en temps. En d'autres termes, ce qu'un individu va apprendre dépend de ce qu'il sait déjà. Cela veut dire que l'apprenant se base sur ses connaissances supposées acquises afin de pouvoir construire de nouveaux savoirs, et plus un individu connaît, plus il peut apprendre.

Pour Bruner, l'apprenant choisit et transforme l'information, il émet des hypothèses et prend des décisions selon la structure de ses opérations mentales. Cette structure l'aide à donner du sens aux nouvelles informations et lui procure des points de repère pour l'organiser et pour aller au-delà de celles-ci. La structure des schémas mentaux sert, en quelque sorte, de cadre conceptuel qui permet d'interpréter le monde. Cette structure peut être médiatisée par le bagage expérientiel et le vécu de chacun.

Dumora & Boy, (2008) dans leur article *Du constructivisme piagétien aux socio-constructivismes*<sup>4</sup> examine le constructivisme de Piaget en raison de l'exemplarité de sa démonstration par rapport au domaine du développement cognitif. Ils procèdent avec le socioconstructivisme de Vygotsky et Bruner entre autres. Ils présentent l'opposition faite par Vygotsky (1934/1997) par rapport aux premières recherches de Piaget, critiquant vigoureusement la conception égocentrique du développement enfantin jusqu'à huit ans. Vygotsky estime que les individus sont inséparables de leur environnement social et physique. Il ajoute que le développement réside dans le processus par lequel le petit enfant s'approprie, au sein de situations communicatives, les outils culturels les plus élaborés de temps, à savoir « l'instrument psychologique » qu'est le langage, et se trouve transformé du fait même de cette appropriation. On considère que le constructivisme de Vygotsky est

---

<sup>4</sup> *Du constructivisme piagétien aux socio-constructivismes*, in Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1<sup>ère</sup> partie), *Constructivisme et constructionnisme : fondements théoriques*, p.347-363.

vraiment un constructivisme social, car selon lui le mouvement réel du processus de développement propre à la pensée enfantine s'effectue du social vers l'individuel, contrairement à ce qu'a dit Piaget: de l'individuel vers le social. Gergen (1999/2001) affirme la définition du constructivisme social de Vygotsky et Brunner en disant que l'esprit construit la réalité par sa relation au monde et par les relations sociales.

On apprend à partir de l'article, *Constructivisme ou scioconstructivisme* de Gabriel Labédie et Guy Amossé, que

C'est l'élève qui apprend et personne ne peut le faire à sa place. Et cependant, il peut difficilement trouver seul toutes les données nécessaires à tout changement de conceptions. Le rôle de l'enseignant est alors primordial: c'est lui qui doit proposer et mettre en place une pédagogie (socio)-constructiviste pour permettre aux élèves de construire et intégrer les nouveaux savoirs<sup>5</sup>.

Autrement dit, même si l'on fournit tout ce dont l'enfant a besoin pour évoluer par rapport à l'apprentissage, c'est l'apprenant qui doit s'efforcer pour pouvoir s'en sortir des difficultés qu'il rencontre au cours de ses activités d'apprentissage.

Considérons à ce stade les grands points des apports respectifs de ces deux psychologues: Piaget et Vygotsky. Selon Piaget, l'acquisition est une construction alors que Vygotsky trouve l'acquisition comme une appropriation. Pour lui c'est la signification sociale des objets qui importe. C'est-à-dire le sujet seul face au monde pourrait ne rien apprendre de tout. Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est secondaire pour Piaget tandis que le rôle du langage dans le développement de la connaissance est crucial pour Vygotsky. Le développement (conception mentaliste) précède l'apprentissage chez

---

<sup>5</sup> [www.gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70109.htm](http://www.gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70109.htm): Gabriel Labédie et Guy Amossé, Le socioconstructivisme: *Constructivisme ou scioconstructivisme?*

Piaget mais Vygotsky nous fait comprendre que c'est plutôt l'apprentissage qui pilote le développement. Il ne s'arrête pas là mais va au-delà pour montrer deux situations différentes: celle où l'apprenant peut apprendre et accomplir seul certaines activités, et celle où l'apprenant peut apprendre et réaliser une activité avec l'appui d'un autre. Celle-ci détermine sa « capacité potentielle de développement ». Entre ces deux situations se situe la "**zone proximale de développement**" (ZPD) dans laquelle l'individu peut progresser grâce à l'appui de l'autre. Au sujet de la pédagogie, Piaget parle de la pédagogie de découverte alors que Vygotsky parle de la pédagogie de médiation. Quant à la **pédagogie de la découverte**, Piaget dit que l'enfant fait des expériences, en tire des résultats, les traite de façon subtile et intéressante. Contrairement à cela, le médiateur intervient entre l'enfant et son environnement, du point de vue de la **Pédagogie de la médiation** de Vygotsky. Il souligne que l'enfant ne peut pas tout redécouvrir lui-même, dans une culture donnée et alors il demande ce qui serait la situation d'interactivité la plus favorable pour le développement (Gabriel Labédie et Guy Amossé).<sup>6</sup>

Selon Roux (1993), en proposant une approche psycho-sociale des activités cognitives, le socio-constructivisme remet en cause des modèles psychologiques du *développement cognitif*, centrés sur des mécanismes individuels, et remet au goût du jour des approches théoriques qui insistent davantage sur les dimensions sociales dans la formation de compétences.<sup>7</sup> Le socioconstructivisme, en tant que théorie d'apprentissage, dépasse le constructivisme quant à sa dimension relationnelle ou sociale de l'apprentissage. C'est-à-dire, l'apprenant ne dépend pas seulement de lui-même pour apprendre, développer ses compétences, s'approprier et construire de nouvelles connaissances et bâtir son identité,

---

<sup>6</sup> [www.gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70109.htm](http://www.gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70109.htm): Gabriel Labédie et Guy Amossé, *Constructivisme ou socioconstructivisme?*

<sup>7</sup> Jean-Paul Roux(1993), *Socioconstructivisme et apprentissages scolaires*, maître de conférence, psychologue.

mais il dépend également de l'environnement autour de lui, à savoir les autres enfants et l'enseignant. Comme la construction de savoir se fait en milieu social, l'apprenant établit des contacts à travers ses interactions avec autrui dans un environnement cordial médiatisé par des outils appropriés (Vygotsky, 1978), et ceci produit des effets positifs dans son apprentissage. Aux yeux de Vygotsky, un individu doit apprendre pour pouvoir développer ses compétences et son identité. Autrement dit, l'enfant ne peut pas évoluer dans ses développements cognitifs et construire de nouveaux savoirs sans l'apprentissage. Voilà pourquoi il dit que « l'apprentissage n'est valable que s'il précède le développement ».

Dans son article *Apprendre une langue seconde : les théories socio-culturelles et la sociolinguistique du changement*, Roy (2010) présente les assertions de Vygotsky et ses contemporains par rapport aux théories socio-culturelles et sociales. Roy dit que les recherches qui tendent vers une théorie socio-culturelle proviennent des idées de Vygotsky<sup>8</sup>.

Les théories socio-culturelles et sociales donnent de nouvelles données sur l'apprentissage d'une langue seconde. Elles permettent de mieux comprendre que c'est par l'interaction sociale que les apprenants feront des hypothèses et construiront leurs connaissances dans la langue cible.

Selon Lantolf, les théories socio-culturelles apportent une dimension sociale importante remplaçant les théories cognitives de l'apprentissage actuel.<sup>9</sup> Dans ce même article, Sylvie Roy a examiné les apports actuels des théories socioculturelles et des théories sociales telles que la sociolinguistique du changement sur l'enseignement des langues seconde afin

---

<sup>8</sup>Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT press et Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

<sup>9</sup> Lantolf, J.P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

de mieux comprendre leur influence sur les pratiques pédagogiques actuelles (Roy, 2010, p. 26-27).

Vygotsky s'attache au fait que le développement cognitif des apprenants devait se faire dans un environnement social. Selon Kramsch (2000), discutant les travaux de Vygotsky:

Linguistic signs and psychological processes do not precede their use in social contexts; on the contrary, it is the social activity, and its material forms of social and cultural mediation that precedes the emergence of individual forms of consciousness.<sup>10</sup>

L'un des concepts le plus connus de Vygotsky est la zone de développement proximal (Vygotsky, 1962). Quand à lui, cette zone est une métaphore expliquant l'espace dans lequel les formes de médiation sociales se développent. Il ajoute que l'apprentissage se construit entre une personne experte et un novice, non seulement entre l'enseignant et l'élève, mais entre deux élèves, l'un étant d'un niveau plus avancé que l'autre. Autrement dit, c'est à travers l'interaction et la collaboration entre apprenants que l'enfant arrive à construire ses connaissances, ses savoirs et puis ses compétences. Pour Swain, ce sont les activités collaboratrices entre les participants qui permettent une construction des connaissances lors des activités de résolutions de problèmes.<sup>11</sup> Dans ce même ordre d'idées, Ellis ajoute que: « Socio-cultural theory emphasizes the dialogic processes (such as 'scaffolding') that arise in a task performance and how these shape language use and learning. »<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Kramsch, C. (2000). « Social discursive constructions of self in L2 learning », In Lantolf, J. P. (ed). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. pp.133.

<sup>11</sup> Swain, M. (2000). « The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue », in J. Lantolf (ed), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 97-114.

<sup>12</sup> Ellis, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press. p. 176.

C'est par les projets éducatifs, par le travail de collaboration et aussi par la recherche-enquête que les apprenants poseront des questions, trouveront certaines réponses et élaboreront d'autres hypothèses. Les apprenants pourront également discuter des sujets plus globaux qui les intéressent et qui pourront contribuer à un meilleur apprentissage de la langue seconde. Pour Moss et Duzer (1998), les projets ont les caractéristiques suivantes :

1) ils se basent sur les connaissances antérieures des élèves ; 2) ils intègrent les quatre habiletés linguistiques requises (parler, écouter, lire et écrire) ; 3) ils incorporent le travail d'équipe, les résolutions de problème, la négociation et les habiletés interpersonnelles ; 4) ils autorisent les élèves à travailler indépendamment ; 5) ils permettent aux élèves de relever le défi d'utiliser la langue seconde dans différents contextes ; 6) ils permettent aux élèves de choisir le thème de leur projet et le planifier à leur guise ; 7) ils permettent aux élèves d'acquérir de nouvelles informations qu'ils considèrent importantes ; 8) ils offrent des résultats finaux clairs ; et 9) ils permettent de faire une auto-évaluation, une évaluation par les pairs et l'évaluation par l'enseignant. »<sup>13</sup> Différentes institutions scolaires en formation des maîtres ont opté pour cette pratique.<sup>14</sup>

La sociolinguistique critique examine donc les problèmes sociaux et les catégorisations sociales telles que les variétés linguistiques, les accents et les discours sur le bilinguisme. Pour sa part, la sociolinguistique du changement est une sociolinguistique critique qui donne des moyens aux chercheurs et aux enseignants d'apporter des changements. Roy nous apprend qu'une réflexion critique sur les enjeux qui entourent l'apprentissage d'une langue seconde doit tenir compte des concepts tels que:

1. Qu'est-ce que cela veut dire d'être bilingue ?
2. Qu'est-ce que cela veut dire de faire des alternances de code ?
3. Qui décide dans quelle langue nous devons enseigner, parler, socialiser ?

---

<sup>13</sup> Moss, D., & Van Duzer, C. (1998). [http://www.ericdigests.org/1999-4/ project.htm](http://www.ericdigests.org/1999-4/project.htm). Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. Retrieved October 7, 2006.

<sup>14</sup> Voir, entre autre, University of Calgary, <http://www.educ.ucalgary.ca/dtp/>.

4. Pourquoi les jeunes sont mal à l'aise de parler la langue seconde ou la langue cible ?
5. Quel est le contexte dans lequel ils vivent qui leur permet (ou ne leur permet pas) de faire des choix ?

La liste est sans frontière, mais tout dépend du professeur et les apprenants concernés.

En pratique, les enseignants utilisent plus ou moins une approche éclectique pour enseigner les langues secondes. Cela dépend de la langue enseignée et des niveaux et des habiletés des apprenants. Cela dépend également de la possibilité d'utiliser un texte ou non, de l'expérience des enseignants, de leurs connaissances de l'acquisition des langues secondes et de leur perception de l'importance d'un élément grammatical d'une langue.<sup>15</sup>

Dans ses recherches, Burns (1996), promeut les interactions entre les apprenants selon les théories socio-culturelles.<sup>16</sup> Il suggère que les enseignants commencent toujours par des discussions en relation avec la vie quotidienne des élèves. Une enseignante raconte que: « I'd try to give them the language in simple units, but as naturally as possible. I'd try to give them a little chunk that would make sense if they were having a conversation with a native speaker. »<sup>17</sup>

Cette enseignante utilise également le journal comme activité dans lequel les apprenants écrivent ce qu'ils apprennent. Son but est de faciliter la participation des apprenants en les invitant à partager leurs expériences quotidiennes par le biais de conversations informelles.<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> Roy, S. (2010) : Apprendre une langue seconde : les théories socio-culturelles et la sociolinguistique du changement, l'Université de Calgary. Education Canada, Vol. 47, (1), ([www.cea-ace.ca](http://www.cea-ace.ca))

<sup>16</sup> Burns, A. (1996). "Starting All Over Again: From Teaching Adults to Teaching Beginners", In Freeman D. & Richards J.C. (Eds), *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, pp. 155-177.

<sup>17</sup> Burns, A. (1996). Idem. p. 166.

<sup>18</sup> Burns, A. (1996). Idem. p. 172.

Ulickny (1996) a travaillé avec des enseignants et selon lui, l'enseignement d'une langue seconde devrait être basé sur le contenu, et non pas sur des exercices isolés, la lecture de textes authentiques, mettre l'accent sur les apprenants de plus bas niveau pour débiter, avoir des buts élevés même si c'est difficile et être à l'écoute des besoins des apprenants.<sup>19</sup>

Selon lui, enseigner:

is far more complex than either technical-rational models of expert knowledge or textbooks (...) A teacher's methodology resides in the way she interprets and acts on information from the ongoing classroom interactions.<sup>20</sup>

Willett et Miller (2004) pour leur part, proposent que les enseignants de langue seconde essaient de résoudre de vrais problèmes dans la classe afin de rendre les apprenants enclins à l'action sociale visant non seulement à transformer le monde pour le rendre plus équitable, mais également à favoriser des réflexions critiques sur les actions et la culture même des apprenants.<sup>21</sup> Valdes (2004) va plus loin encore en disant que les étudiants devraient « retransmettre l'information, la comparer et la contraster ; persuader, argumenter et justifier ; analyser, synthétiser et présupposer à partir de l'information ; et construire des hypothèses, prédire, comprendre et produire du vocabulaire technique. »<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> Ulickny, P. (1996). "What's in a Methodology?", In Freeman D. & Richards J.C. (eds), *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, pp 179-196.

<sup>20</sup> Ulickny, P. (1996). *Op.cit.*, p. 195.

<sup>21</sup> Willett, J. and S. Miller. (2004). "Transforming the Discourses of Teaching and Learning: Rippling Waters and Shifting Sands", In Hawkins, M.R. (ed). "Bilingual Education and Bilingualism 48". Series Editors: Baker C. & Homberger N.H. *Language Learning and Teacher Education – A Sociological Approach*. Multilingual Matters Ltd, Clevedon, UK, p. 60.

<sup>22</sup> Valdes, G. (2004). "Between Support and Marginalisation: The Development of Academic Language in Linguistic Minority Children (chapter 1)", In Brutt-Griffler J. & Varghese M.M., (Eds). *Bilingual Education and Bilingualism 47 Series. Bilingualism and Language Pedagogy*. Multilingual Matters Ltd, Clevedon, UK, p. 29. Traduction libre.

Pendant les recherches de Roy, quelques-uns des enseignants qu'il a rencontrés ont mentionné que les dialogues et les conversations sont possibles si les élèves possèdent déjà un certain bagage linguistique (Roy, 2010, p. 27). Selon une enseignante interviewée, les apprenants, surtout les débutants, doivent avoir une certaine connaissance de la langue avant de pouvoir collaborer et discuter. Cette enseignante mentionne que les apprenants débutants devraient avoir des phrases clés à apprendre par cœur, qu'ils pratiquent souvent, stimulés par un environnement ludique et créatif. Cette enseignante a inventé une série de personnages et d'histoires qui permettent aux jeunes d'articuler des phrases clés et de se sentir à l'aise dans un univers plus rassurant que celui dans lequel ils vivent. Rampton (1987) mentionne également l'importance pour les jeunes d'utiliser différentes variétés de langues et de changer d'identité lors de l'apprentissage.<sup>23</sup>

Finalement, ces jeunes pourront discuter ouvertement des enjeux qui les touchent quotidiennement et passer à l'action (sociolinguistique du changement). En tenant compte des théories cognitives, socioculturelles et sociolinguistiques les enseignants qui travaillent quotidiennement à enseigner une langue et tout ce qui l'entoure dans des contextes variés pourront y bénéficier (Roy, 2010, p. 29).

### **3.2. Définition des concepts clefs**

Nous présenterons quelques notions clés dans cette phase de notre recherche, en insistant sur leur définition afin d'éclairer les esprits peu avertis.

---

<sup>23</sup> Rampton, B. (1987). « Stylistic variability and not speaking "normal" English some post Labovian approaches and their implications for the study of interlanguage », In R. Ellis (dir), *Second Language Acquisition in Context*, Vous pouvez ajouter la référence du texte de Vygotsky.

### 3.2.1. Apprentissage

Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, « L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoirs-faire en langue étrangère. » (Cuq 2003, p. 22).

#### 3.2.1.1 Situation d'apprentissage

On entend par situation d'apprentissage les conditions dans lesquelles se déroule un apprentissage. Elles incluent celles où se trouve l'apprenant (son état physique, sa disponibilité, sa motivation, son pas scolaire, ses représentations relatives à la langue qu'il apprend ou aux modalités d'apprentissage, etc.), ainsi que les conditions externes (lieu, moment, nature de l'enseignement, supports d'apprentissage, qualités de l'enseignant (Cuq, 2003, p. 222).

### 3.2.2. Bilinguisme

Le bilinguisme, selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* par CUQ et al (2003, p. 36), c'est : « *la coexistence au sein d'une même personne ou société de deux variétés linguistiques....* ». Selon Le Petit Robert, le bilinguisme est la : « *qualité d'une personne, d'une région bilingue; situation d'un pays qui a deux langues officielles.* » D'après le petit Larousse encyclopédique le bilinguisme c'est la: « *coexistence de deux langues dans un même individu, un même pays.* »

FARKAMEKH (2006, p. 71) nous apprend dans sa thèse que “**Bilingualité** est un terme proposé par Hamers (1981), selon qui nous distinguons entre bilingualité et bilinguisme.

Par bilinguisme on entend l'état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique ; le degré d'accès varie sur un certain nombre de dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, socio-psychologique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel et linguistique. Le terme bilinguisme inclut celui de bilinguisme qui réfère à l'état de l'individu.<sup>24</sup>

Certains comme Hamers et Blanc, opposent la bilinguisme au bilinguisme en mettant sous le premier l'ensemble des états ou des facteurs psychologiques liés à l'utilisation de deux systèmes linguistiques différents et sous le second les facteurs proprement linguistiques. La bilinguisme peut être caractérisée par l'âge d'acquisition (enfance – adolescence – âge adulte – précoce), les modes d'acquisition (consécutive, simultanée) ou les rapports entre les systèmes (additive, soustractive, équilibrée, dominante, composée, coordonnée, (Farkhamekh, 2006, p. 66)).

Pour Marouzeau (1951) le bilinguisme est la qualité d'un sujet ou d'une population qui se sert couramment de plusieurs langues sans aptitude marquée pour l'une ou d'autres langues. Bloomfield (1933) considérait que le bilinguisme consiste à « parler deux langues comme ceux qui les ont pour langue maternelle ». Cette définition fut élargie ensuite par Haugen (1953) comme « l'aptitude à produire, dans l'autre langue, des énoncés bien formés porteurs de signification ». Plus tard Diebold (1961) a proposé une nouvelle extension du concept de bilinguisme comprenant « la connaissance passive » de la langue écrite, ou « tout contact avec des modèles dans la langue maternelle » » (cité par Stoll, 1997). Cette extension du concept de bilinguisme provient de ce qu'on s'est rendu compte du fait que la référence à ses connaissances bilingues de celui qui parle une seconde langue est, soit arbitraire, soit impossible à déterminer de façon précise. De ce fait, comme le suggère Mackey (1956), il semble évident que nous devons considérer le bilinguisme et

---

<sup>24</sup> FARKHAMEKH, L. (2006), « Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français) chez les apprenants persanophones » Université Michel de Montaigne – Bordeaux III, France. P.71

*a fortiori* le multilinguisme comme des phénomènes entièrement relatifs. Cette relativité nous suggère une définition plus large où le multilinguisme englobe une alternance entre deux ou plusieurs langues.<sup>25</sup>

### **3.2.2.1. Situations de bilinguisme**

D'une manière générale, (Dubois, et al, 2007) le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes. C'est le cas le plus courant du plurilinguisme.<sup>26</sup>

Dans les pays où vivent ensemble des communautés de langues différentes, le bilinguisme est l'ensemble des problèmes linguistiques, psychologiques et sociaux qui se posent aux locuteurs conduits à utiliser, dans une partie de leurs communications, une langue ou un parler qui n'est pas accepté à l'extérieur, et, dans une autre partie, la langue officielle ou la langue communément acceptée. C'est notamment le cas des familles ou dès groupes d'émigrés insuffisamment intégrés à leur patrie d'adoption et qui continuent à utiliser dans leur relations intérieures au groupe qu'ils constituent la langue de leur pays d'origine. C'est le cas de certaines communautés juives un peu partout dans le monde, des travailleurs africains en France, des Portoricains aux Etats-Unis, etc.

Dans les pays où un dialecte a été institutionnalisé comme langue au détriment des autres parlers (français dans la partie nord de la France, par exemple) ou aux dépens de langues de même origine (français en pays occitan), ou en recouvrant des langues d'autres familles linguistiques, le bilinguisme est la situation de la plupart des habitants qui pratiquent plus ou moins, dans la vie quotidienne, le parler indigène, mais dans beaucoup d'autres cas la

---

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> Dubois, Jean et al (2007), GRAND DICTIONNAIRE: Linguistique et Sciences du langage, p115.

langue officielle. Ce type de bilinguisme est le plus répandu, et la grande majorité des êtres humains est en ce sens plus ou moins bilingue. Dans ce sens on préfère parler de diglossie (v. ce mot), ce qui donne lieu à la problématique des conflits linguistiques.

Dans le cas de déplacement massif de populations ou de « contacts de langues) à des frontières politiques ou linguistiques, le bilinguisme est la situation dans laquelle chacune des communautés (parfois l'une seulement), tout en donnant à sa propre langue un caractère officiel, est conduite à pratiquer assez couramment la langue de l'autre communauté : en Gaule, après les grandes invasions, il y a eu pendant un temps assez long, un état de bilinguisme (gaulois/latin). Dans certains Etats comme la Belgique, le bilinguisme est l'ensemble des dispositions officielles qui assurent ou tendent à assurer à chacune des langues parlées dans le pays un statut officielle.<sup>27</sup>

### **3.2.3. Communauté linguistique**

Labov (1976, p. 228) nous fait comprendre qu' « ...il serait faux de concevoir la communauté linguistique comme un ensemble de locuteurs employant les mêmes formes. On la décrit mieux comme étant un groupe qui partage les mêmes normes quant à la langue. »

### **3.2.4. Contact de langues**

Le contact de langues est la situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues. Le contact de langues est donc l'événement concret qui provoque le bilinguisme ou en pose les problèmes. Le contact de langues peut avoir des raisons géographiques : aux limites de deux communautés linguistiques, les individus peuvent être amenés à circuler et à employer ainsi tantôt leur langue maternelle, tantôt celle de la communauté voisine.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Dubois, Jean et al (2007), GRAND DICTIONNAIRE: Linguistique et Sciences du langage, p115.

<sup>28</sup> Dubois, Jean et al (2007), GRAND DICTIONNAIRE: Linguistique et Sciences du langage, p115.

Dans son œuvre *Sociolinguistique, concepts de bases*, Moreau (19...) déclare que Weinreich est le premier linguiste à utiliser l'expression *Contact de langues*. Pour ce linguiste, il y a contact de langues quand un individu possède plus d'un code linguistique. Ce contact de langues influence le comportement psychologique de l'individu, parce qu'il en maîtrise plus une que l'autre.<sup>29</sup> Dans son travail *La Sociolinguistique*, Calvet (1953) nous fait comprendre qu'un des objets d'étude de la sociolinguistique c'est le fait qu'on est dans un monde plurilingue et que les langues sont constamment en contact.

### 3.2.5. Corpus

On appelle corpus un ensemble de données collectées par enregistrement, par observation directe, par questionnaire ou entretien, et réunies pour décrire et analyser un phénomène. En didactique des langues on peut ainsi étudier le processus d'acquisition en se fondant sur les performances enregistrées d'apprenants ou cerner les représentations et les attitudes des apprenants et des enseignants en analysant les réponses recueillies par questionnaires (Cuq, 2003, p. 57).

### 3.2.6. Echantillon

Un échantillon est une partie d'un ensemble statique. Il doit être avant tout représentatif et comprendre un nombre de sujets nécessaire et suffisant aux besoins de la recherche. Sa taille est fonction du nombre de question de recherche, des variables à examiner, du volume de la population ciblée, du caractère macroscopique ou microscopique de l'approche. Par exemple, une recherche qui porte sur la compétition entre l'anglais et le français en Europe nécessite un échantillon plus étouffé que celle qui étudie le même objet au sein de la communauté française. (Cuq, 2003, p. 77)

---

<sup>29</sup> Maria Rosa Agues Martins, (Les phénomènes d'interférences linguistique dans l'enseignement/apprentissage du français à Praia, P.6

### **3.2.7. Enseignement**

Selon Cuq (2003, p. 83), « Le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public/privée, enseignement primaire/ secondaire/ supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français, des langues, des mathématiques, etc.).

### **3.2.8. Enseignement/apprentissage**

« L'association de ces deux termes, courante comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, tente néanmoins de faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires, celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-tend. La notion d'enseignement-apprentissage reste ambiguë dans la mesure où elle ne doit pas laisser croire à un parallélisme artificiel entre deux activités qui se construisent sur des plans différents. Son utilisation doit rendre compte de l'interdépendance des deux processus. » (Cuq, 2003, p. 85).

### **3.2.9. Entretien**

En sociolinguistique, l'entretien (ou interview) – au cours duquel le chercheur sollicite la parole chez son interlocuteur pour recueillir des pratiques linguistiques – n'est pas à classer dans les méthodes d'observation indirecte. En effet, étant donné que les données de la situation d'observation sont connues du sujet, même si celui-ci n'en connaît pas le but exact, l'entretien est bien une méthode d'observation interactive, ce qui le distingue des autres moyens d'investigation à la disposition du sociolinguiste (questionnaire, observation participante et observation directe). En didactique, l'entretien permet de

recueillir des données relatives aux représentations, aux attitudes et aux pratiques des différents acteurs. En d'autres termes, l'entretien permet au chercheur de rentrer en contact direct ou bien physique avec la personne interrogée, en gardant l'anonymat aussi bien que possible (Cuq, 2003, p. 85).

### **3.2.10. Environnement sociolinguistique**

Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde définit l'environnement sociolinguistique comme « L'environnement local (dont les médias aussi font partie) qui touche tout ce qui entoure l'apprenant: sa famille, ses amis, ses pairs, les modes, les séductions, la valorisation plus ou moins grande d'un apprentissage des langues » (Cuq, 2003, p. 85).

### **3.2.11. Langue acquise**

Dabène (1994, p. 13-14) définit la langue acquise comme la langue appropriée de façon naturelle. C'est-à-dire, la part de la réflexion dans l'acquisition est minime, voire nulle (on apprend sans s'en rendre compte). Dans ce cas le sujet s'approprie la langue naturelle sans l'aide d'une intervention pédagogique quelconque (on apprend tout seul) et l'apprentissage se fait par simple contact, grâce aux interactions successives avec l'entourage familial (on apprend en parlant avec les autres.)

### **3.2.12. Langue apprise**

C'est le contraire direct de la langue acquise, une langue qui n'est pas appropriée dans un milieu naturel. La langue apprise est caractérisée par certains traits distincts. Tout d'abord, l'apprenant doit s'installer dans une institution, dans une école. Ensuite il y a un syllabus à suivre et l'apprenant a besoin d'un enseignant qui lui servira comme guide et

finalement l'apprentissage exige une évaluation pour vérifier si l'apprenant a évolué par rapport aux niveaux de ses compétences (Dabène, 1994, p. 13-14).

### 3.2.13. Langue maternelle

Le Nouveau Petit ROBERT (2012, p. 1551), définit la langue maternelle comme « La première langue qu'a parlée un enfant, souvent celle de sa mère. » La notion de **langue maternelle** est employée dans plusieurs disciplines (dont la linguistique et la didactique) et dans le langage courant. Comme le souligne le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003, p. 150-151), cette notion est difficile à définir strictement, à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues. Son emploi le plus répandu, dans de nombreuses langues, renvoie à la combinaison de deux séries de facteurs au moins qui sont 1) de l'ordre de l'acquisition et 2) de l'ordre du contexte. Il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage et l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits de définition de la langue maternelle. On la désigne le plus souvent dans les écrits professionnels « **LM** ». La complexité du maniement de la dénomination de langue maternelle a amené la communauté scientifique à lui substituer des appellations supposées plus neutres. On parlera donc de langue première ou **L1**.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> FARKHAMEKH, L. (2006), « Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français) chez les apprenants persanophones » Université Michel de Montaigne – Bordeaux III, France.

### **3.2.14. Observation**

L'observation est une technique de recherche développée par les sciences expérimentales, de type psychologique, anthropologique ou social, pour démontrer et étayer la pertinence de leurs travaux. Depuis les anthropologues du début du xx<sup>e</sup> siècle (Bronislaw Malinowski), l'observation expérimentale est sortie des laboratoires pour devenir une observation participante sur le terrain, c'est-à-dire une observation où l'observateur vit la réalité de ses observés, tout en tenant un journal de ce vécu. Cette technique s'est largement développée dans les sciences sociales sous le nom de journal ethnographique. Cependant la forme classique d'observation indiquée ci-dessus garde sa pleine validité (Cuq, 2003, p.181). Le chercheur peut se servir soit de l'observation directe, soit de l'observation indirecte.

#### **3.2.14.1. Observation de classe**

L'observation de classe est une technique qui se pratique régulièrement, dans les cursus de formation d'enseignants, pour comprendre ce qui se passe exactement dans une situation réelle d'enseignement et d'apprentissage d'une langue et de sa culture. L'observation peut être limitée soit aux manières d'être et de faire de l'enseignant, soit aux manières d'être et de faire des apprenants, mais peut également porter sur les interactions entre enseignant et enseignés. Pour chaque observation de classe, un objectif est fixé et une grille d'observation est dressée. Chaque grille peut cibler différents critères en fonction de la recherche ou de l'objectif de formation. Par exemple, une grille d'observation de l'enseignant tiendra compte du temps de parole qu'il s'attribue, de la circulation de la parole dans la classe, de la formulation de ses consignes, de son questionnement, de sa manière de corriger ou d'évaluer les productions des apprenants, de sa façon d'utiliser le

tableau, de la qualité de son écoute, de sa façon d'expliquer le lexique, la grammaire et la phonétique, du poids de la culture dans son cours (Cuq, 2003, p. 181).

#### **3.2.14.2. Observation directe**

Dans l'observation directe, le chercheur procède directement lui-même au recueil des informations sans s'adresser aux sujets concernés ; il fait appel à son sens de l'observation. Par exemple, pour comparer le public du théâtre à celui du cinéma, un chercheur peut compter les gens à la sortie, observer s'ils sont jeunes ou vieux, comment ils sont habillés etc. Dans ce cas l'observation porte sur tous les indicateurs pertinents prévus. Elle a pour support, un guide d'observation qui est construit à partir de ces indicateurs et qui désigne les comportements à observer; mais le chercheur enregistre directement les informations sans que n'interviennent les sujets observés dans la production de l'information recherchée.<sup>31</sup>

#### **3.2.14.3. Observation indirecte**

Dans le cas de l'observation indirecte, le chercheur s'adresse au sujet pour obtenir l'information recherchée. En répondant aux questions le sujet intervient dans la production de l'information. Celle-ci n'est pas prélevée directement et est donc moins objective. Elle l'est d'autant que la construction de l'information fait intervenir deux liens : la personne qui élabore l'information et l'instrument qui en permet la collecte. Il s'agit là de deux sources possibles de déformation et d'erreurs que le chercheur doit contrôler pour que l'information apportée ne soit pas faussée, volontairement ou non. Dans l'observation indirecte (Ibrahima, , p. 29), l'instrument d'observation est soit un questionnaire soit un guide d'interview. L'un et l'autre ont pour fonction de produire ou d'enregistrer les informations

---

<sup>31</sup> Ibrahima Lo (Professeur), Méthodologie de la recherche en sciences sociales,

requis par les hypothèses et prescrites par les indicateurs. (Quand on fait une enquête sur la pratique religieuse on aura comme indicateurs les sacrements, la messe, les pèlerinages, les grandes fêtes religieuses etc.)<sup>32</sup>

#### **3.2.14.4. Observation participante**

Point de départ de la recherche, l'observation participante permet, avec le temps, la réflexion et des lectures scientifiques parallèles, de constituer un corpus sur lequel le chercheur s'appuie pour ses démonstrations. Le plus souvent, celui-ci extrait les axes dominants de son travail de son journal ethnographique. Mais il peut à l'inverse partir de quelques grandes lignes de recherche qu'il construit par hypothèses et qui seront oui ou non confirmées au cours de ses observations de terrain (Cuq, 2003, p. 181).

#### **3.2.15. Questionnaire**

Le *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* nous renseigne que le questionnaire est un instrument de recherche essentiel, le questionnaire permet de recueillir de façon systématique des données empiriques et, ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées. Il doit être standard (même question pour tous), administré dans les mêmes conditions et comporter deux types de questions : celles qui se rapportent au contenu et celles qui ont trait à la forme. Ces questions peuvent être fermées, semi-fermées et plus ouvertes (Cuq, 2003, p. 211).

#### **3.2.16. Sociolinguistique**

Selon Cuq (2003, p. 223), « On peut situer l'essor de la sociolinguistique à partir des travaux de Labov sur la variation sociale des usages linguistiques. Science du langage

---

<sup>32</sup> Ibid

intéressée fondamentalement par l'analyse des faits linguistiques en relation avec les faits sociaux, la sociolinguistique s'est diversifiée et traite aussi bien de micro-objets (un corpus d'entretiens de migrants sur leur vécu langagier, par exemple) que d'objets complexes comme la mise en œuvre de politiques linguistiques dans certains Etats plurilingues, et ce aussi bien sur le plan des manifestations, des pratiques, que sur celui des représentations, de l'imaginaire collectif. »

Selon Baylon (1991), « La sociolinguistique a affaire à des phénomènes très variés : les fonctions et les usages du langage dans la société, la maîtrise de la langue, l'analyse du discours, les jugements que les communautés linguistiques portent sur leur(s) langue(s), la planification et la standardisation linguistiques... Elle s'est donné primitivement pour tâche de décrire les différentes variétés qui coexistent au sein d'une communauté linguistique en les mettant en rapport avec les structures sociales ; aujourd'hui, elle englobe pratiquement tout ce qui est étude du langage dans son contexte socioculturel."<sup>33</sup>. Dumont et Maurer (1995), demande en précisant si "On peut se demander ainsi ce qu'est la sociolinguistique. Est-elle un croisement de sociologie et de linguistique, forme caractéristique de la pratique des sciences humaines en cette fin de siècle ? Ou est-elle, comme l'affirme Labov (1976) dans *Sociolinguistique*, la linguistique?

### **3.3. Revue de la littérature**

La sociolinguistique est l'union de deux disciplines indissociables quoique distinctes : la sociologie et la linguistique (Kearney, 1984, p. 163). Nous pouvons, de façon bien générale, définir la sociolinguistique comme « l'étude des rapports entre langage et société,

---

<sup>33</sup> <http://creoles.free.fr/sociolinguistique/definitions.htm>

ou l'étude du fonctionnement social du langage. »<sup>34</sup> Pour cette raison, nous pouvons dire que « La langue est un système qui manifeste un ensemble de variations dans ses usages, et dont l'approche sociolinguistique permet de décrire la structuration, en relation avec les représentations partagées (normes, valeurs, attitudes) par la communauté linguistique. »<sup>35</sup> Il convient de dire que beaucoup de chercheurs ont apporté leurs contributions au développement de la sociolinguistique.

Nous avons appris que le rôle de l'école linguistique française dans l'histoire de la sociolinguistique n'est malheureusement pas très reconnu, même dans les rangs des chercheurs français (voir, par exemple, Marcellesi et Gardin). Retenons que c'est l'entreprise de « construction linguistique » menée en U.R.S.S. à partir des années 20, qui marquera fortement l'étude sociolinguistique des langues. Ainsi, l'étude scientifique du langage en tant que phénomène social a fait l'objet de nombreux travaux au XIX<sup>e</sup> siècle et sa nature sociale a été reconnue par des écoles philosophiques diamétralement opposées (Decherev, 1984, p. 24). Comme les auteurs marxistes-léninistes classiques l'ont signalé, le langage en tant que produit individuel est une fiction car le langage est un produit de la société.<sup>36</sup>

Pour reprendre les termes de l'un des représentants les plus éminents de l'école sociologique française, J. Vendryes (1920), « c'est en étudiant le rôle social du langage qu'on se fait la meilleure idée de ce qu'est une langue »<sup>37</sup>. Rappelons que l'un des plus grands penseurs du XIX<sup>e</sup> siècle, (Russell, 1948) souligne que « Le langage, qui est notre

---

<sup>34</sup> PSP 1125 – Sciences du langage – 177

<sup>35</sup> Ibid.

<sup>36</sup> Y. D. Decherev, (1984): Le progrès social et la sociolinguistique, in *Revue Internationale des sciences sociales, Interaction par le langage* 99, Théorie et recherche sociolinguistique: études de cas et applications, pp.21-40, Revue trimestrielle publiée par l'Unesco Vol. X XX V I, n° 1.

<sup>37</sup> Jules Vendryes, *Le langage* (1920), p. 266, Paris, Albin-Michel, 1968.

unique moyen de communiquer les connaissances scientifiques, est social dans son essence, son origine et ses principales fonctions. » Nous pouvons parler même des travaux scientifiques concrets dont les conclusions générales s'appuyaient sur quelques propositions découlant de la théorie sociolinguistique, comme la division en périodes du développement du bilinguisme (Decherev, 1953).

Selon Decherev (1958), les recherches sociolinguistiques se sont intensifiées en U.R.S.S. dès la seconde moitié des années 50, plus tôt, par conséquent, qu'aux États-Unis. Il a ajouté que des ouvrages comme le recueil *Le développement des langues à écriture récente des peuples de l'URSS* (Decherev, 1958), ou encore *Le développement des langues des peuples de l'URSS* (Decherev, 1959) ont été publiés pendant ce temps-là. Il va sans dire que ce dernier ouvrage pose, pour la première fois, le problème du développement fonctionnel des langues (c'est-à-dire du développement des fonctions sociales des langues en relation avec leur emploi dans les différents domaines de la vie sociale) qui est devenu l'un des problèmes centraux du développement de la vie linguistique de l'humanité.

C'est un fait indéniable que le langage est un fait social, donc « la sociolinguistique est un domaine des sciences du langage que le fonctionnalisme d'inspiration française a abordé. »<sup>38</sup> Alors, nous définissons la sociolinguistique comme « une discipline scientifique qui ne relève pas seulement de la linguistique, car elle a une vocation interdisciplinaire et se situe à la jonction de plusieurs branches de la connaissance. »<sup>39</sup> En

---

<sup>38</sup>JEAN-BAPTISTE COYOS, Sociolinguistique, politique linguistique et fonctionnalisme, *Contextos XXV-XXVI/49-52*, 2007-2008 (pp. 193-209). ISSN: 0212.6192)

<sup>39</sup>Y. D. Decherev, (1984): Le progrès social et la sociolinguistique, in *Revue Internationale des sciences sociales, Interaction par le langage* 99, Théorie et recherche sociolinguistique: études de cas et applications, p.29

ce qui concerne la place de la sociolinguistique parmi les autres disciplines linguistiques, il faut souligner l'importance particulière de ses relations avec la linguistique structurale.

Il est bien important de noter que la sociolinguistique soviétique se subdivise comme suit :

1. Sociolinguistique générale (théorique),
2. Sociolinguistique synchronique,
3. Sociolinguistique prospective,
4. Sociolinguistique rétrospective (diachronique),
5. Sociolinguistique appliquée, y compris la recherche expérimentale,
6. Sociolinguistique spécialisée dont les investigations portent sur tel ou tel domaine concret de l'utilisation de la langue,
7. Interlinguistique, axée sur les questions de création et d'adoption de langues artificielles (Y. D. Decherev, 1984, p. 32).

Nous ajoutons que, Calvet, en s'appuyant sur les travaux de Labov, a largement « renié » la linguistique structurale fonctionnelle de Martinet :

Il n'y a pas lieu de distinguer entre une linguistique générale qui étudierait les langues et une sociolinguistique qui prendrait en compte leur aspect social : en d'autres termes la sociolinguistique est la linguistique (cité par Juillard, 2010, p. 47).

C'est-à-dire, pour ces écrivains, la linguistique et la sociolinguistique sont les mêmes, car la linguistique se pratique dans la société. Mais une question se pose : est-ce vrai que la sociolinguistique c'est la linguistique d'une manière ou d'une autre? Et si c'est le cas, ces deux termes, sont-ils des synonymes?

Pierre Encrevé lui affirme :

Pour Labov, la sociolinguistique n'est pas une branche de la linguistique, et pas davantage une discipline interdisciplinaire: c'est d'abord la linguistique, toute la linguistique mais la linguistique remise sur pieds » (Préface de Labov, *Sociolinguistique*, 9).

Il va falloir à ce stade présenter ce qu'a dit Labov dans *Sociolinguistique* par rapport à la sociolinguistique: « Pour nous, notre objet d'étude est la structure et l'évolution du langage au sein du contexte social formé par la communauté linguistique. » (1976, p. 258)

La langue, fait social, ne peut s'étudier qu'au travers de la variation et des causalités externes pour mettre à jour ce qu'elle a de systématique. En fait, il ne nous semble pas que Labov dise que la sociolinguistique est la linguistique, il dit plutôt qu'elle la contient, qu'elle l'englobe: « S'il n'était pas nécessaire de marquer le contraste entre ce travail et l'étude du langage Hors de tout contexte social, je dirais volontiers qu'il s'agit la tout simplement de linguistique. » (Sociolinguistique, 258). Quant à Martinet, ce serait plutôt l'inverse. Autrement dit, c'est la linguistique qui engloberait la sociolinguistique (Jean-Baptiste Coyos, 2005, p. 199).

Soulignons que l'objectif des méthodes c'est d'améliorer l'aptitude de l'apprenant à la communication dans la langue qu'il étudie et l'aptitude à communiquer est sans doute le but principal de l'apprenant d'une langue, quelle que soit la langue en question. Prenons en compte que ce qu'il leur est nécessaire, c'est pouvoir communiquer à l'aide d'un code linguistique différent, du point de vue des quatre habiletés linguistiques à savoir parler, comprendre, lire et écrire. »<sup>40</sup> Kearney (1984) avoue que

Son objectif est de parvenir à une performance linguistique correcte et acceptable pour un locuteur natif. Cet objectif définit la compétence communicationnelle standard et oriente concrètement l'apprentissage moderne des langues pour les enseignants comme pour ceux qui apprennent. Il signifie implicitement que l'aptitude linguistique ne se limite pas, tant s'en faut, à la maîtrise d'un code. Celle-ci doit être complétée par une appréciation de l'usage approprié des formes linguistiques dans un contexte d'appréciation qui requiert une connaissance de la société où la langue en question a pris naissance et des particularités des gens qui en sont les locuteurs natifs.

---

<sup>40</sup>Mary-Louise Kearney, (1984): La sociolinguistique et l'enseignement, in *Revue Internationale des sciences sociales, Interaction par le langage* 99, Théorie et recherche sociolinguistique: études de cas et applications, p.155, Revue trimestrielle publiée par l'Unesco Vol. X XX V I, n° 1.

Kearney nous fait comprendre que malgré le fait qu'il y aurait encore des recherches dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes et étrangères, l'acquisition et l'amélioration des quatre aptitudes fondamentales à communiquer et leur utilisation dans des contextes sociaux variés demeureront le point focal de ces recherches, par rapport à la sociolinguistique. Pour elle,

L'acquisition d'une langue seconde ou étrangère fait appel à trois grandes composantes distinctes mais non isolées: la linguistique (qui porte sur la langue proprement dite); la sociolinguistique (qui porte sur le contexte); la psycholinguistique (qui porte sur la pensée). L'application de ces trois éléments au processus d'apprentissage permet d'élaborer une formule grâce à laquelle l'apprenant parviendra à une utilisation appropriée de la langue au niveau de la correction, de l'exactitude, du registre et de l'impact. En premier lieu, l'apprenant doit avoir accès à une grammaire descriptive de la langue qui répond à ses questions concernant l'emploi correct des formes courantes et lui permet d'en découvrir l'usage idiomatique, lequel est parfois très différent de celui de sa langue maternelle. Il est risqué de chercher à construire des expressions idiomatiques en les calquant sur celles de sa propre langue, d'où la nécessité d'avoir à sa disposition un ouvrage de référence pour apprendre à utiliser dans la langue étudiée ces tournures qui reviennent souvent.

Il est à signaler que l'apprenant doit connaître de façon à pouvoir choisir des formes appropriées de la langue qui est toujours utilisée dans un milieu social spécifique (Kearney, 1984, p. 168).

Au cours de notre recherche sur « *L'impact de l'environnement sociolinguistique sur l'apprentissage du français par les étudiants du niveau 100 à l'université du Ghana,* » nous avons consulté quelques travaux réalisés sur l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères en générale et celui du français en particulier. Nous avons consulté la thèse de doctorat de YIBOE (2010) intitulé « *Enseignement/apprentissage du français au Ghana : écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage* ». Dans ce

travail, il a évoqué les problèmes auxquels les élèves sont confrontés lorsqu'ils veulent s'approprier une langue étrangère tout en l'utilisant comme un moyen d'acquisition des connaissances. Il souligne que :

L'une des langues ghanéennes, acquise en premier lieu, façonne la manière dont l'apprenant comprend et interprète les phénomènes de son environnement immédiat. C'est ce modèle acquis dans le milieu social, culturel et linguistique de l'apprenant qui lui permet de participer activement dans les activités quotidiennes, de communiquer avec les autres et d'organiser son apprentissage. Les connaissances acquises à travers des expériences variées de la vie constituent le cadre de référence dans lequel l'élève utilise la langue pour communiquer. (Yiboe, 2010)

Pour lui, les dynamiques de la communication en classe de langue ont une influence sur la communication de l'enseignant et celle des apprenants. Alors la bonne compréhension des enjeux de la classe permettra aux enseignants de créer un environnement propice à l'apprentissage et à l'acquisition de la langue étrangère. Il ajoute qu'il existe un écart entre le modèle de communication, de l'apprenant, acquis dans la culture d'appartenance et celui qui s'établit en classe de français langue étrangère (Yiboe, 2010, p. 14).

Yiboe nous apprend que la culture d'origine de chaque société joue un rôle très important dans l'acquisition d'une langue en générale et dans l'apprentissage d'une langue étrangère en particulier. Il dit que la culture d'origine est mise en œuvre au cours du processus d'acquisition de la connaissance et du savoir. Par exemple, la culture d'origine qui constitue une dimension essentielle de tout apprentissage scolaire ghanéen, est souvent oubliée (Yiboe, 2010, p. 15). Pour cette raison, une maîtrise insuffisante du système linguistique étranger introduit dans la classe constituera une pierre d'achoppement à l'apprenant. Il conclut en disant que :

Toutefois, l'enseignant et les apprenants ghanéens apportent en classe une culture marquée par sa spécificité. Les incompréhensions et les quiproquos qui s'y installent sont le résultat de deux cultures diamétralement opposées. (Yiboe, 2010, p. 363)

Il propose aux enseignants ghanéens d'encourager l'alternance des langues en contacts en classe de langue étrangère qui constituent des ressources, permettant aux apprenants de pratiquer les langues dans la vie quotidienne (Yiboe, 2010, p. 370). Enfin, il propose des pistes aux enseignants et aux apprenants par rapport à l'amélioration de l'enseignement et l'acquisition/l'apprentissage du français langue étrangère, respectivement. On peut établir un lien entre son travail et le nôtre au niveau des difficultés d'apprentissage du français par les étudiants.

BOUDEBIA-BAALA (2012) dans son travail a considéré la particularité du contexte sociolinguistique de Souf par rapport au statut de la langue française en Algérie. Il est revenu sur la même problématique dans son article « *Les incidents des contextes sociolinguistique sur l'enseignement-apprentissage du français dans le Sud d'Algérie*. Selon ces travaux, des parents qui sont instruits parmi des familles soufies exercent une influence positive sur leurs enfants en ce qui concerne l'apprentissage du français. En plus les différents paramètres caractéristiques du contexte sociolinguistique sont étroitement liés et impliquent une incidence négative sur l'enseignement/apprentissage du français dans cette région. Et nous partageons cet avis par rapport au contexte sociolinguistique de votre recherche actuelle.

Nous avons lu aussi la thèse de FARKHAMEKH (2006). Il a examiné les phénomènes liés à l'apprentissage du français langue étrangère chez les persanophones qui ont déjà l'anglais comme langue étrangère première. L'auteur conclut en disant que les apprenants

transfèrent les structures, les notions et leurs emplois des langues qu'ils connaissent déjà dans la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Il ajoute que la présence des influences interlinguistiques dans l'apprentissage de la LE/L3 sont en relation directe ou indirecte avec la compétence linguistique en L2, d'une part et le contexte dans lequel la communication ou l'apprentissage se déroule, d'autre part. Il convient de dire que nous sommes d'accord avec les propositions que l'auteur a fait parce que nous trouvons une situation pareille dans notre travail.

Dans le mémoire de BANGNIA (2008), l'auteur a comparé les similitudes et les différences qui existent entre le français et le Dagara, afin d'identifier les difficultés associées aux transferts de Dagara en français, par rapport à la phonétique/phonologie, d'une part et la sémantique/le lexique, d'autre part. Ces résultats ont montré les différences et les similitudes entre le Dagara et le français, du point de vue phonétique et sémantique, entre autres, et elles militent contre les étudiants dans leur apprentissage du français langue étrangère. Nous nous identifions avec ses résultats à propos des transferts négatifs de l'anglais au français chez nos enquêtés.

Nous avons lu aussi le travail de DA LUZ MARTINHO (2006). Le but principal de sa thèse était de comprendre les représentations que les apprenants se font de la langue française pour mettre en place des meilleures stratégies d'enseignement/d'apprentissage de la langue française. Il a remarqué que la langue officielle des apprenants, le portugais, est une langue romane comme le français, ils ont des attitudes favorables grâce à l'image positive qu'ils ont de la langue française, compte tenu du fait que la France est un des pays où ces étudiants ont choisi de continuer leurs études.

Nous avons parcouru aussi la thèse d'AYI-ADZIMAH (2010). Au cours de son travail l'auteur a présenté la situation sociolinguistique au Ghana et quelques influences du contexte plurilingue ghanéen sur l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana, respectivement, aux chapitres trois (3) et quatre (4). Nous sommes intéressé à cette partie de sa thèse, car elle a un lien avec le chapitre deux (2) de notre recherche actuelle, où nous avons parlé de l'apprentissage du FLE et des problèmes sociolinguistiques au Ghana, particulièrement à l'Université du Ghana.

## CHAPITRE 4

### DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES DE L'ENQUÊTE

Ce chapitre de notre étude est consacré à l'ensemble du processus par lequel l'enquête a été menée. Il s'agit en effet du lieu de l'étude, de la population concernée et des méthodes de recherche employées. Nous terminerons par des difficultés rencontrées.

#### 4.1. Le champs de l'enquête

La plupart des apprenants du français langue étrangère au Ghana ont beaucoup de difficultés qui freinent leurs efforts pour améliorer leur niveau de français. Etant donné que nous ne pouvons pas travailler dans toutes les écoles et institutions du pays où le français est enseigné et appris pour aborder ces difficultés, nous avons limité notre étude à l'Université du Ghana. Autrement dit, nous avons choisi l'Université du Ghana comme notre lieu de recherche.

##### 4.1.1. La population cible

La population cible se compose des étudiants au département de français à l'université du Ghana. L'effectif total des étudiants au niveau 100 à Legon est deux cent-dix (210), dont soixante-dix (70) sont de sexe masculin et cent-quarante (140) sont de sexe féminin. L'enquête emploiera comme outils l'observation, des questionnaires et des entretiens directs.

##### 4.1.2. L'échantillonnage

Notre échantillon est composé de cent (100) apprenants au niveau 100, répartis comme suit: trente-deux (32) hommes et soixante-huit (68) femmes, car la population des étudiants au Département de Français est de 32% pour le sexe masculin et 68% pour le

sexe féminin. Au total, cent (100) questionnaires étaient administrés. Nous avons employé les échantillons empiriques pour le travail. Ces techniques n'utilisent pas de base de sondage, mais permettent malgré tout de constituer des échantillons représentatifs. La sélection des participants se fait sur le terrain. Il y a en deux: les échantillons par quotas et les échantillons où le hasard est constitué.

Le but des échantillons par quotas est de constituer un échantillon dont la composition ressemble à celle connue pour la population parente. On a constitué l'échantillon en sélectionnant les participants selon des critères pour lesquels on connaît la proportion dans la population parente. On a utilisé des critères de manières simple (quotas « marginaux ») ou croisée en combinant les caractéristiques. Les techniques des échantillons où le hasard est reconstitué ont pour but de simuler un tirage au sort sur le terrain, en se donnant une consigne stricte de choix des participants (randomisation). Pour cela, il existe la méthode des itinéraires (fixer un itinéraire et les appartements à visiter de manière arbitraire), etc.<sup>41</sup>

Le passage de la population générale à la population cible se fait dans le cadre de l'élaboration de la problématique. Nous pouvons dire que ces techniques d'échantillonnage apportent des moyens de réduire au maximum les menaces qui pèsent sur la validité des résultats obtenus par le choix de l'échantillon employé. Il a comme but de s'assurer de la représentativité de l'échantillon interrogé, donc de la possibilité de généraliser les résultats.

---

<sup>41</sup> Le déroulement d'une enquête-2 problématique, hypothèses et échantillon

## **4.2. Les techniques de collecte des données**

Pour pouvoir mener à bon terme notre travail de recherche, nous nous sommes servis de trois (3) instruments de recherche. Ce sont l'entretien, l'observation et des questionnaires. Nous sommes motivés du fait que l'emploi de ces outils nous permettra de recueillir à la fois des données quantitatives et qualitatives. Nous n'avons aucun doute que le questionnaire sert de garantie pour les données quantifiables alors que l'observation et les entretiens nous permettront d'aller à travers des analyses fines, dans les profondeurs des phénomènes étudiés.

### **4.2.1. Entretien**

Nous avons interviewé trente (30) personnes: vingt-neuf (29) étudiants du niveau 100 au département de français et un **Assistant d'enseignement** (T. A.) qui était en charge de ces étudiants au niveau 100. Le but principal de ces entretiens est de nous permettre de vérifier si les étudiants du niveau 100 participent aux ateliers qui leur sont proposés, leurs impressions sur la disponibilité de ces étudiants, par rapport à leur apprentissage du français. En plus nous voulons savoir la langue couramment utilisée par ces étudiants pendant les cours. Nous avons appris qu'il y a cinq (5) types d'ateliers, à savoir atelier danse, atelier musique, atelier journal, atelier poésie et atelier théâtre.

### **4.2.2. Observation**

L'objectif principal de cette phase de la recherche consiste à construire l'instrument qui a la capacité de recueillir ou de produire l'information prescrite par les indicateurs. Dans ce travail, nous nous sommes servis de l'observation directe (voir la page 47 du chapitre 3 pour les détails).

Nous avons observé les étudiants en classe de langue et après les cours. L'objectif de cet exercice était de découvrir la langue qu'utilisent les étudiants très souvent. Retenons que nous avons observé les étudiants à trois (3) endroits différents. Tout d'abord, nous les avons observés à *James Quartey Building (J.Q.B.)* pendant les cours. Ensuite, nous les avons observés à la sortie du cours. Nous avons marché ensemble avec les étudiants de *J.Q.B.* jusqu'à la *Maison Française*. Et finalement, on les a observés au sein de la *Maison Française*. Il convient à ce stade de dire que les résultats obtenus étaient les-mêmes.

#### **4.2.3. Questionnaires**

Nous avons administré d'abord un questionnaire d'enquête. L'instrument utilisé est composé à la fois de questions fermées et ouvertes. Soulignons que la plupart des questions sont fermées avec des choix multiples. Les enquêtés ont donc l'opportunité de choisir plus qu'une réponse et de leur permettre d'ordonner les préférences. En ce qui concerne les questions ouvertes elles ont permis aux étudiants d'expliquer leur choix ou justifier une réponse ou bien donner leur point de vue personnel. Remarquons que les questions posées nous ont permis de recueillir les données de façon représentative afin de rendre la comparaison des résultats plus facile et les conclusions plus claires (Wray et al, 1998, 167). En plus ils nous ont permis de mieux comprendre l'environnement sociolinguistique, les liaisons existantes entre les langues en contact et des opinions par rapport à la langue française.

#### **4.3. Pré-enquête**

Au cours de notre travail de recherche, nous avons effectué une pré-enquête. Nous avons administré cinquante (50) questionnaires à cinquante (50) étudiants du niveau 100 au département de français en septembre 2014. Nous avons pu récupérer quarante-huit (48)

des questionnaires, car deux étudiants ont refusé de nous apporter les questionnaires. On a décidé de travailler avec un échantillon de trente (30) filles et dix-huit (18) garçons, car la population des étudiants au Département de Français est au pourcentage de 62,5% et 37,5% pour le sexe féminin et le sexe masculin, respectivement. Signalons à ce stade que nous avons utilisé les techniques des échantillons empiriques, et nous avons choisi les participants sur le terrain en employant les échantillons par quotas et les échantillons où le hasard est constitué. En plus, nous avons choisi le logiciel SPSS (Statistical Product for Service Solution), afin de rendre nos résultats fiables. Il suffit de dire que nous avons présenté les données analysées pendant notre deuxième séminaire comme étude-test en octobre 2014. Le but c'était de nous permettre de tester et vérifier la validité et pertinence de nos questionnaires. Les expériences tirées ont facilité notre travail, par rapport aux questionnaires administrés.

#### **4.4. Les difficultés rencontrées**

La recherche scientifique est toujours confrontée à de difficultés, et dans notre recherche nous n'en étions pas exemptés. Au cours de notre travail de recherche, nous avons eu trois difficultés principales. D'abord, au niveau de documentation, il était très difficile de trouver les œuvres appropriées. Ensuite, le refus de la part de quelques étudiants de remplir les questionnaires. Quelques-uns des étudiants enquêtés ont refusé d'accepter les questionnaires. Et finalement, la difficulté de recueillir les questionnaires distribués. Malgré le fait que nous avons fait le va-et-vient à maintes reprises chez les personnes interrogées, nous n'avons pas pu recevoir tous les questionnaires administrés. Néanmoins, nous en avons pu récupérer quatre-vingt-onze (91). Pour cette raison, il a fallu qu'on administre neuf (9) questionnaires de plus pour pouvoir arriver à cent (100) questionnaires.

## CHAPITRE 5

### ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Ce chapitre va traiter les réponses données par les étudiants au niveau 100 du Département de français à Legon, par rapport à l'impact qu'a l'environnement sociolinguistique sur leur apprentissage du français. Tout d'abord, il y a la constitution du corpus, suivi de la présentation des données personnelles. Ensuite, nous avons entamé les données principales des enquêtés. Signalons que nous avons fait une présentation élaborée et détaillée des réponses données par les étudiants en utilisant *le tableau de fréquence* dans chaque analyse, et *le bar charte* et *le camembert (graphique circulaire)*, dans quelques-unes des analyses, de temps en temps. Les données recueillies des questionnaires sont codées et puis traitées en utilisant un logiciel d'analyse statistique : SPSS (Statistical Product for Service Solution) pour les *fréquences* (effectifs) et les *pourcentages* dans les tableaux. Et puis nous avons entamé les trente (30) entretiens effectués et les observations faites, suivis des interprétations, la validation et quelques recommandations, au sein de la conclusion.

#### 5.1. Présentation du corpus

Notre enquête a pu recueillir des informations auprès de 100 étudiants sur 100 questionnaires distribués. L'effectif total des étudiants au niveau 100 à Legon est deux cent-dix (210), dont soixante-dix (70) sont de sexe masculin et cent-quarante (140) sont de sexe féminin. Nous avons décidé de travailler avec un échantillon de cent (100) étudiants, composé de trente-deux (32) hommes et soixante-huit (68) femmes, car la population des étudiants au Département de Français est de 32% pour les garçons et 68% pour les filles. Le but c'est de donner une représentation exacte des deux sexes. En plus, nous avons choisi le logiciel SPSS (Statistical Product for Service Solution). C'est un fiable logiciel qui aide la présentation et l'analyse des données. Nous avons choisi ce logiciel afin de

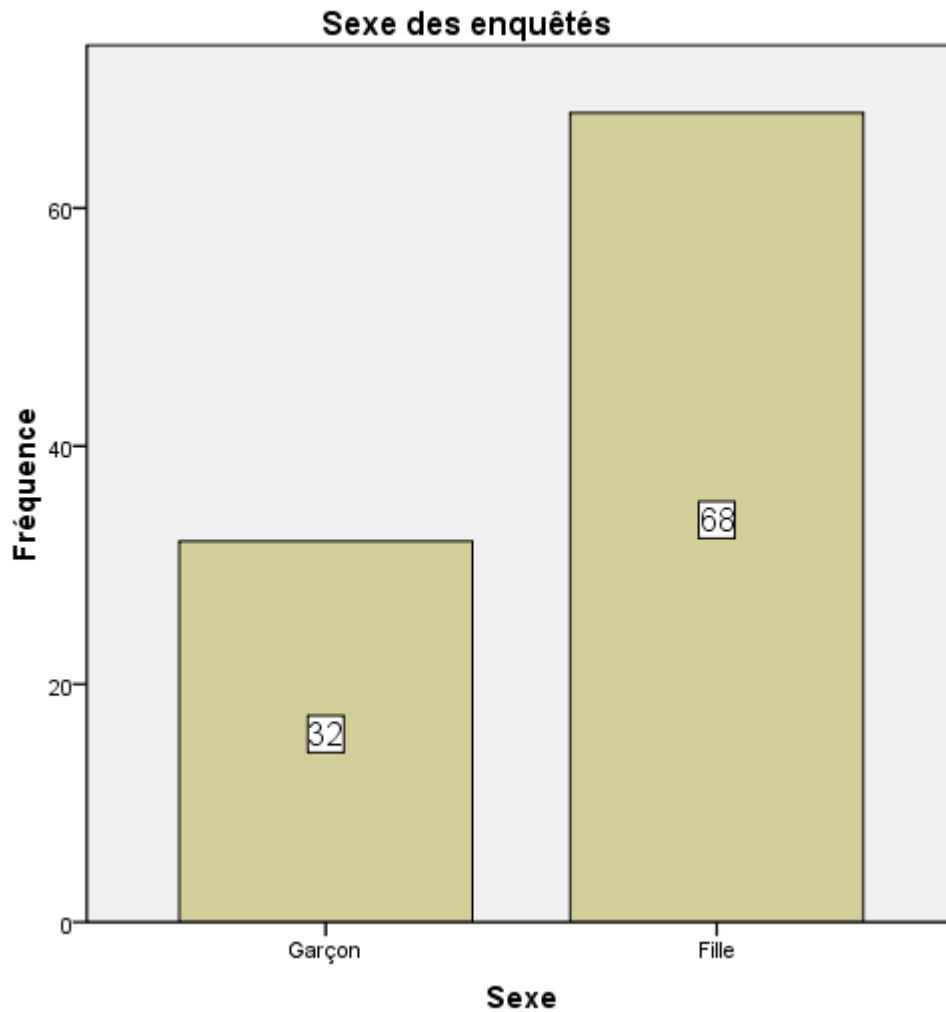
pouvoir garder la fiabilité de notre résultat. Nous avons choisi les étudiants du niveau 100 parce que ces étudiants ont passé l'examen de W.A.E.C. au niveau S. H. S., et leur réussite à cet examen les a amenés à l'université. On se demande, si ces apprenants ont les compétences nécessaires à l'écrit en français et pourquoi pas à l'oral? Alors nous voulons savoir l'impact de l'environnement sociolinguistique sur leur apprentissage du français, par rapport à l'oral. Voici les résultats obtenus.

### 5.1.1. Analyse de données personnelles des enquêtés

**Tableau 1:** La répartition de sexe des enquêtés

	Fréquence	Pourcent
Garçon	32	32,0
Fille	68	68,0
Total	100	100,0

**SOURCE:** Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.



**SOURCE:** Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.

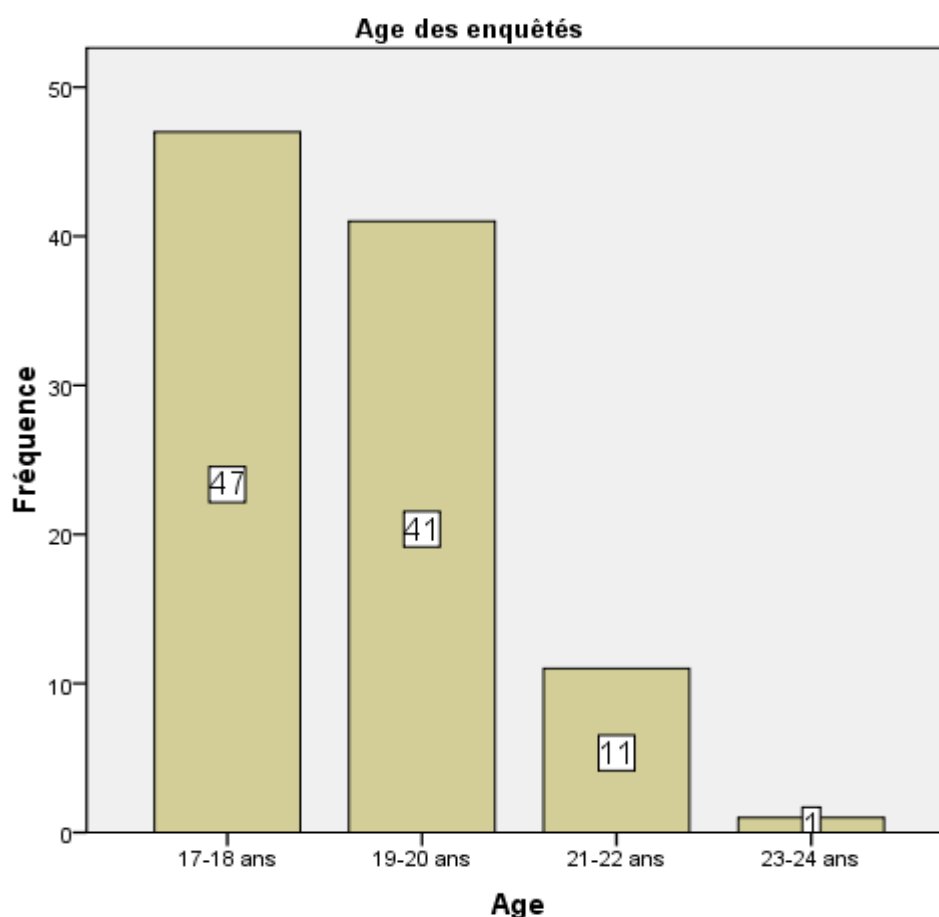
**Figure 1:** Sexe des enquêtés

On voit à travers *le tableau* que l'échantillon des étudiants de sexe masculin interrogés est de 32% contre 68% de sexe féminin. Quant à l'effectif, nous avons choisi trente-deux (32) hommes et soixante-huit (68) femmes du nombre total des deux cent-dix (210) étudiants au niveau 100 du Département de français. Ce choix a été motivé par le fait que nous voulons montrer la différence entre la représentation des sexes des étudiants. En d'autres termes nous voulons montrer la représentation massive du sexe féminin au département de français à Legon.

**Tableau 2:** La distribution d'âge des enquêtés

	Fréquence	Pourcent
17-18 ans	47	47,0
19-20 ans	41	41,0
21-22 ans	11	11,0
23-24 ans	1	1,0
Total	100	100,0

SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.



SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.

**Figure 2:** Age des enquêtés

Comme dépeint dans le tableau ci-dessus, tous les sondés ont plus de seize (16) ans, et en même temps, aucun d'entre eux n'a plus de vingt-quatre (24) ans. La plupart des étudiants

ont entre 17-18 ans et 19-20 ans. Ceci représente quatre-vingt-huit pourcent (88%) de toutes les personnes interrogées. Le nombre des étudiants interrogés âgés entre 17-18 ans est de 47%, alors que 41% des enquêtés sont âgés entre 19-20 ans. En plus, onze (11) étudiants, constituant 11% des enquêtés ont entre 21-22 ans, et une seule personne a l'âge comprise entre 23-24 ans. La majorité des sondés sont venus à l'université juste après avoir terminé l'école secondaire. Cela veut dire que ces étudiants ont passé l'examen de W.A.E.C. au niveau S. H. S., il n'y a pas longtemps. Contrairement à ceux qui sont inscrits au niveau 100 du Département de français auparavant, ceux-ci ont suivi des formations à l'Ecole Normale de Mount Mary afin de devenir enseignants de français au niveau junior high school (J.H.S.). Et pour cette raison ils ont un niveau élevé pour pouvoir s'exprimer aisément plus que ceux qui sont venus directement du lycée.

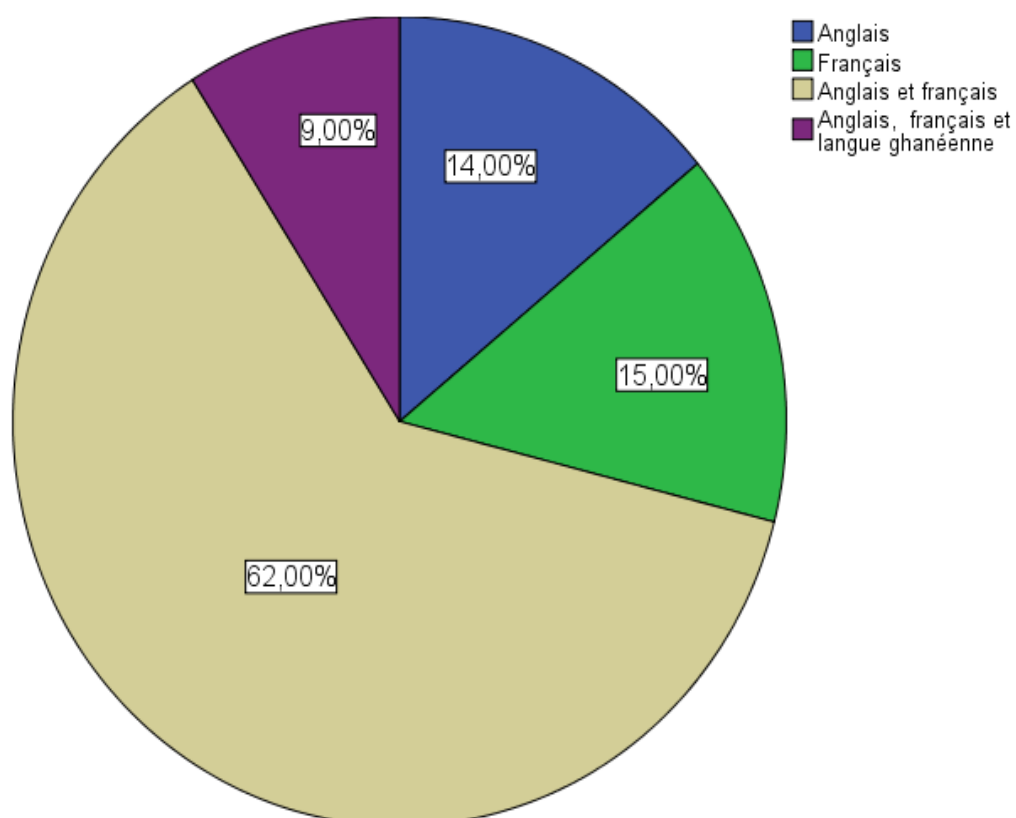
### **5.1.2. Les analyses de données principales**

Les *tableaux de fréquences*, les *bars chartes* et les *camemberts* présentent les données principales des étudiants du niveau 100.

**Tableau 3:** Les langues que parlent les enquêtés

	Fréquence	Pourcent
Anglais	14	14,0
Français	15	15,0
Anglais et français	62	62,0
Anglais, français et langue ghanéenne	9	9,0
Total	100	100,0

SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.

**Les langues que parlent les étudiants au Département de Français**

SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.

**Figure 3:** Les langues que parlent les étudiants au Département de français

Nous avons constaté par le *tableau* et le *camembert* ci-dessus que soixante-deux (62) personnes qui constituent 62% des apprenants parlent à la fois *anglais et français* au

Département de Français. Cette catégorie d'étudiants fait tout effort de parler la langue française étant donné qu'ils sont apprenants de français, mais il n'est pas facile de s'exprimer uniquement en français, donc ils finissent par parler anglais aussi, pour des raisons diverses que nous allons voir au cours de nos analyses. Il est à remarquer que 62% des enquêtés parlent l'anglais et le français. Néanmoins, un problème se pose : on se demande quel pourcentage exact de cet échantillon s'exprime dans la langue française? Sur le nombre total des étudiants enquêtés, et qui ne parlent que le français, ils représentent 15% seulement, soit le quart du total. 62% des étudiants interrogés s'expriment en anglais et en français. Ceci traduit l'existence d'un problème car moins de cinquante pourcent (50%) des étudiants dans cette catégorie ne s'expriment pas en français. Les résultats montrent aussi que quatorze pourcent (14%) des enquêtés parlent uniquement anglais. Ceci traduit le fait que quatorze (14) des cent (100) étudiants enquêtés n'arrivent pas à s'exprimer en français pour des raisons suivantes : ils ne veulent pas s'exprimer dans les langues locales dans leurs conversations, et comme l'anglais semble être proche du français, du point de vue de la distance et de la géographie (Dabene, 1994, p.35), ils l'utilisent compte tenu du statut de l'anglais au Ghana (Amuzu, 2000, p.76 & Dabene, 1994, p.41). Nous avons constaté aussi que les étudiants concernés n'arrivent pas à trouver les mots appropriés à utiliser quand ils parlent, et quand leurs amis et les gens autour d'eux parlent anglais tout le temps ils sont obligés de le parler aussi. Il nous semble que ces étudiants ont honte de parler le français de peur de faire des fautes et d'être taquiné par autrui. C'est bien clair, tout d'abord de dire que ces apprenants ont les langues ghanéennes comme langues acquises première (L1) alors ils sont habitués à elles (Amuzu, 2000, p.73) et ils les parlent aisément. Ensuite, ils s'expriment en français langue étrangère (FLE/L3) de temps en temps, mais chaque fois qu'ils sont bloqués et ils ne savent plus

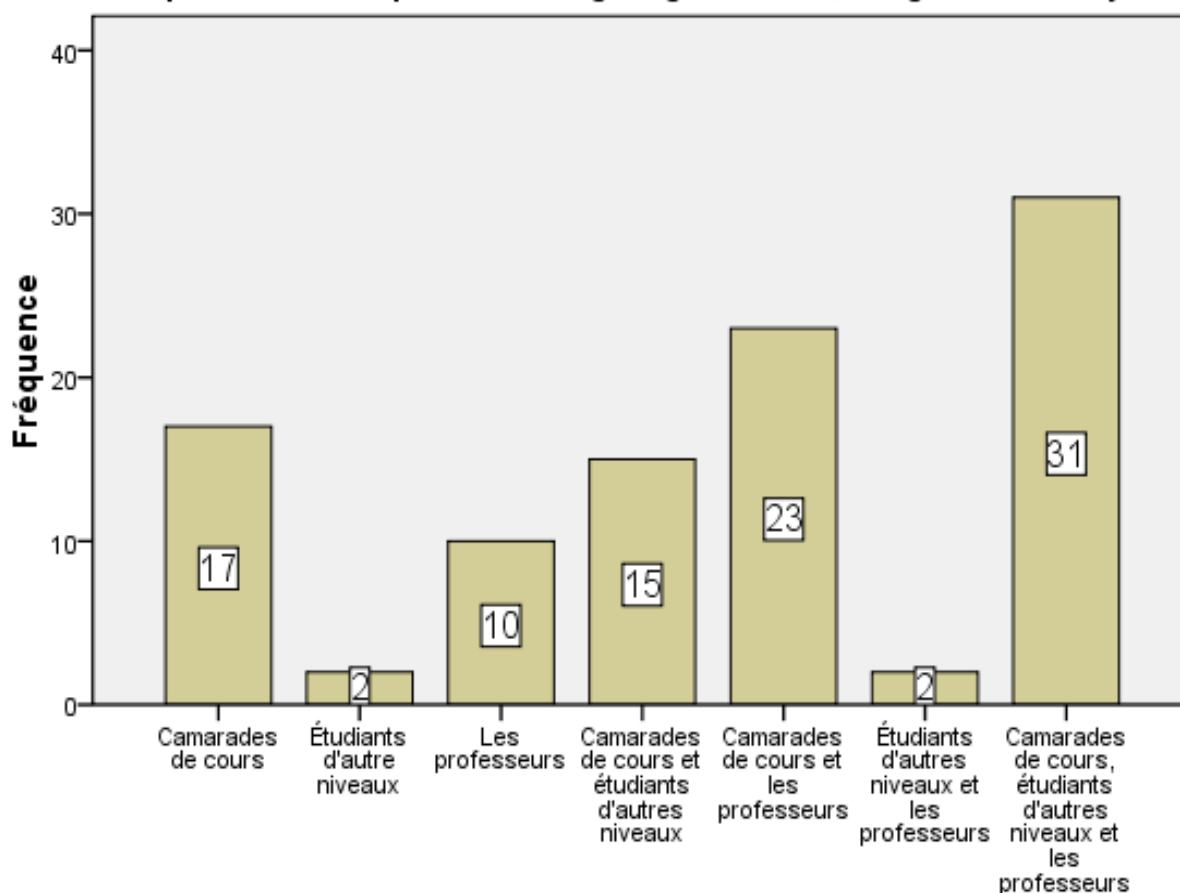
quoi dire, ces étudiants font recours à l'anglais (L2) qui est à la fois langue d'instruction et langue officielle depuis leur enfance.

**Tableau 4:** Les personnes avec qui les étudiants parlent les langues ghanéennes, l'anglais et le français

	Fréquence	Pourcent
Camarades de cours	17	17,0
Étudiants d'autres niveaux	2	2,0
Les professeurs	10	10,0
Camarades de cours et étudiants d'autres niveaux	15	15,0
Camarades de cours et les professeurs	23	23,0
Étudiants d'autres niveaux et les professeurs	2	2,0
Camarades de cours, étudiants d'autres niveaux et les professeurs	31	31,0
Total	100	100,0

SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.

Ceux avec qui les étudiants parlent les langues ghanéennes, l'anglais et le français



SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.

**Figure 4:** Ceux avec qui les étudiants parlent les langues ghanéennes, l'anglais et le français

Nous avons remarqué à partir du *tableau* et du *graphique* ci-dessus que 17% des étudiants parlent les langues ghanéennes. L'anglais et le français sont parlés dans les salles de cours entre *camarades*. Ce groupe d'étudiants s'exprime en langue locale et en anglais la plupart du temps pendant les cours. Pour ceux qui demeurent dans les cités au campus et/ou ceux qui viennent de la maison, dès qu'ils voient un(e) camarade de classe, ils commencent à parler la langue française. Et cette interaction se passe très souvent au département de français. Par contre il est difficile de savoir si les étudiants logés dans les cités au campus arrivent à converser en français après les cours car sur les 100 étudiants

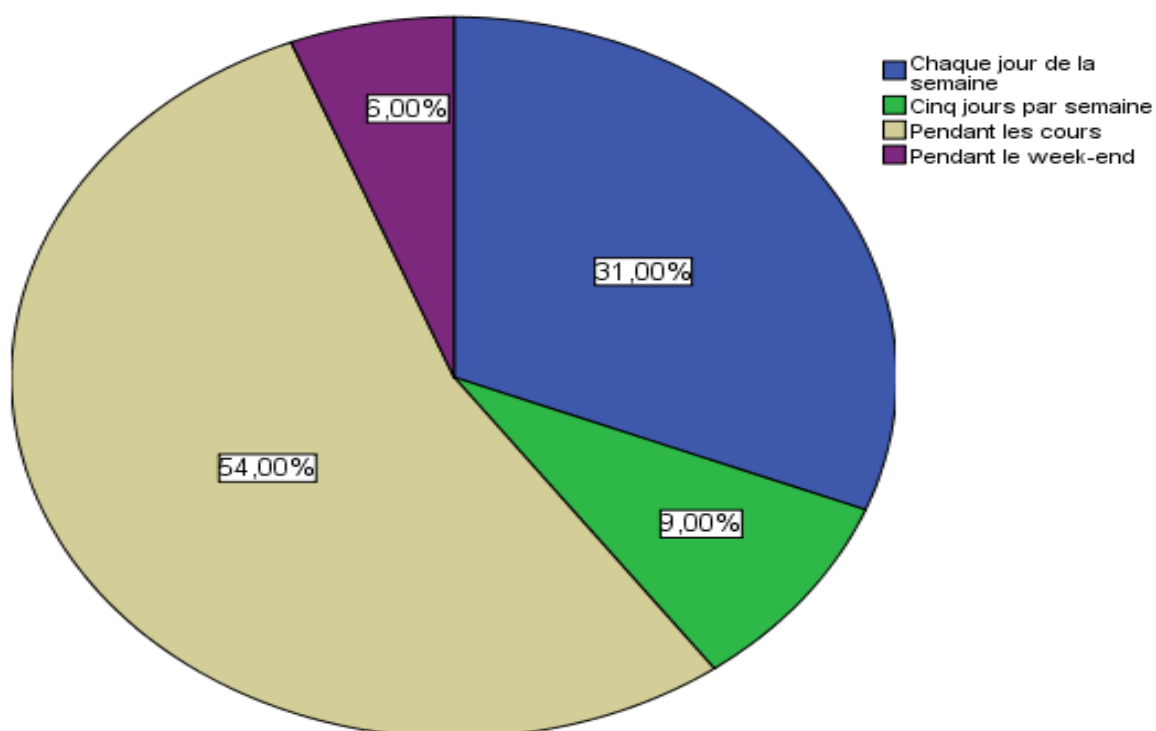
enquêtés 90 sont logés en cités. De même le nombre d'étudiants qui se rencontrent après les cours sont inconnus. En plus, 2% parlent les langues locales, l'anglais et le français avec *les étudiants d'autres niveaux* d'une part, et (2%) avec *les étudiants d'autres niveaux* et *les professeurs* d'autre part. Ces deux (2) groupes sont moins représentatifs. 10% et 15% des étudiants interrogés parlent les langues ghanéennes, l'anglais et le français avec *les étudiants d'autres niveaux* seuls et *les camarades de classe et les étudiants d'autres niveaux*, respectivement. On constate que vingt-trois (23) étudiants, représentant 23% des personnes interrogées communiquent avec *les camarades de classe et les professeurs* en langues locales, en anglais et en français. Il va sans dire que ces interactions se passent très souvent au département de français, car après les cours il devient presque impossible d'établir des contacts entre les étudiants et les professeurs. 31% des sondés ont répondu qu'ils parlent les langues concernées avec *les camarades de classe, les étudiants d'autres niveaux et les professeurs*. Ces étudiants ne se contentent pas du fait qu'ils arrivent à communiquer avec leurs amis de cours, mais ils s'efforcent encore pour communiquer avec des étudiants d'autres niveaux. Ils vont même au-delà en engageant la communication avec les professeurs. Ceci présuppose que cette catégorie d'étudiants n'a ni honte ni crainte pour s'exprimer, même en français.

**Tableau 5:** La fréquence d'utilisation des langues ghanéennes, de l'anglais et du français

	Fréquence	Pourcent
Chaque jour de la semaine	31	31,0
Cinq jours par semaine	9	9,0
Pendant les cours	54	54,0
Pendant le week-end	6	6,0
Total	100	100,0

SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.

**La fréquence d'utilisation des langues ghanéennes, de l'anglais et du français par les enquêtés**



SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.

**Figure 5:** La fréquence d'utilisation des langues ghanéennes, de l'anglais et du français par les enquêtés

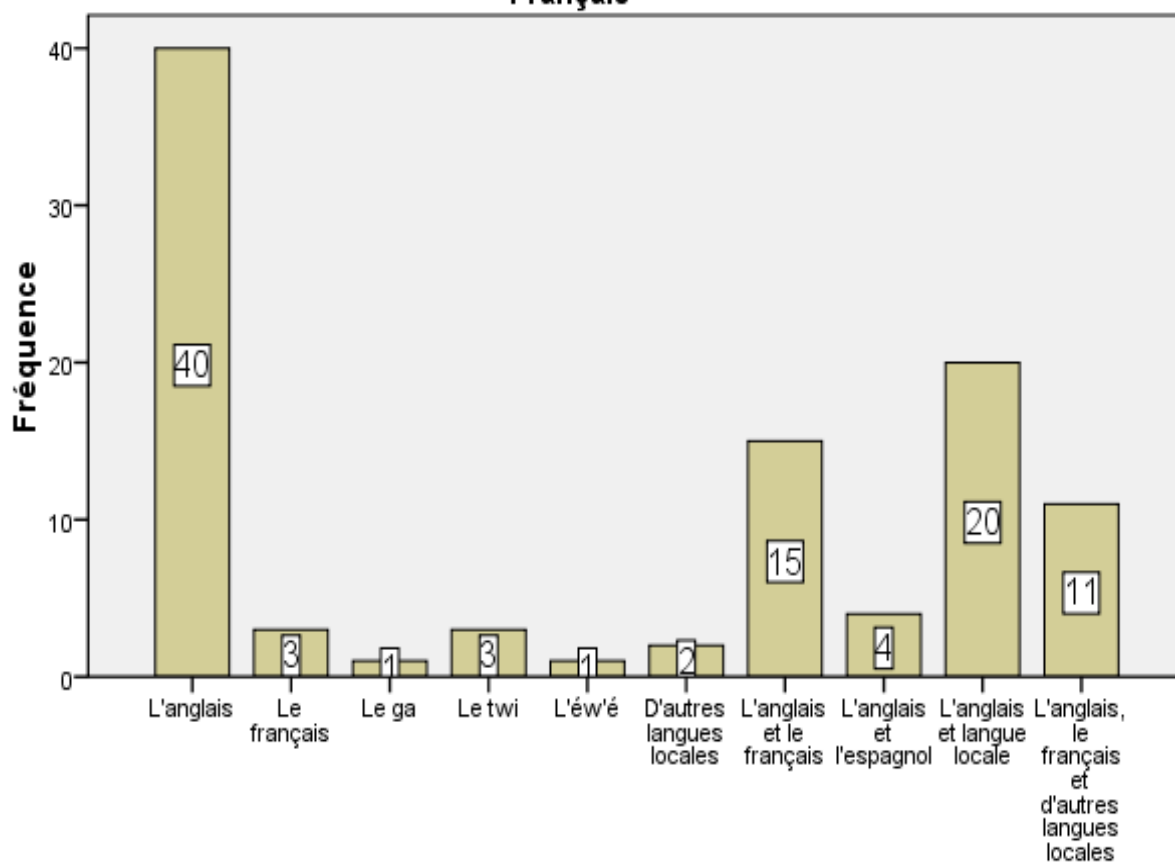
Ce tableau nous renseigne sur le fait que 6% des étudiants parlent les langues ghanéennes et l'anglais *pendant le weekend*. Cela présuppose que ces apprenants parlent le français pendant les cours. Tandis que neuf (9) étudiants sur le total des enquêtés utilisent les langues locales de lundi à vendredi. Ce groupe d'étudiants communique en ces langues pendant les cours et après les cours aussi. Par contre trente et un pourcent (31%) des personnes sondées parlent les langues ghanéennes, l'anglais et le français chaque jour de la semaine. C'est très clair que ces étudiants se servent des langues concernées très souvent dans leurs affaires quotidiennes. Cela présuppose que la plupart de ces étudiants demeurent au campus où ils se voient très souvent. Nous constatons que la majorité des étudiants dans cette catégorie s'expriment en français et par conséquent ils développent des attitudes à la maîtrise de la langue française. Au contraire, s'ils s'attachent à l'anglais et aux langues locales, au lieu du français, leur niveau de français fléchira. Cinquante-quatre étudiants représentant 54% des enquêtés ont répondu qu'ils s'expriment en langues locales, en français et en anglais pendant les cours. Ce groupe d'étudiants laisse de côté l'usage de la langue française après les cours. Par rapport à ces points qui précèdent il apparait que les étudiants développent peu d'attitudes à l'apprentissage de la langue française en dehors des cours.

**Tableau 6:** Les langues couramment parlées par les enquêtés en dehors du département de français

	Fréquence	Pourcent
L'anglais	40	40,0
Le français	3	3,0
Le ga	1	1,0
Le twi	3	3,0
L'éw'é	1	1,0
D'autres langues locales	2	2,0
L'anglais et le français	15	15,0
L'anglais et l'espagnol	4	4,0
L'anglais et langue locale	20	20,0
L'anglais, le français et d'autres langues locales	11	11,0
Total	100	100,0

**SOURCE:** Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.

### Les langues couramment parlées par les enquêtés en dehors du Département de Français



SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.

**Figure 6:** Les langues couramment parlées par les enquêtés en dehors du Département de français

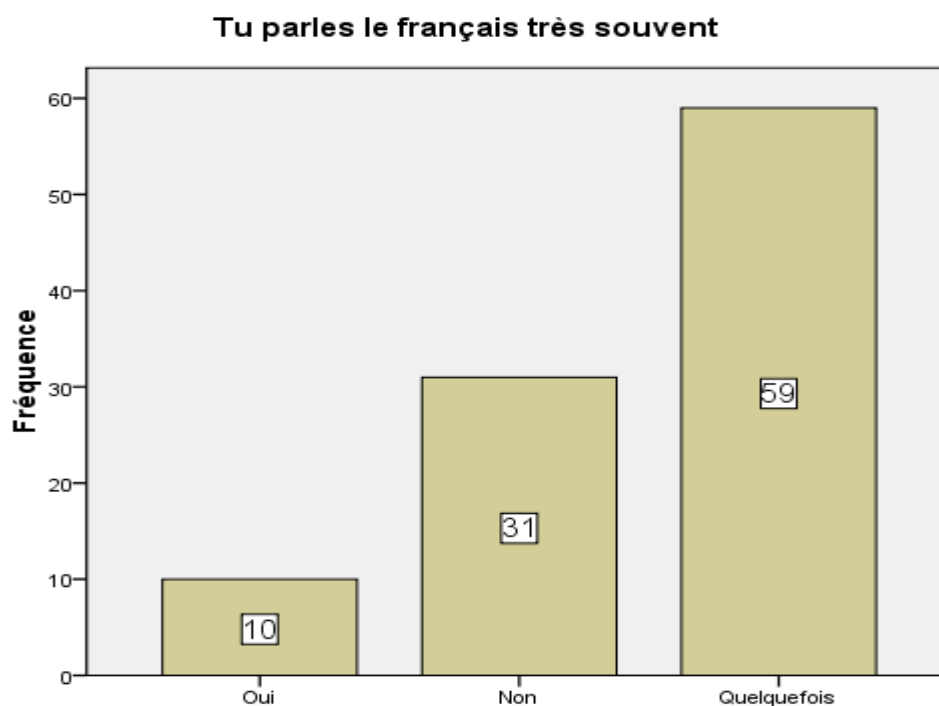
Concernant les langues fréquemment parlées par les enquêtés en dehors du Département de Français, sept (7) personnes, constituant 7% des étudiants interrogés parlent uniquement les langues ghanéennes, d'une manière ou d'autre. Cette situation laisse voir que les étudiants ont un usage limité de la langue française, par conséquent la maîtrise en sera moindre. La maîtrise de l'usage du français demeurera problématique si les étudiants développent peu de tendance à la pratique de la langue française. En effet, le pourcentage de ceux qui s'expriment en français uniquement en dehors du département de français n'est que trois (3). Soulignons que la plupart des apprenants ne parlent pas le français

chaque fois qu'ils quittent le département de français. 4% des enquêtés parlent *anglais et espagnol* dès qu'ils se trouvent en dehors du département. Il se pourrait que cette catégorie d'étudiants ne parlent pas le français parce qu'ils ont d'autres langues à apprendre, comme l'espagnol, par exemple. Onze pourcent (11%) des sondés ont répondu qu'ils utilisent l'anglais, le français et d'autres langues locales en dehors du département de français. Le fait qu'ils ne sont pas capables de s'exprimer en français seul veut dire qu'ils éprouvent des difficultés à l'oral (Voir les pages 67-68). 15% parlent *anglais et français* à la fois. Cette catégorie du moins pourra développer une maîtrise car elle fait un usage alterné de l'anglais et du français. Pour cette raison, ils seront aptes à employer uniquement la langue française avec moins de difficultés. Vingt pourcent (20%) de personnes interrogées parlent l'anglais et une langue locale quand ils ne sont pas au département de français. Par contre, 40% des étudiants parlent *anglais* seul. Comme nous avons déjà expliqué au cours de nos analyses, c'est évident que ces étudiants se trouvent dans un environnement linguistique dominé par l'anglais et les autres langues locales. On ne sait non plus si les étudiants concernées n'arrivent pas à trouver les morphèmes appropriés à utiliser quand ils parlent, ou bien c'est parce que ses amis et les gens autour d'eux parlent anglais tout le temps et ils sont obligés de le parler aussi. Il est difficile de statuer s'ils ont honte de parler le français de peur de faire des fautes et d'être taquiné par autrui.

**Tableau 7:** Réponses données par les enquêtées quand on leur a demandé s'ils parlent français souvent.

	Fréquence	Pourcent
Oui	10	10,0
Non	31	31,0
Quelquefois	59	59,0
Total	100	100,0

SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.



SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.

**Figure 7:** Tu parles le français très souvent

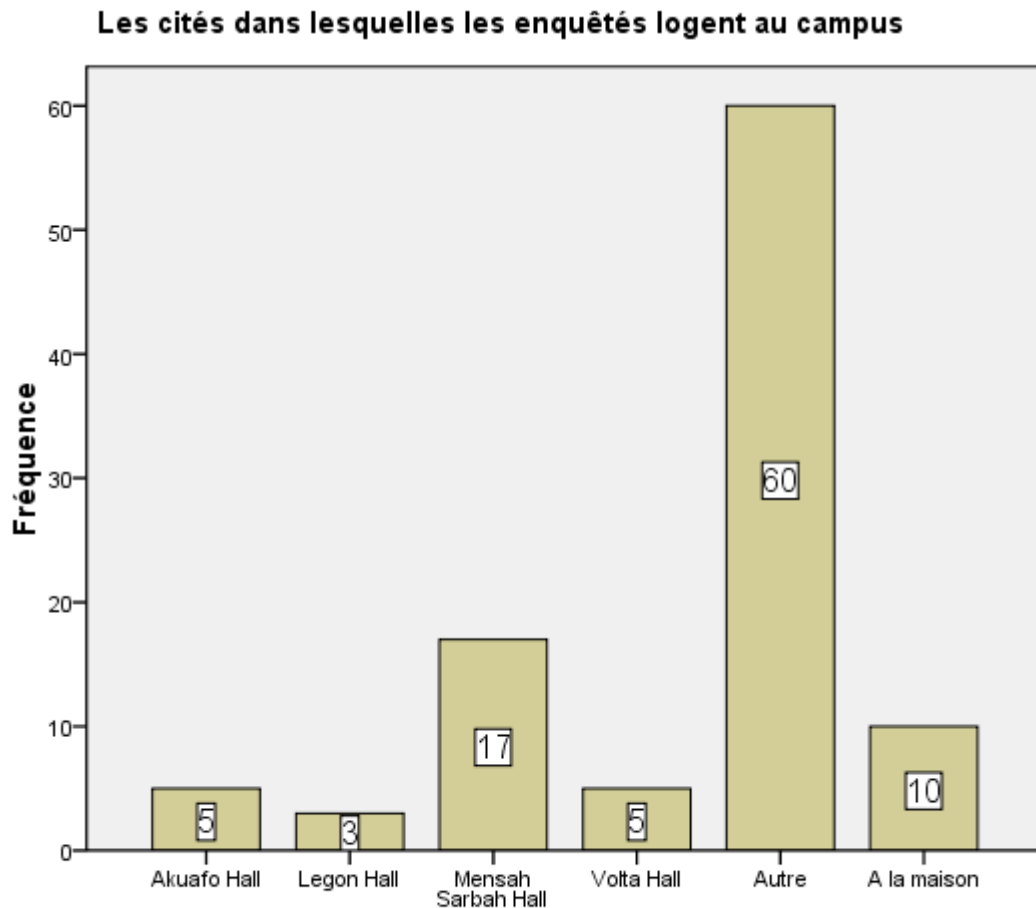
Lorsque nous avons interrogé les étudiants s'ils parlent souvent français, dix pourcent (10%) ont répondu à l'affirmative. Cela veut dire que des cent (100) étudiants sondés, nous n'en avons trouvé que dix (10) qui s'expriment souvent en français. Nous trouvons

ce développement contre productif parce que la plupart des étudiants ne parlent pas souvent français. Par exemple, trente et un pourcent (31%) ont répondu négativement, alors que cinquante-neuf (59) des étudiants disent qu'ils s'expriment en français quelquefois. Une question se pose à ce point : qu'est-ce qu'on peut faire pour accroître le nombre des étudiants qui utilisent la langue française souvent pour que le reste puisse atteindre un niveau pareil?

**Tableau 8:** Les résidences des étudiants au campus et en dehors du campus

	Fréquence	Pourcent
Akuafo Hall	5	5,0
Legon Hall	3	3,0
Mensah Sarbah Hall	17	17,0
Volta Hall	5	5,0
Autre	60	60,0
A la maison	10	10,0
Total	100	100,0

SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.



**SOURCE:** Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.

**Figure 8:** Les cités dans lesquelles les enquêtés logent au campus

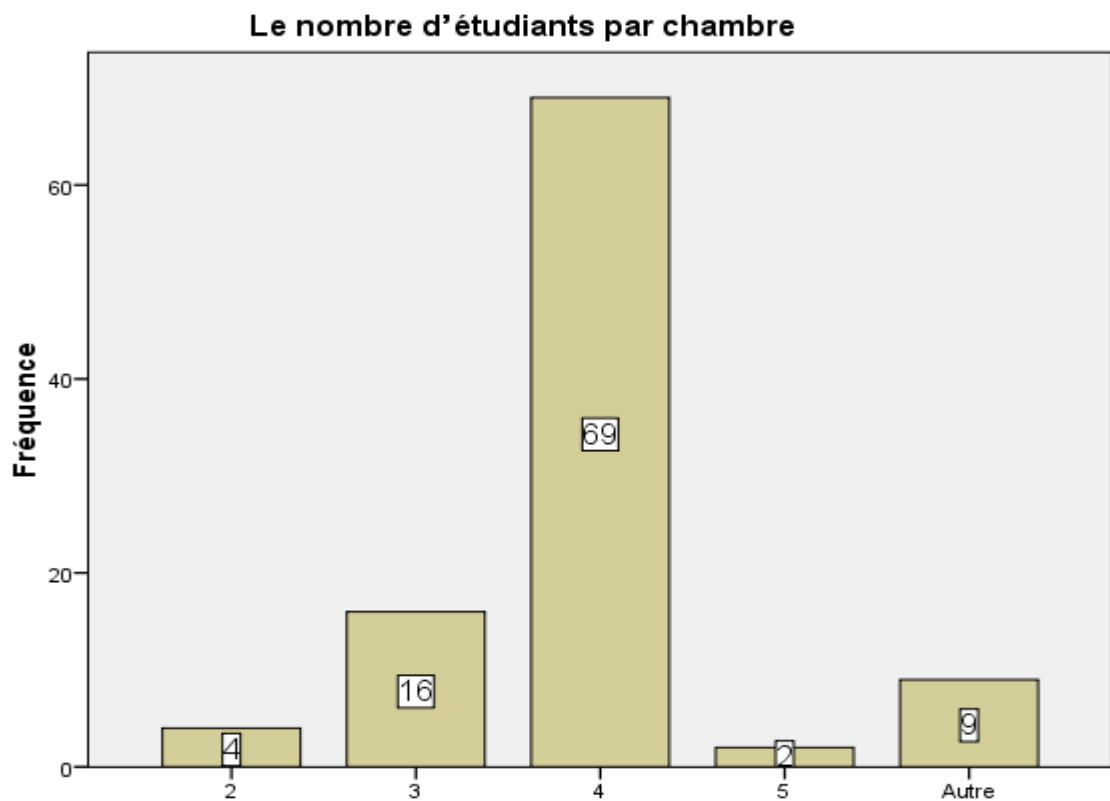
Selon les statistiques ci-dessus, quatre-vingt-dix pourcent (90%) des étudiants vivent au campus et dans les villes du voisinage. Trente pourcent (30%) de ces étudiants logent dans les cités traditionnelles, à savoir Legon Hall, Akuafo Hall, Volta Hall et Mensah Sarbah Hall, au pourcentage de 3%, 5%, 5% et 17%, respectivement. En plus, soixante (60) étudiants ont choisi **Autre** qui fait référence aux autres cités au campus de Legon et les villes du voisinage. Le dix pourcent (10%) qui reste demeure dans des villes très lointaines de l'université. C'est-à-dire ce groupe d'étudiants vient chaque matin de la maison pour assister aux cours, et après cela il rentre chez eux. Ce qui est clair dans cette représentation graphique c'est que la plupart des étudiants ne vivent pas dans les halls traditionnels au

campus. Au moins une moitié de la population au niveau 100 demeurent hors du campus. Cela veut dire qu'il serait très difficile pour les apprenants de se voir après les cours de français afin de pouvoir communiquer en français. Il convient de dire que si les étudiants qui vivent dans les mêmes cités sont en mesure de se voir encore après les cours quand ils retournent chez eux, ils pourraient soutenir des conversations en français pour améliorer leur niveau de français. Et puis, s'ils demeurent dans les mêmes chambres, cela va faciliter la tâche de s'exprimer en français. Mais combien parmi eux sont dans la même chambre dans les cités ?

**Tableau 9:** Le nombre d'étudiants par chambre dans les cités de résidence

	Fréquence	Pourcent
2	4	4,0
3	16	16,0
4	69	69,0
5	2	2,0
Autre	9	9,0
Total	100	100,0

SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.



**SOURCE:** Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.

**Figure 9:** Le nombre d'étudiants par chambre

Quand on a demandé aux enquêtés le nombre d'étudiants qu'on peut trouver par chambre dans les halls où ils logent, deux pourcent (2%) ont répondu qu'ils sont cinq (5) par chambre, quatre pourcent (4%) ont dit qu'ils sont deux (2) par chambre, alors que seize (16) personnes ont dit qu'ils sont trois (3) par chambre. Soixante-neuf (69) des personnes interrogées constituant 69% du total ont répondu qu'ils sont quatre (4) par chambre. Neuf (9) étudiants ont choisi **Autre**, pour montrer qu'ils ne demeurent pas au campus comme leurs camarades. Nous trouvons cette question très important dans nos analyses de la question numéro douze (12) du questionnaire. Il est important de savoir le nombre total des enquêtés demeurant dans la même chambre par rapport à ceux qui étudient le français. Et pour ce faire nous devons tout d'abord connaître la composition des étudiants par

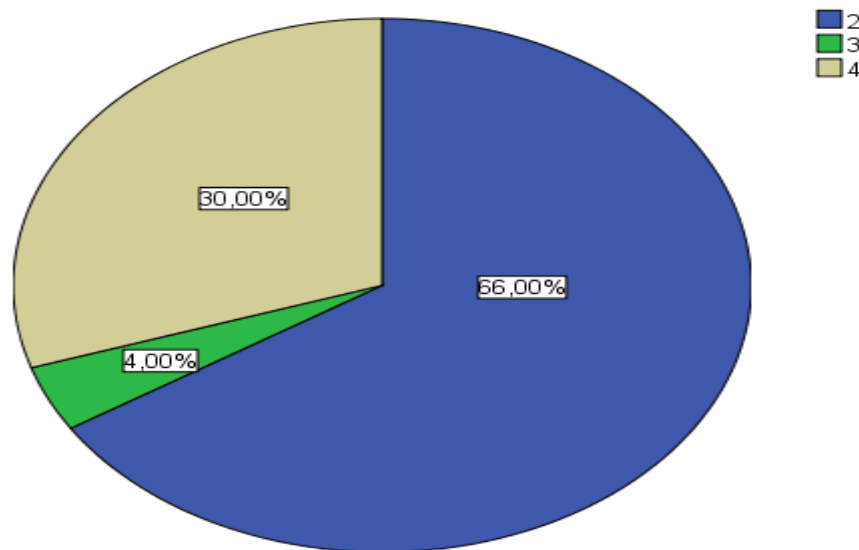
chambre dans les cités de résidences. Ainsi en déduire le nombre d'étudiants de français qui cohabitent ensemble en dehors des cours.

**Tableau 10:** Les autres matières que font les enquêtés en dehors du français

	Fréquence	Pourcent
2	66	66,0
3	4	4,0
4	30	30,0
Total	100	100,0

**SOURCE:** Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.

**Le nombre de matières faites en dehors du français**



**SOURCE:** Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.

**Figure 10:** Le nombre de matières faites en dehors du français

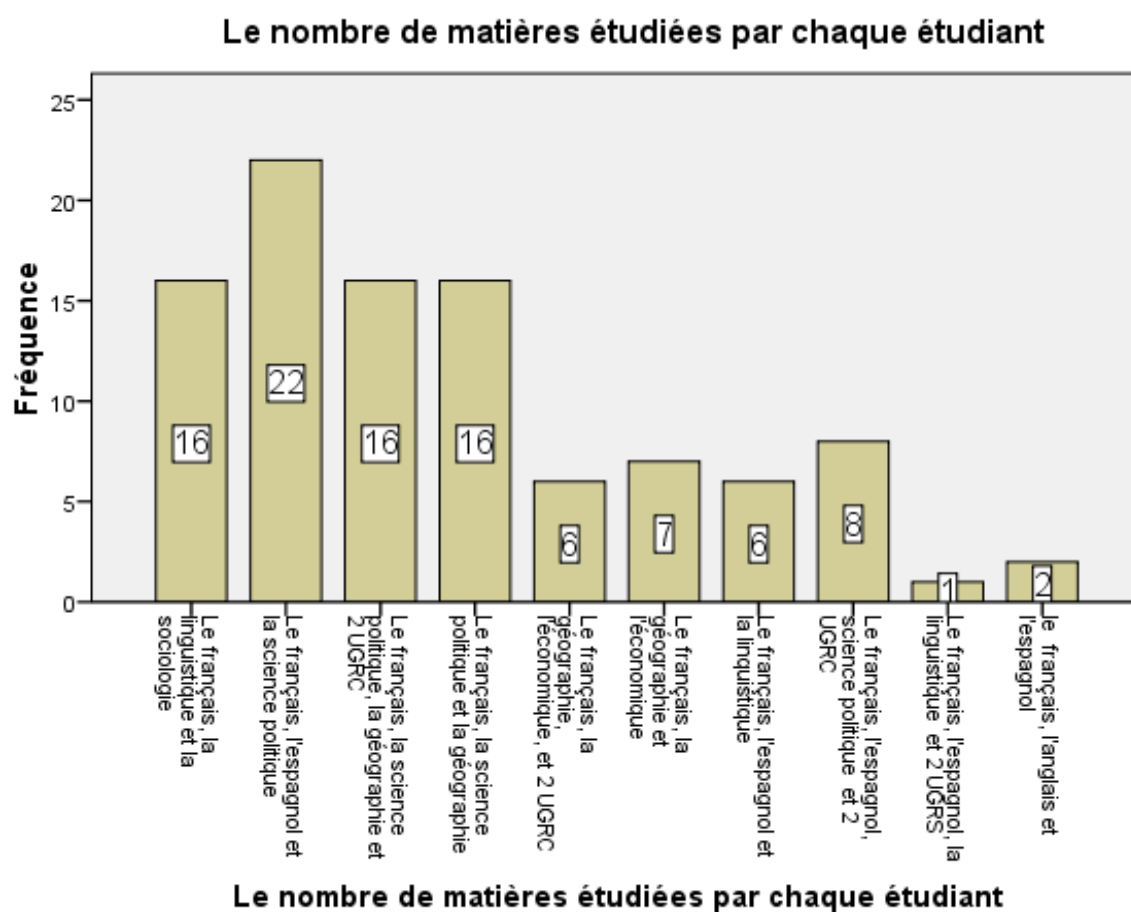
Répondant au nombre de matières que font les personnes interrogées en dehors du français, soixante-dix (66) étudiants ont dit qu'ils font deux (2) autres matières. Cela veut dire qu'ils font trois (3) matières au total. Quatre pourcent (4%) des étudiants font trois (3) matières, aboutissant à quatre (4) matières au total. Les trente (30) étudiants qui restent, représentant trente pourcent (30%) font quatre (4) matières en dehors du français. Par rapport aux données de la figure ci-dessus, il apparaît que chaque étudiant fait des matières qui n'ont aucune relation avec le français en termes d'acquisition de compétences linguistiques. Cette situation montre que ces matières vont agir d'une façon négative sur leur apprentissage du français langue étrangère. Prenons par exemple ceux qui font cinq matières au total. Est-ce qu'ils auraient assez de temps pour apprendre et pratiquer le français? N'est-il pas possible de réduire le nombre de matières étudiées à ce niveau afin de permettre aux étudiants de se concentrer sur le français? Ne seraient-ils pas préoccupés par les autres matières qu'ils sont en train d'étudier, au détriment du français?

Nous savons que c'est la politique de l'université qui exige le nombre de matières que doit faire chaque étudiant. Nous savons aussi que le nombre total de matières que fait chaque étudiant peut avoir un impact négatif sur l'apprentissage du français. Alors qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer la situation? Nous allons faire quelques propositions en vue de son amélioration.

**Tableau 11:** Le nombre total de matières étudiées par les enquêtés

	Fréquence	Pourcent
Le français, la linguistique et la sociologie	16	16,0
Le français, l'espagnol et la science politique	22	22,0
Le français, la science politique, la géographie et 2 UGRC	16	16,0
Le français, la science politique et la géographie	16	16,0
Le français, la géographie, l'économique, et 2 UGRC	6	6,0
Le français, la géographie et l'économique	7	7,0
Le français, l'espagnol et la linguistique	6	6,0
Le français, l'espagnol, la science politique et 2 UGRC	8	8,0
Le français, l'espagnol, la linguistique et 2 UGRS	1	1,0
le français, l'anglais et l'espagnol	2	2,0
Total	100	100,0

SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.



SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.

**Figure 11:** Le nombre de matières étudiées par chaque étudiant

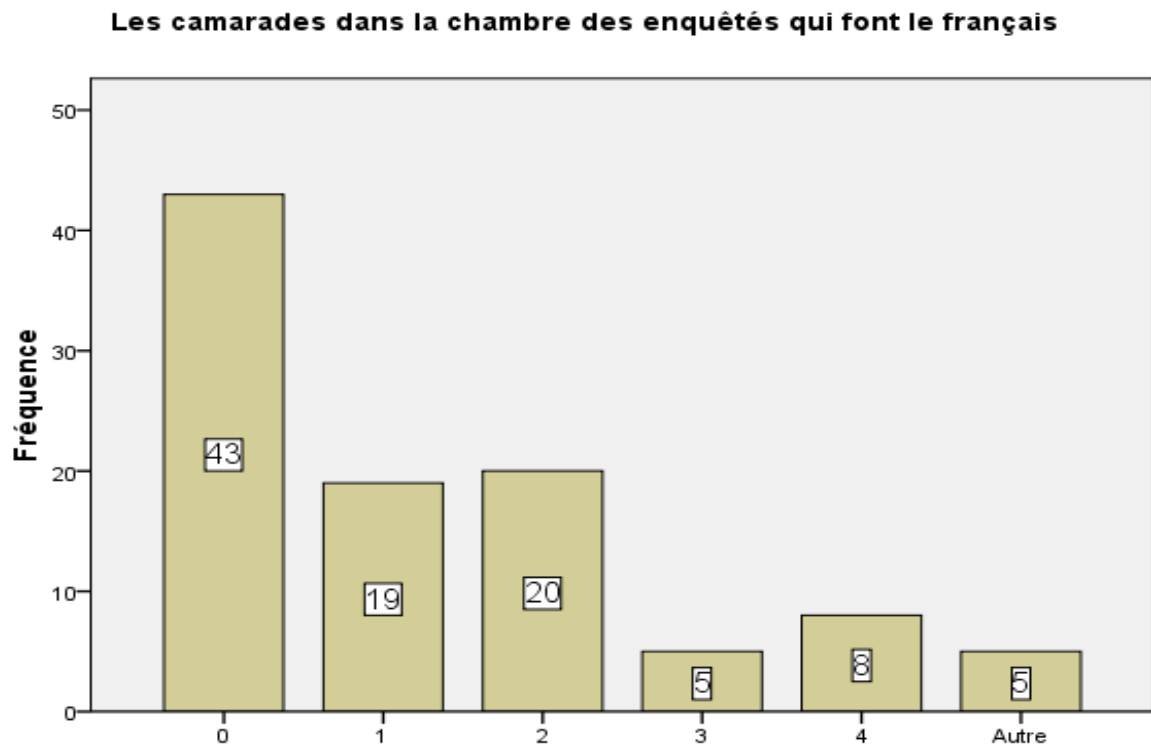
Sur dix (10) différentes combinaisons de matières nous avons observé que vingt-deux pourcent (22%) des étudiants font le français, l'espagnol et la science politique, seize pourcent (16%) font le français, la linguistique et la sociologie, et seize pourcent (16%) aussi étudient le français, la science politique, la géographie et deux (2) UGRC (University of Ghana Required Courses). Le français, la science politique et la géographie sont étudiées par seize (16) autres étudiants, alors que huit (8) étudiants font le français, l'espagnol, science politique et 2 UGRC. Le français, la géographie et l'économique sont faits par sept (7) étudiants, le français, la géographie, l'économique, et 2 UGRC par six (6)

et six (6) autres étudiants étudient le français, l'espagnol et la linguistique. Finalement, deux pourcent (2%) des enquêtées font le français, l'anglais et l'espagnol et une (1) seule personne fait le français, l'espagnol, la linguistique et 2 UGRC. Quelle est l'importance de ce renseignement? Cette information nous a permis de savoir toutes les matières que font les personnes interrogées afin de pouvoir quantifier leur impact sur l'apprentissage du français. Il apparaît que quelques-unes des matières ont des effets négatifs sur ces apprenants, rendant difficile leur apprentissage de la langue française. Il va sans dire que certaines de ces matières en générales, n'ont rien en commun avec le français. Prenons le français et les mathématiques, par exemple, quel rapport peut-on établir entre eux?

**Tableau 12:** Evaluation des enquêtés qui vivent dans la même chambre au campus

	Fréquence	Pourcent
0	43	43,0
1	19	19,0
2	20	20,0
3	5	5,0
4	8	8,0
Autre	5	5,0
Total	100	100,0

**SOURCE:** Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.



**SOURCE:** Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.

**Figure 12:** Les camarades dans la chambre des enquêtés qui font le français

Nous avons remarqué lorsque nous avons demandé aux étudiants le nombre des camarades de chambre qui font le français comme eux cinq (5) personnes ont choisi **Autre**. Cela veut dire que cette catégorie d'étudiants assiste aux cours en venant de la maison. Huit (8) étudiants ont choisi quatre (4), ce qui veut dire qu'ils sont tous étudiants de français. Nous avons constaté aussi que vingt (20) personnes ont dit que les étudiants dans leurs chambres qui font le français aussi sont deux (2). Les étudiants qui sont les seuls à étudier la langue française sont dix-neuf (19). Quarante-trois (43) étudiants constituant 43% ont répondu qu'il n'y a personne dans leurs chambres qui fait le français comme eux. Ce pourcentage n'est pas du tout négligeable. En effet, 43% représente près de la moitié des étudiants enquêtés sous ce rubrique demeurant avec des collègues qui font des matières n'ayant

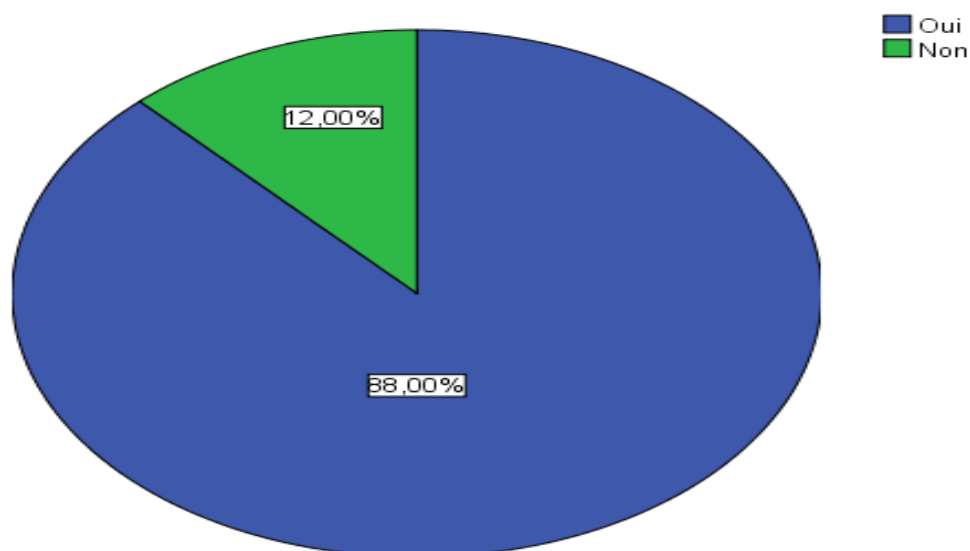
aucune relation avec le français. Nous comptons faire des suggestions qui pourraient améliorer la situation.

**Tableau 13:** Des réponses données par l'échantillon pour savoir si l'environnement sociolinguistique paraît être en conflit avec leur apprentissage de la langue française.

	Fréquence	Pourcent
Oui	88	88,0
Non	12	12,0
Total	100	100,0

SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.

**L'environnement sociolinguistique semble être en conflit avec apprentissage du français des enquêtés**



SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.

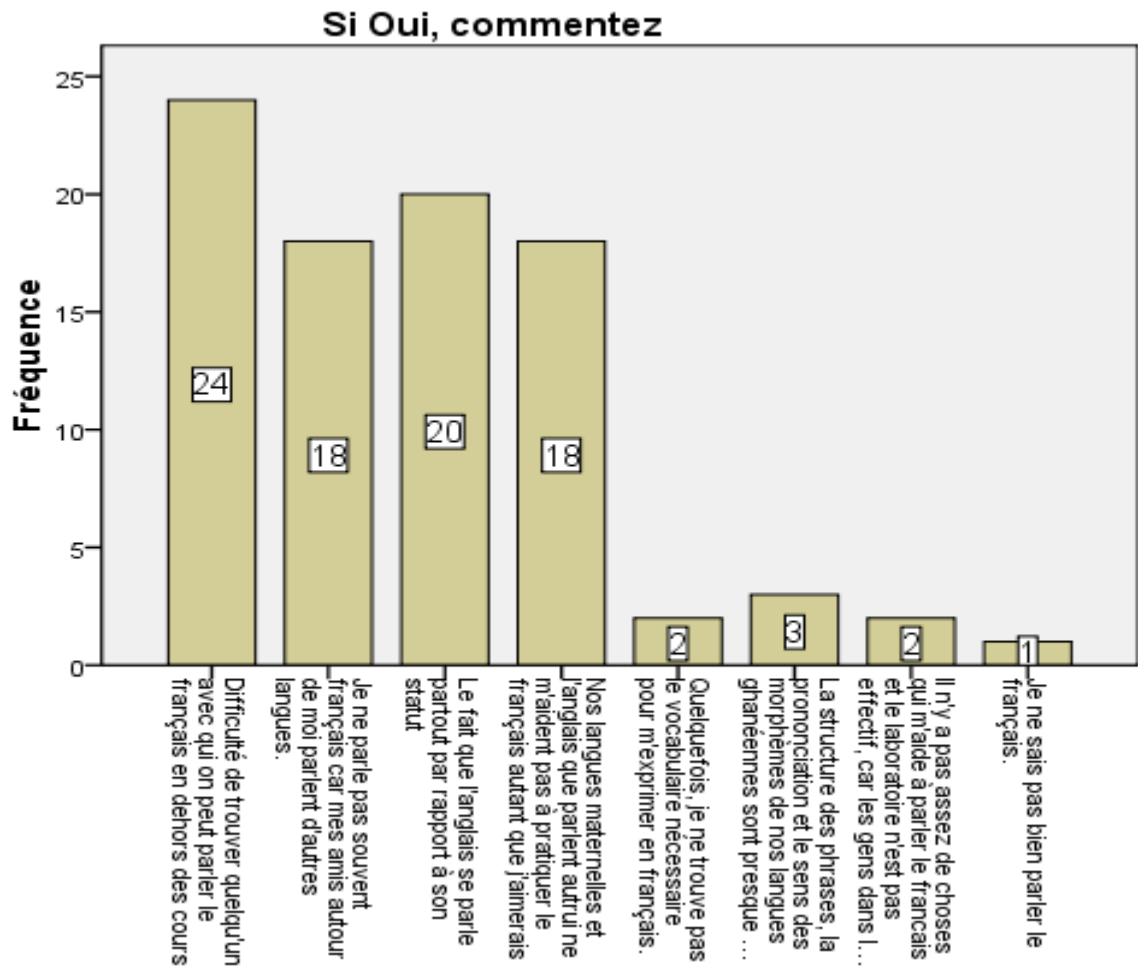
**Figure 13:** L'environnement sociolinguistique semble être en conflit avec l'apprentissage du français des enquêtés

Comme on peut le remarquer à partir de nos résultats de ce *tableau* et de ce *camembert*, quatre-vingt-huit (88) des enquêtés constituant 88% ont répondu à l'affirmatif, tandis que douze (12) étudiants ont répondu au négatif, quand on leur a demandé si l'environnement sociolinguistique semble être en conflit avec leur apprentissage du français. Autrement dit, l'environnement sociolinguistique au campus de Legon à l'université du Ghana, en particulier et celui du Ghana en général, ont des effets négatifs sur l'apprentissage du français langue étrangère par ces étudiants. Ces résultats nous montrent de même que ces étudiants au niveau supérieur sont confrontés à des difficultés qui empêchent leurs efforts d'améliorer le niveau de leurs compétences et performances linguistiques. Les 12% des étudiants qui répondent par le négatif sont sans doute des étudiants qui ont un background francophone. En d'autres termes, ces étudiants auraient acquis une base solide en français avant leur entrée à l'université. Généralement, ce sont des étudiants soit venant de pays francophones, ou ayant séjourné dans ces pays, ou soit ils ont été dans de bonnes écoles bilingue français-anglais au Ghana. Une grande question se pose à ce niveau: d'où provient ce conflit? Les données qui suivent cette présentation exposent les réponses données par les sondés.

**Tableau 14:** Les réponses données par les personnes enquêtées qui ont répondu OUI.

	Fréquence	Pourcent
Difficulté de trouver quelqu'un avec qui on peut parler le français en dehors des cours	24	24,0
Je ne parle pas souvent français car mes amis autour de moi parlent d'autres langues.	18	18,0
Le fait que l'anglais se parle partout par rapport à son statut	20	21,0
Nos langues maternelles et l'anglais que parlent autrui ne m'aident pas à pratiquer le français autant que j'aimerais	18	18,0
Quelquefois, je ne trouve pas le vocabulaire nécessaire pour m'exprimer en français.	1	1,0
La structure des phrases, la prononciation et le sens des morphèmes de nos langues ghanéennes sont presque les-mêmes, mais ceux de la langue française sont différents	3	3,0
Il n'y a pas assez de choses qui m'aident à parler le français et le laboratoire n'est pas effectif, car les gens dans les audios parlent trop vite.	2	2,0
Je ne sais pas bien parler le français.	2	2,0
Total	88	89,0
Missing System	12	11,0
Total	100	100,0

SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.



SOURCE: Tableau dressé à partir des données de terrain en mai 2015.

**Figure 14:** Si Oui, commentez

### Commentaire

Le *tableau de fréquence* et le *bar de charte* qui suivent cette analyse font sortir les réponses diverses que les étudiants ont donnés quand nous leur avons demandé pourquoi ils ont choisi **Oui** comme réponse. On peut remarquer que 24% ont dit qu'ils sont confrontés aux difficultés de trouver quelqu'un avec qui ils peuvent parler le français en dehors du département de français, tandis que 21% ont dit qu'ils ont un problème avec le fait que l'anglais se parle partout à Legon par rapport à son statut. Nous en avons déduit que la plupart des étudiants à ce niveau s'expriment en d'autres langues que le français dès qu'ils quittent le département de français. Les autres aussi ont dit que l'anglais est la

langue d'instruction employé pour enseigner les autres matières étudiées à l'université du Ghana et en tant que langue officielle du pays, tout le monde le parle partout. Voilà pourquoi ces étudiants le trouvent impossible de parler le français. « *Je ne parle pas souvent français car mes amis autour de moi parlent d'autres langues.* » et « *Nos langues maternelles et l'anglais que parlent autrui ne m'aident pas à pratiquer le français* ». Voilà des réponses données par deux (2) groupes de dix-huit (18) étudiants. Les deux catégories représentent 36% du total. Le fait que les amis de ces étudiants parlent d'autres langues ne leur permettent pas de pratiquer la langue française. Selon trois pourcent (3%) des étudiants interrogés, la structure des phrases, la prononciation et le sens des morphèmes de nos langues ghanéennes sont presque les mêmes, mais ceux de la langue française sont différents, rendant l'apprentissage du française très difficile, surtout, l'expression orale et c'est là le conflit. « *Quelquefois, je ne trouve pas le vocabulaire nécessaire pour m'exprimer en français* » et « *Il n'y a pas assez de choses qui m'aident à parler le français et le laboratoire n'est pas effectif, car les gens dans les audios parlent trop vite* ». Ce sont d'autres réponses données par deux (2) autres catégories de deux (2) étudiants. Ceci aboutit à 4%. Pour terminer, un étudiant a répondu qu'il ne sait pas bien parler le français, et c'est pour cela qu'il refuse d'oser. Il va sans dire que la majorité des apprenants n'ont pas bien maîtrisé la structure de la langue française et des règles de la prononciation en français. Voilà les raisons pour lesquelles ils sont confrontés aux transferts de l'anglais vers le français. Signalons que c'est la connaissance de l'apprenant de la langue source qui interfère très souvent avec la langue cible, car il y a un mélange des stratégies et ce même phénomène se produit auprès des autres. De manière générale, les apprenants s'appuient sur ce qui existe déjà dans leurs répertoires pour bâtir de nouvelles connaissances.

## 5.2. L'entretien

A ce stade, nous allons reporter les réactions de nos interviewés dans les lignes qui suivent. Nous allons présenter les cinq (5) ateliers et ce que les étudiants qui y participent ont dit. Nous commençons avec l'atelier danse et *l'atelier musique*. Lorsque nous avons demandé aux étudiants combien de fois ils assistent à l'atelier et si l'atelier d'une heure deux fois par semaine les suffit, ils ont tous répondu à l'affirmatif en disant qu'ils ont beaucoup à étudier et ils ont autres choses à faire. Et cette réponse était pareille pour tous les cinq (5) ateliers. A la question de savoir si les étudiants s'intéressent aux ateliers, voici ce qu'un étudiant nous a répondu:

« *Beaucoup d'étudiants n'aiment pas les ateliers.* »

« *J'ai profité de l'atelier musique.* »

« *J'apprends le français parce que je parle français avec mes amis pendant l'atelier.* »

« *Quant à moi, je pense qu'ils ne les aiment pas parce qu'ils sont très occupés.* »

Voici que qu'une étudiante a dit:

« *Parce que je suis occupée pendant la semaine. Nous écoutons et apprenons des danses francophones. Oui, c'est une opportunité d'exprimer mes avis en français. L'atelier m'aide dans la lecture et le rythme.* »

Les autres étudiants ont ajouté que quelques étudiants n'assistent pas aux ateliers parce que selon eux, l'heure n'est pas bonne pour eux et ils ont *autres cours*. Quand on leur a demandé s'ils ont bénéficié de l'atelier, voici les réponses données:

« *Je suis capable de m'exprimer mieux en français.* »

« *Oui, maintenant je connais quelques chansons en français.* »

*« Oui, beaucoup! J'apprends beaucoup de choses. J'apprends des chansons et de nouveaux vocabulaires. »*

Nous avons reçu les réponses suivantes auprès des étudiants qui participent aux ateliers journal, poésie et théâtre:

*« Je ne sais pas les raisons pour lesquelles quelques étudiants refusent d'assister aux ateliers. Nous devons tous participer aux ateliers. »*

*« Ils trouvent l'atelier ennuyeux. »*

*« Le temps ne m'arrange pas. »*

*« Nous restons parfois pour longtemps et le temps ne favorise pas tout le monde. »*

*« Parfois nos cours entrent en conflit avec l'atelier. »*

*« Quelquefois, les étudiants se sentent intimidés »*

*« Parfois, ils sont fatigués et occupés. »*

Ils ont ajouté que:

*« C'est parce que nous obtenons suffisamment de temps pour apprendre de nouvelles expressions. Nous apprenons également de nouveaux mots à travers les répétitions des phrases. » « Nous parlons et jouons beaucoup. »*

*« Nous discutons en français. » « Nous faisons des débats. »*

*« L'atelier a augmenté mon vocabulaire. »*

*« J'apprends le français avec aisance et il est apaisant à l'oreille. »*

*« J'ai étudié de nouveaux mots et l'atelier m'a encouragé à parler le français. »*

Le reste des étudiants ont répondu que:

*« Pendant l'atelier, on nous enseigne comment jouer le jeu de théâtre. »*

« *On nous apprend comment faire le théâtre.* »

« *On fait des discussions et des pièces.* » « *Nous sommes en mesure d'agir dans une pièce de théâtre et d'apprendre beaucoup de nouveaux mots, et de socialiser.* »

« *Nous arrivons à augmenter notre vocabulaire français. Mon français s'est amélioré.* »

« *Nous en profitons car ils découvrent les talents et augmentent leur aisance en français.* »

« *Les activités des ateliers m'aident dans mes études.* »

Il convient de dire que nous avons eu la chance d'interviewé une étudiante qui ne participe pas aux ateliers et elle a répondu en disant qu'elle ne fait pas partie des ateliers et qu'elle n'y va pas parce qu'elle n'est pas de temps. Elle a ajoutée que le temps pour l'atelier n'est pas bon pour elle.

Notre entretien avec *l'Assistant d'enseignement* (T. A.) nous a révélé beaucoup de choses.

Quelques-uns de ses propos sont présentés dans les passages suivants:

*Les étudiants du niveau 100, quand ils arrivent au Département, d'abord les cours sont donnés en français par les professeurs. Mais quand les étudiants arrivent aux T.D. (Tutorials), lorsqu'ils viennent, beaucoup parlent l'anglais. Au lieu d'essayer d'abord, ils veulent comprendre du point de vue de l'anglais... et je leur dis que c'est mauvais parce qu'il y a une différence entre le français et l'anglais. Mais la plupart de temps, ils essayent de faire ce qu'on appelle la translittération (Ils pensent en anglais et ils agissent en français). Ce qui n'est pas bon. Par exemple, quand on les enseigne "Ce garçon a quinze ans, ils vont te dire " ce garçon est quinze ans," comme ça ce dit en anglais 'he is fifteen years'.*

Concernant la langue couramment parlée par ces étudiants parmi eux, pendant et/ou après les cours, il dit ceci: « *Entre eux, c'est souvent l'anglais qu'ils parlent et...les langues locales, que ce soit l'éwé ou le twi, dans les salutations, de temps en temps. Mais c'est l'anglais qu'ils utilisent la plupart du temps.* »

Il a ajouté que l'Université du Ghana exige qu'on dispense les cours en français, il fallait le faire en utilisant des projecteurs pour permettre aux étudiants de mieux voir clairement ce qui se passe. En plus certains des étudiants du niveau 100 n'ont jamais fait le français avant d'arriver à Legon, alors il est bien nécessaire, « *Il faudrait qu'on fasse un bouquin, un document détaillé avec toutes les présentations qu'on va donner en avance. Comme ça ils vont avoir ça à la main et voir* » et le parcourir avant les jours des cours. Il a avoué que des fois quand les étudiants ne comprennent pas ce que dit l'enseignant, au lieu de poser des questions, ils choisissent de garder le silence, car ils ont honte et/ou peur. « *Parce que quand le professeur utilise la langue seulement, c'est vague: beaucoup ne comprennent pas ce qui se passe dans la salle de cours. Mais ils font semblant comme s'ils comprennent.* » Pour lui, les étudiants doivent aller à la bibliothèque et faire des recherches en dehors de ce que les professeurs leur donnent pour en savoir plus.

### **5.3. L'observation**

Notre travail a révélé que les étudiants s'expriment la plupart du temps en anglais et quelques fois en langues ghanéennes. Signalons que comme les cours sont données en français, les étudiants n'ont aucun choix que de parler français quand le professeur veut leur avis concernant une question posée. Mais quand ils communiquent entre eux, c'est l'anglais qui domine dans leurs conversations, même au cours. En dehors des cours de français, c'est l'anglais qu'ils parlent. Les langues ghanéennes aussi ont leur place dans

cette affaire car les étudiants les emploient de temps en temps. Il va sans dire que ce phénomène se déroule même au sein de la maison Française. Autrement dit, notre échantillon ne communique guère en français.

#### **5.4. Interprétation des données**

Du point de vue de la différence des sexes, 32% pour le sexe masculin contre 68% pour le sexe féminin, nous donnent la représentation des étudiants au niveau 100. Quant à l'âge des étudiants interrogés, la plupart ont entre 17-18 ans et 19-20 ans, représentant quatre-vingt-huit pourcent (88%) du nombre total. Le fait que 62% des étudiants communiquent à la fois en *anglais et français* au Département de Français nous montre qu'ils sont confrontés aux difficultés, ceci ne leur permet pas de s'exprimer uniquement en français pour des raisons données dans les résultats et commentaires de la page 96 - 98. Soulignons que des 62% mentionnés, le pourcentage destiné au français est peu négligeable. C'est évident que nos enquêtés parlent l'anglais et/ou les langues ghanéennes avec leurs camarades de classe, des étudiants d'autres niveaux et d'autres départements à n'importe quel moment. 40% des étudiants parlent anglais après les cours et 54% s'expriment en anglais et en langues locales pendant les cours.

Les étudiants utilisent les langues ghanéennes comme langues acquises premières (L1) donc ils sont habitués à elles et ils les comprennent et les parlent avec fluidité. Ensuite, ils s'expriment en français langue étrangère (FLE/L3) de temps en temps. Il est à observer que s'ils continuent de s'attacher à l'anglais et aux langues ghanéennes au lieu du français, leur niveau de français baissera.

Il ressort que la majorité des étudiants ne communiquent pas en français. Nous sommes amenés à soutenir que, le fait que la plupart des étudiants ne vivent pas dans les halls traditionnels au campus et 43% de ceux qui y logent demeurent avec des collègues qui font des matières n'ayant aucune relation avec le français veut dire qu'il serait difficile pour eux d'évoluer dans leur apprentissage du français. Malgré le fait que notre étude concerne l'environnement sociolinguistique et son impact sur l'apprentissage du FLE. Nous croyons que les cinq (5) matières au total faites par trente pourcent (30%) des enquêtés présenteraient des effets négatifs dans leurs efforts de maîtriser la langue française. Nous sommes tentés de dire que les étudiants dans cette catégorie n'auraient pas assez de temps pour apprendre le français. L'environnement sociolinguistique des universités du Ghana en général, et celui du campus de Legon en particulier a des effets négatifs sur l'apprentissage et la pratique du FLE selon étudiants 88% des enquêtés.

### **5.5. Validation**

Le titre de notre travail de recherche qui est l'impact de l'environnement sociolinguistique sur l'apprentissage du français par les étudiants du niveau 100 à l'Université du Ghana, a pour objectif de dégager les facteurs sociolinguistiques freinant le bon apprentissage du français auprès des étudiants ghanéens en général, et ceux du niveau 100 à Legon, en particulier.

Nos résultats montrent que l'appropriation du français langue étrangère est influencée par l'environnement sociolinguistique et la présence de l'anglais et les langues locales du Ghana. Pour commencer, regardons la première question de notre recherche actuelle: *Comment l'environnement sociolinguistique de ces étudiants influence-t-il leur pratique du FLE?* Prenons en compte notre hypothèse que *le paysage plurilingue à l'Université du*

*Ghana a une influence certaine sur la pratique du FLE et constitue un contrepoids de la performance linguistique des étudiants.* Selon nos résultats obtenus, les apprenants sont confrontés aux difficultés de trouver quelqu'un avec qui ils peuvent parler le français en dehors du département de français, à cause du fait que l'anglais et les langues ghanéennes se parlent partout, même en dehors du campus de Legon, du point de vue de son statut et des langues premières naturellement acquises, respectivement.

Considérant la deuxième question de ce travail scientifique: *En quoi cet environnement occasionne-t-il des difficultés d'apprentissage du FLE?* Compte tenu de l'hypothèse correspondante qui dit que *la pratique régulière des langues ghanéennes d'une part, et le statut surestimé de l'anglais, d'autre part, agissent d'une manière négative et mettent en difficulté linguistique des jeunes étudiants en FLE*, nos résultats indiquent que comme l'anglais et nos langues locales se parlent partout, les étudiants en français ne sont pas capables de soutenir des conversations en français parce qu'ils sont obligés de parler la langue que parlent autrui (Voir le Chapitre 2 pour les explications et le Chapitre 5 pour les résultats). Comme nous avons déjà présenté dans le chapitre deux (2), la présence de nos langues ghanéennes et l'anglais fait qu'il devient de plus en plus difficile pour les étudiants d'apprendre le français langue étrangère. En premier lieu, ces étudiants ont déjà la langue maternelle (L1) qu'ils utilisent dans leurs affaires quotidiennes. Deuxièmement, ils ont appris l'anglais comme langue seconde (L2) et ils l'emploient sans aucune difficulté. Il va sans dire que l'anglais et les langues locales ont toujours une influence sur l'apprentissage d'autres langues à cause de son rôle, son statut et sa fonction qui semblent incontournables. Alors chaque fois que l'apprenant trouve impossible de communiquer en français, il se réfère à l'anglais comme une porte de sortie. Et même dans le cas où l'étudiant n'arrive pas encore à s'exprimer dans sa deuxième langue, il fait recours à sa

langue maternelle (L1) pour le faire. Les résultats de nos questionnaires et nos observations montrent que la plupart des étudiants du niveau 100 à l'Université du Ghana essayent de parler le français pendant les cours de français, mais après les cours ils parlent beaucoup l'anglais et quelquefois les langues locales, comme il devient difficile pour eux de trouver quelqu'un avec qui ils peuvent s'exprimer en français. Le fait que la majorité de nos enquêtés ne demeurent pas dans les mêmes cités et ceux qui sont dans les mêmes halls de résidences sont dans des chambres différentes, rend la situation pire. Alors il n'est pas très facile pour eux de s'exprimer en français. En plus, nous avons découvert via les entretiens que nous avons effectués que quelques-uns des enquêtés n'aiment pas du tout assister aux ateliers mais ceux qui y assistent en tirent beaucoup de bénéfices et ils finissent par améliorer leur niveau de français, surtout à l'oral. Ceci veut dire que le niveau d'oralité des étudiants évoluera s'ils sont capables de soutenir des conversations en français. Nous pouvons dire que nos résultats des questionnaires administrés, des entretiens et des observations entrepris répondent aux questions.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Somme toute, nous avons constaté que les étudiants ghanéens qui apprennent le français comme langue étrangère font face à un grand nombre de difficultés provenant de l'environnement autour d'eux. Notre étude révèle que la plupart des étudiants enquêtés reconnaissent qu'en dehors des cours formels au campus de l'Université du Ghana, ils communiquent avec leurs camarades d'abord en anglais, ensuite en langue ghanéenne (twi, ga, éwé, etc.) et finalement quelquefois en français. Au vu de ces éléments, l'attachement à l'anglais et aux langues locales du pays joue contre leur effort d'amélioration de leurs niveaux de compétences et de performances linguistique par rapport à la langue française.

Nos résultats indiquent également que les étudiants ont appris l'anglais comme langue seconde (L2). Le français est la première langue étrangère (L3/LE). Comme les mots des langues ghanéennes n'ont pas vraiment d'équivalence sémantique et/ou formelle avec le français, les apprenants se réfèrent souvent à l'anglais, ce qui est souvent une source de confusion pour eux. Nous partageons l'avis d'Ayi-Adzimah (2010, p. 131) qui dit que si les structures des langues ghanéennes étaient similaires aux structures de l'anglais et du français, nos langues locales pourraient faciliter l'apprentissage de la langue française. Signalons que cette confusion provient du mélange dû aux transferts négatifs qui sont liés surtout aux ressemblances orthographiques entre l'anglais et le français (Öztoğat, 1993, p. 69 & Galisson et Coste, 1976, p. 291). Ainsi, les étudiants qui sont habitués à prononcer ces morphèmes en anglais les transmettent en français avec la phonétique anglaise. Yule (2003, p. 194-195) nous fait comprendre que malgré le fait que le phénomène de transfert peut produire des erreurs dans la langue cible, l'apprenant peut bénéficier des transferts positifs des connaissances linguistiques déjà acquises.

Nous pouvons dire que la connaissance d'une langue étrangère facilite l'apprentissage d'une autre langue étrangère. Les interférences font partie de l'apprentissage d'une nouvelle langue, car c'est une phase de l'apprentissage. Mais il ne faut pas oublier que toutes les erreurs aident les enseignants à contrôler le niveau de compétences de leurs apprenants afin de les doter des capacités linguistiques nécessaires et suffisantes pour un meilleur apprentissage des langues étrangères.

Ce travail nous donc a permis de répertorier les facteurs sociolinguistiques qui freinent le bon apprentissage du français auprès des étudiants ghanéens en général, et ceux du niveau 100 à Legon, en particulier. Notre recherche peut servir de base pour de futures recherches dans un environnement trilingue: les langues maternelles acquises comme langues premières (L1), l'anglais appris comme langue seconde (L2), ayant le statut de langue officielle et finalement le français langue étrangère, surtout au cas où la langue maternelle est incontestablement éloignée de la langue cible (le français). Nos observations et analyses montrent que si les apprenants s'efforcent à parler le français, pendant et après les cours, ils réussiront plus facilement à améliorer leur niveau de français. A cet effet, nous formulons les recommandations suivantes:

- ❖ Motiver les étudiants à se servir du laboratoire à la maison française en vue de leur permettre la bonne prononciation.
- ❖ Faire écouter aux apprenants des cassettes, des disques, la radio et regarder des vidéos en français.
- ❖ Encourager les étudiants de pratiquer l'auto-apprentissage au cas où il devient impossible de trouver quelqu'un avec qui ils peuvent parler le français.
- ❖ Mettre en œuvre des groupes d'étudiants s'exerçant aux exposés et aux comptes rendus, pour leur permettre de s'impliquer dans les jeux de rôles.

- ❖ Permettre aux étudiants de prendre en charge des activités, d'entreprendre des réflexions en vue de construire des réponses envisagées pouvant leur permettre d'exprimer leurs points de vue.
- ❖ Initier des ateliers pratiques où les apprenants seront capables d'utiliser leurs connaissances supposées acquises pour pouvoir améliorer leurs répertoires, compétences et performances linguistiques.
- ❖ Motiver les enseignants à encourager les apprenants à travailler en groupes, ceci leur permettra (en tant que groupe ou individu) d'intervenir dans les actes de paroles et rendre les communications interactives.
- ❖ Loger tous les étudiants qui étudient le français langue étrangère (FLE) au département dans la même cité et puis dans les mêmes chambres, si possible, si la politique de l'université consiste vraiment à faire la promotion de cette langue, afin de permettre à ces étudiants de converser en français entre eux.
- ❖ Réduire le nombre total des matières que font les étudiants, notamment celles qui n'ont rien avec le français, pour permettre aux étudiants d'accorder assez de temps à la langue française.

Par ailleurs, on peut aussi:

- ❖ Valoriser davantage nos langues ghanéennes et les enseigner dans nos écoles.
- ❖ Renforcer constamment le niveau des enseignants de la langue française surtout, au collège et au lycée.
- ❖ Améliorer la politique linguistique qui exige qu'on utilise la langue maternelle comme langue d'instruction pour les trois premières années de scolarité pour couvrir, au moins les six premières années de scolarité, afin de permettre aux apprenants de bien acquérir et maîtriser la langue maternelle.

## BIBLIOGRAPHIE

- ADJABENG, D. (1980). *Map of Ghanaian Languages. List and Classification of Indigenous Ghanaian Languages*. Legon: Institute of Linguistics / Asempe Publishers.
- AKPANGLO-NARTEY, J.N. & AKPANGLO-NARTEY, R.A. (2006). *Introduction to phonology for non-native speakers of English*. Tema: SAKUMO Books.
- AMUZU, D.S.Y. (2000). Problèmes de bilinguisme au Ghana. In D.D. KUUPOLE, (ed.), *Co-existence of Languages in West Africa*, Takoradi: St. Francis Press, 72-87.
- AMUZU, D.S.Y. (2003). A role for the Mother Tongue in Building Competence Skills by Learners of French. In D.D. KUUPOLE, (ED.), *An Insight into the Teaching and Learning of Languages in Contact in West Africa*, Takoradi: St. Francis Press, 15-32.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle Social*. Présentation de J.-C., Chamboredon, Paris: Minuit.
- BERTHIER, N. (1998). *Les techniques d'enquêtes*. Paris: Armand Colin. 254 pages.
- BOUDEBIA-BAALA, A. (2012). « Les incidents des contextes sociolinguistique sur l'enseignement-apprentissage du français dans le Sud d'Algérie ». *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'Acedle, volume 10, numéro 3, 2013 – Enseignements universitaires francophones en milieux bi / plurilingues, p.169*
- BOUTON, C.P. (1974). *L'acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Klincksieck.
- BRUNER, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- CALVET, L.-J. (1993). *La Sociolinguistique*. Paris: Presse Universitaire de France.
- CALVET, L.-J. (2003). Les contacts de langues et la sociolinguistique. In Billiez J., (dir.) *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*. Paris: L'Harmattan, p. 11-23.
- COYOS, J.-B. (2005). "L'enseignement peut-il «sauver» une langue menacée? L'exemple du Pays Basque". *Lapurdum*, X. Bayonne, Centre de Recherche sur la Langue et les Textes Basques: IKER – UMR 5478, p. 19-33.
- CUQ, J-P., GRUCA, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: PUG (FLE).
- CUQ et al. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris.
- DABENE, L. (1994). *Les Situations Plurilingues*. Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris: Hachette FLE.
- DECHEREV, Y. D. (1984). Le progrès social et la sociolinguistique, in *Revue Internationale des sciences sociales, Interaction par le langage 99, Théorie et recherche sociolinguistique: études de cas et applications*, pp.21-40, *Revue trimestrielle publiée par l'Unesco Vol. XXXVI, n° 1*.
- DIEBOLD, A. (1961). Incipient bilingualism. *Language*. N° 37: 97-112.
- DONNADIEU, B. GENTHON, M. & VIAL, M. (1998). *Les théories de l'apprentissage, Quel Usage pour les cadres de la santé?»*. Paris: Inter éditions, MASSON.
- DUMONT, P. & MAURER, B. (1995). *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*. pp. 3-4.
- DUMORA, B. & BOY, T. (2008). *Du constructivisme piagétien aux socio constructivismes*, in *Lesperspectifs constructivistes et constructionnistes de*

l'identité (1<sup>ère</sup> partie), *Constructivisme et constructionnisme: fondements théoriques*, p.347-36.

DUVERGER, J. (2008). De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue, Apprendre plusieurs langues. *Le français dans le monde*. 355, 25-27.

Dzobo Report (1974). Report of the Education Advisory Committee on the proposed New Structure and Content of Education for Ghana, Ministry of Education, Accra, p. 2

ELAHO, R. C. (1985). « Le français et l'anglais au Nigeria ». *Dialogues et Cultures*, 27 : 31-35.

FISHMAN, J. (1965). "Who speaks what language to whom and when?" *La linguistique*. 2. Paris: Presses Universitaires de France.

FÜSUN, Ş. (2009). *Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et Français*. Université de Marmara, *Synergies Turquie* n° 2, pp. 179-184

GALISSON, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

GEORGIN, J.-P. (2002). Analyse interactive des données (ACP, AFC) avec Excel 2000 (Théorie et pratique). PUR, Rennes, 267 pages

GERARD-NAEF, J. (1987). *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*. De la chaux et Nestlé.

GRAWITZ, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz, 9<sup>e</sup> éd.

HAMERS, J.F., & BLANC, M. (1983). *Bilinguialité et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

HAUGEN, E. (1953). *The Norwegian Language in America: a study in bilingual behaviour*. Philadelphia: University of Pennsylvania press, vol.1: 7.

HOUIS, M. (1971). *Anthropologie linguistique de l'Afrique Noire*. Paris: Payot.

- KELLERMAN, E. (1978). Giving learners a break: Native Language Intuition as a Source of Predictions about Transferability. *Working Papers in Bilingualism*, 15, 59-93
- KROPP, D. (1988). *Languages of Ghana*. London: Kegan Paul Inc.
- LABOV, W. (1973). (Traduction 1976). *Sociolinguistique (Sociolinguistic Patterns)*. Préface de Pierre Encrevé. Paris: Les Editions de Minuit.
- LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris: Editions de Minuit.
- LABOV, W. (1976) [1973]. *Sociolinguistique*. Paris: De Minuit. (Trad.).
- LEON, M., & LEON, P. (2004). *La prononciation du français*. Paris: Armand Colin.
- MACKEY, W.F. (1956). Toward a Redefinition of Bilingualism. *Journal of the Canadian Linguistics Association*, N°2.
- MAROUZEAU, J. (1951). *Lexique de la terminologie linguistique. Français- Allemand-Anglais-Italien*. Paris: Paul Geuthner.
- MARTINET, A. (1989). *Fonction et dynamique des langues*. Paris: Armand Colin.
- ÖZTOKAT, N. (1993). "Analyse des erreurs/analyse contrastive in *Grammaire et Didactique des langues*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi yayın no:590, pp. 66-76.
- POTHIER, B. (1970). *Comment les enfants apprennent l'orthographe*. Paris: Retz.
- POTH, J. (1979). Langues nationales et formations des maîtres en Afrique. *Guide méthodologique à l'usage des instituts de formation*. UNESCO, Paris: 32.
- ROBERT, P. (2009). *Le nouveau Petit ROBERT*. Paris: Pierre-de-Coubertin, 2837p.
- ROBERT, P. (2012). *Le PETIT ROBERT. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Nouvelle édition millésime, Paris: p. 254.
- ROY, S. (2010) : Apprendre une langue seconde : les théories socio-culturelles et la sociolinguistique du changement, l'Université de Calgary. Education Canada, Vol. 47, (1), ([www.cea-ace.ca](http://www.cea-ace.ca))

- SINGLETON, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2: remarques préliminaires, In Acquisition et interaction en langue étrangère. AILE: 18, 1-15.
- SINGLETON, D. O., & LAOIRE, M. (2006). Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale. Une analyse de l'anglais et l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant. AILE: 24, 101-117.
- SOSU, A. E. (1992). Multilingualism and problems of choice of Indigenous Official Language in the West African Sub-Region". Cape Coast: Asemka. 7:113-127
- STOLL, C. (1997). Le bilinguisme: une approche typologique. *BULLETIN APLV – STRASBOURG: N°54*.
- TREWISE, A. (1992). La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère, *AILE: N°1*: 87-106.
- VENDRYES, J. (1920). *Le langage*. Paris: p. 266 ; Albin-Michel, 1968.
- VIGNER, G. (2008). Vers une compétence plurilingue. Apprentissage ou enseignement? Apprendre plusieurs langues. *Le français dans le monde*, 355, 19-20
- VYGOTSKY, L.S. (1962). Thought and language. Cambridge, MA: The MIT Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). Mind and society: The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WEINRICH, U. (1953). *Languages in contact*. New York: La Haye.
- WRAY, A. (1998). Projects in Linguistics: A Practical Guide to Research Language. New York: Oxford University Press Inc.
- YIBOE, T.K. (2009). Politique linguistique et enseignement bilingue au Ghana. *Revue de sociolinguistique en ligne, GLOTTOPOL – n° 13 – juillet 2009, 138p*.
- YULE, G. (2003). The study of language, low price 2<sup>nd</sup> (ed.), Cambridge University Press.

### LES THESES CONSULTEES

- DA LUZ MARTINHO, A. (2006). La situation sociolinguistique des apprenants du lycée Jorge Barbosa et les représentations sociales qu'ils se font de la langue Française, Institut Supérieur d'Éducation à Praia, Cape Verde.
- AYI-ADZIMAH, D. K. (2010). La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objet indirects en contexte ghanéen, Thèse de doctorat en science du langage, Ecole doctorale des humanités, l'Université de Strasbourg, France.
- BOUDEBIA-BAALA, A. (2012), « L'impact des contextes sociolinguistique et scolaire sur l'enseignement/apprentissage du français dans le Souf à travers l'analyse des représentations comme outil de description. », Vol. 1, Université de Franche-Comté, France.
- BROU-DIALLO, C. (2004). *Aspects des difficultés d'apprentissage du français langue étrangère par des étudiants anglophones africains*. Thèse de Doctorat en Sciences du langage. Montpellier: Université Paul- Valéry.
- DANGNIA, A. (2008). « L'impact de Dagara sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE): Le cas des apprenants Dagara en SHS de Upper West Region,». University of Cape Coast: Ghana.
- FARKHAMEKH, L. (2006). « Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français) chez les apprenants persanophones » Université Michel de Montaigne – Bordeaux III, France.
- YIBOE, T. K. (2010). *Enseignement/apprentissage du français au Ghana : Ecart entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*. Strasbourg, France:746p.

**SITOGRAPHIE**

[http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/primos/primos\\_outils\\_diffra.htm](http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/primos/primos_outils_diffra.htm), le 13 novembre 2014

[www.polymtl.ca/bap/docs/documents:historique\\_approche\\_enseignement](http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents:historique_approche_enseignement), les principaux courants théoriques de l'apprentissage - Ecole, le 5 décembre, 2014

<http://www.code.ucl.ac.be/mh/PSP1125-Partie4bis.pdf>, la sociolinguistique, le 20 décembre 2014

[http://acedle.org/IMG/pdf/10\\_Boudebia\\_Baala\\_RDLC\\_v10n3.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/10_Boudebia_Baala_RDLC_v10n3.pdf), les incidences du contexte sociolinguistique, janvier 2015

[http://www.unice.fr/ILF\\_CNRS/ofcaf/23/AREZKI%20Abdenour.pdf](http://www.unice.fr/ILF_CNRS/ofcaf/23/AREZKI%20Abdenour.pdf), Le rôle et la place du français, le 15 janvier 2015

[http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Castellotti\\_Moore\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Castellotti_Moore_FR.pdf), les représentations des langues, le 21 janvier 2015

<http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/18/49/47/PDF/these.pdf>, le 7 février 2015

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-0094272>, le 7 février 2015

<http://acedle.org>, le 7 février 2015

[www.gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70110.htm](http://www.gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70110.htm): Gabriel Labédie et Guy Amossé, Le socio-constructivisme, *Constructivisme ou scioconstructivisme?*, le 19 février 2015

<http://osp.revues.org/1722#tocfrom1n2>, *Du constructivisme piagétien aux socio-constructivismes in Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1<sup>ère</sup> partie), Constructivisme et constructionnisme: fondements théoriques, p.347-36, le 19 février 2015*

<http://osp.revues.org/1722>, vendredi, le 5 avril 2015, 1 heure moins 13 de l'après-midi.

[https://scholar.google.fr/scholar?q=le+socio+constructivisme+de+vygotsky&hl=f&as\\_sdt=0&asvis=1&oi=scholar&sa=X&ei=ZZZxVe2cM4msU9WSgdAN&ve](https://scholar.google.fr/scholar?q=le+socio+constructivisme+de+vygotsky&hl=f&as_sdt=0&asvis=1&oi=scholar&sa=X&ei=ZZZxVe2cM4msU9WSgdAN&ve)

[d=0CCMQgQMwAA](#), (socio-constructivisme), vendredi, le 5 avril 2015, 1 heure moins 13 de l'après-midi.

<http://recherche.aim-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/liens/competences.html>, Jean-Paul Roux,

Sociocon- structivisme et apprentissages scolaires, maitre de conférence, psychologue, le 5 avril 2015

[www.moddou.com](http://www.moddou.com), le 5 avril, 2015

<http://creoles.free.fr/sociolinguistique/definitions.htm>, le 5 avril, 2015.

**Annexe A : Questionnaire**

Moses Lartey TETTEH (Etudiant en Maîtrise)

Département de Français

Université du Ghana

***QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE POUR LES ÉTUDIANTS AU NIVEAU 100 DU  
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS À LEGON, LE 20 AVRIL 2015***

Ce questionnaire a pour objectif de recueillir des données (informations) auprès les étudiants sur les facteurs sociolinguistiques qui freinent l'apprentissage du français langue étrangère. Cette recherche nous permettra d'établir un lien entre l'environnement sociolinguistique et les difficultés des étudiants concernés. Ce questionnaire fait partie de notre mémoire en vue de l'obtention de DEA (Master of Philosophy). Les réponses données nous serviront de bases empiriques pour identifier ces difficultés afin de proposer des pistes pour un meilleur apprentissage du FLE par ces étudiants. (Toutes les informations recueillies en relation avec ce travail resteront strictement confidentielle.)

**SECTION A**

**DONNÉES PERSONNELLES**

1. Sexe : Étudiant

Étudiante

2. Âge : 17-18 ans

19-20 ans

21-22 ans

23-24 ans

25-26 ans

27 + ans

**SECTION B****DONNÉES PRINCIPALES**

*Crochez la bonne / les bonnes réponse(s).*

3. Quelles langue(s) parles-tu au Département de français ? (A) Anglais (B) Français  
(C) Langue(s) ghanéenne(s) (D) Anglais et français (E) Anglais, français et langue

ghanéenne

4. Tu parles cette langue avec qui ? (A) Camarades de classe (B) Etudiants d'autres niveaux

(C) Les professeurs (D) Camarades de classe et étudiants d'autres niveaux (E) Camarades de classe et les professeurs (F) Étudiants d'autres niveaux et les professeurs (G) Camarades de classe, étudiants d'autres niveaux et les professeurs

5. Quelle est la fréquence d'utilisation de cette langue/ces langues ? (A) Chaque jour de la semaine (B) Cinq jours par semaine (C) Pendant les cours (D) Pendant le week-end

6. En dehors du Département de français, quelle est la langue courante que tu parles ?

(A) l'Anglais (B) le Français (C) le Ga (D) le Twi (E) l'Éwé (F) d'autres langues locales

(G) L'anglais et le français (H) L'anglais et l'espagnol (I) l'Anglais et langue locale (J) le français et langue locale (K) L'anglais, le français et d'autres langues locales

7. Est-ce que tu parles le français très souvent ? (A) Oui (B) Non (C) Quelquefois

8. Vous logez dans quelle cité au campus? (A) Akuafo Hall (B) Legon Hall

(C) Mensah Sarbah Hall (D) Volta Hall (E) Autre (F) A la maison

9. Vous êtes combien par chambre ? (A) 2 (B) 3 (C) 4 (D) 5 (E) 6

10. Combien de matières faites-vous en dehors du français ? (A) 1 (B) 2 (C) 3 (D) 4

11. Nommez toutes les matières que vous étudiez.

.....  
.....  
.

12. Combien de camarades dans votre chambre/hall font le français comme vous. ?

- (A) 0 (B) 1 (C) 2 (D) 3 (E) 4 (F) Autre

13. (a) Est-ce que l'environnement sociolinguistique vient en conflit avec votre apprentissage du français ? (A) Oui (B) Non

(b) Si Oui, commentez

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

**Annexe B: Entretien 1**

Moses Lartey TETTEH (Etudiant en Maîtrise)

Département de Français

Université du Ghana

**GUIDE D'ENTRETIEN*****ENTRETIEN D'ENQUÊTE AVEC VINGT-NEUF (29) ÉTUDIANTS DU NIVEAU 100  
AU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS À LEGON, LE 27 AVRIL 2015***

Cet entretien a pour but de recueillir des informations auprès des étudiants pour savoir s'ils participent aux ateliers disponibles à la Maison Française et les bénéfices qu'ils en tirent. Cet entretien fait partie de notre mémoire en vue de l'obtention de DEA (Master of Philosophy). Les réponses données nous serviront de bases empiriques pour identifier ces difficultés afin de proposer des pistes pour un meilleur apprentissage du FLE par ces étudiants. Toutes les informations recueillies en relation avec ce travail resteront strictement confidentielle.

**LES QUESTIONS DE L'ENTRETIEN**

1. Vous faites partie de quel atelier?

.....

2. Vous assistez à l'atelier combien de fois par semaine?

.....

3. Est-ce qu'un atelier d'une heure, deux fois par semaine vous semble suffisant?

.....

4. Pourquoi? Donnez des raisons.

.....

.....

5. Qu'est-ce qui se passe là-bas?

.....

.....

6. Est-ce que les étudiants s'intéressent et participent aux ateliers?

.....

7. Pourquoi n'aiment-ils pas assister aux ateliers?

.....

.....

8. As-tu profité de cet atelier?

.....

.....

9. Comment as-tu bénéficié de l'atelier?

.....

**Annexe B: Entretien 2**

Moses Lartey TETTEH (Etudiant en Maîtrise)

Département de Français

Université du Ghana

***ENTRETIEN D'ENQUÊTE AVEC UN ASSISTANT D'ENSEIGNANT AU NIVEAU  
100 DU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS À LEGON***

Cet entretien a pour but de recueillir des informations auprès de l'Assistant d'Enseignement afin de savoir si les étudiants assistent aux travaux dirigés disponible au Département de Français et la langue qu'ils parlent pendant ces activités. Cet entretien fait partie de notre mémoire en vue de l'obtention de DEA (Master of Philosophy). (Toutes les informations recueillies en relation avec ce travail resteront strictement confidentielle.)

**LES QUESTIONS DE L'ENTRETIEN**

1. Combien d'ateliers y-a-t-il au Département de Français?
2. Nommez-les.
3. Est-ce que les étudiants participent aux ateliers?
4. Les étudiants sont divisé en combien de groupes pour les travaux dirigés?
5. Quelle langue parlent les étudiants au Département de français?
6. Et quelle langue utilisent-ils pendant les cours?
7. Parlent-ils des langues locales aussi?
8. Alors, quelle est votre impression et/ou observation par rapport à l'apprentissage du français en général, au niveau des étudiants des enseignants?

**Annexe C: Observation**

Moses Lartey TETTEH (Etudiant en Maîtrise)

Département de Français

Université du Ghana

**GUIDE D'OBSERVATION*****OBSERVATION DES ÉTUDIANTS DU NIVEAU 100 AU DÉPARTEMENT DE  
FRANÇAIS À LEGON, LE 27 AVRIL 2015***

Cette observation a pour but de recueillir des informations auprès des étudiants pour découvrir la langue qu'ils utilisent pendant et près les cours et puis au sein de la Maison Française. Cette activité fait partie de notre mémoire en vue de l'obtention de DEA (Master of Philosophy). Les réponses données nous serviront de bases empiriques pour identifier ces difficultés afin de proposer des pistes pour un meilleur apprentissage du FLE par ces étudiants. Toutes les informations recueillies en relation avec ce travail resteront strictement confidentielle.

**GRILLE D'OBSERVATION**

**Sujet: L'impact de l'environnement sociolinguistique sur l'apprentissage du français par des étudiants du niveau 100 à l'Université du Ghana.**

**Objectif:** Pour savoir les langues que parlent les enquêtés pendant et après les cours français.

**Niveau:**

**Date:**

**Durée de l'observation:**

**Le nom du lieu:**

**Sa nature:**

Les principaux objets qui y trouvent:

Les règles qui définissent la présence de ce lieu:

Les acteurs qui y agissent:

- a. La langue utilisée par l'enseignant:
- b. Les modes de questionnement utilisés par l'enseignement:
- c. Les interactions informelles entre et/ou parmi les étudiants:
- d. Les langues utilisées par les étudiants pendant les cours:
- e. Les langues utilisées par les étudiants après les cours de JQB à la Mison Française:
- f. Les langues utilisées par les étudiants au sein de la maison française: